

Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperarçar!

Anais do
III Seminário Internacional e
VII Fórum de Serviço Social
na Educação do GEPESSSE

PARTE IV – Educação Profissional
e Tecnológica/Movimentos
Sociais da Educação

Cristiano Costa de Carvalho; Eliana Bolorino Canteiro Martins;
Ney Luiz Teixeira de Almeida; Adriana Freire Pereira Férriz;
Carlos Felipe Nunes Moreira (Orgs.)

REALIZAÇÃO:

GEPESSSE
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o
Serviço Social na Educação

unesp



APOIO:



CAPES



Anais do III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSE: "Serviço Social e Educação: Desafios do Verbo Esperançar!". CARVALHO, Cristiano Costa de; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MOREIRA, Carlos Felipe Nunes (Orgs.). Gradus Editora, 2024. 318p. : il. (algumas color.).

978-65-88496-23-7 CDD 360.00

Palavras-chave: 1.Serviço Social; 2. Educação; 3. Política de Educação; 4. Pesquisa.

DOI: 10.46848/9786588496237



A Gradus Editora adota a licença da Creative Commons CC BY: Atribuição-Não Comercial-Sem Derivados - CC BY-NC-ND: Esta licença é a mais restritiva das seis licenças principais, permitindo que os outros façam o download de suas obras e compartilhem-nas desde que deem crédito a você, não as alterem ou façam uso comercial delas.

Direitos reservados à



Rua Luiz Gama, 237, 17054-300 - Vila Independência - Bauru/SP
Contato (14) 98216-6549 / (14) 3245-7675 graduseditora@gmail.com.br
www.graduseditora.com

Publicado no Brasil

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe — Lucas Almeida Dias
Diagramação e Projeto gráfico — Natália Huang Azevedo Hypólito
Capa — Natália Huang Azevedo Hypólito
Arte — André Vitor Gonçalves de Souza, Luma de Alencar Almeida
Revisão — Lucas Almeida Dias

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Douglas M. A. de A. P. dos Santos	Profa. Dra. Cintya de Oliveira Souza	Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi
Profa. Dra. Andreia de B. Machado	Profa. Dra. Manuela Costa Melo	Prof. Dr. Carlos Gomes de Castro
Profa. Dra. Ana Beatriz D. Vieira	Profa. Dra. Janaína Muniz Picolo	Dr. Yan Corrêa Rodrigues
Prof. Dr. Thiago Henrique Omena	Prof. Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa	Prof. Dr. Fábio Roger Vasconcelos
Prof. Dr. Leandro A. dos Santos	Prof. Dr. Gustavo Schmitt	Prof. Dra. Renata Cristina L. Andrade
Profa. Dra. Daniela Marques Saccaro	Profa. Dra. Gladys del C. M. Morales	Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

Esta publicação recebeu financiamento:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil. PAEP-CAPES - Programa de Apoio a Eventos no País - Processo: 88881.879611/2023-01;
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq - Chamada Universal - 18/2021 - Faixa - Grupos consolidados - Processo n. 407057/2021-8;
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) processo n. 2023/10930-7.

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



ABEPSS
Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social



Sumário

APRESENTAÇÃO.....	I
Cristiano Costa de Carvalho; Eliana Bolorino Canteiro Martins	
PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DA GÊNESE ATÉ A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	1246
Yara Dias Fernandes	
PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) E LEI N. 12.711/2012 NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESTABELECENDO APROXIMAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA.	1258
Michelli Aparecida Daros	
OS REFLEXOS DA PANDEMIA NA VIDA DOS ESTUDANTES DO IFMG <i>CAMPUS</i> CONSELHEIRO LAFAIETE: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA SUPERAÇÃO E REPARAÇÃO DOS DANOS CAUSADOS.	1270
Ana Flávia Melillo; Gisélia Maria Campos Ribeiro	
PAULO FREIRE: O INSPIRADOR DO ASSISTENTE SOCIAL QUE TRABALHA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	1283
Nívia Barreto dos Anjos; Mariana Mendes Novais de Oliveira	
SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	1294
Renata Pacheco Abreu; Ana Maria de Carvalho; Edinalva Julio; Tânia Gracieli Vega Incerti	
A POLÍTICA DE APOIO ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E OS MOTIVOS DE EVASÃO DOS ESTUDANTES ATENDIDOS PELA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS LONDRINA.	1301
Renata Pacheco Abreu; Wagner Roberto Amaral	
OS (DES)CAMINHOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.	1313
Lília Campos dos Santos	
TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE OS REBATIMENTOS NA ATUAÇÃO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.	1326
Juliana Fernanda da Silva	
PANORAMA SOBRE OS EIXOS DE ATUAÇÃO DO TRABALHO DO (A) ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O COTIDIANO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP).....	1336
Maria Conceição Borges Dantas; Williana Angelo	
TENDÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO: EXPRESSÕES DE UM “<i>MODUS OPERANDI</i>” NO LABOR DE ASSISTENTES SOCIAIS NOS IFET’S	1348
Lígia da Nóbrega Fernandes	
O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS.	1361
Cacilda Ferreira dos Reis; Ana Tereza Souza dos Santos; Fernanda Viana Fernandes; Karla Reuter dos Reis; Marianise Paranhos Pereira Nazario	
IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS QUILOMBOLAS ADICIONAIS NO IFBA E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	1375
Valdeluce Nascimento Santos; Cacilda Ferreira dos Reis; Eliana Silva Nascimento; Paula Roberta Sá do Nascimento	

PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	1388
Iara Mantoanelli; Josiela Silveira Cavalheiro	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA EM ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ASSISTENTES SOCIAIS DO IFC E DO IFSUL.....	1399
Iara Mantoanelli; Josiela Silveira Cavalheiro	
CRISE DO CAPITAL E CRISE SANITÁRIA: DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS PARA A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS	1407
Ana Kelly Arantes; Fabrícia Cristina Castro Maciel; Helena Mara Dias Pedro	
O SERVIÇO SOCIAL: MARX E O MARXISMO.....	1419
Ariovaldo Santos; Teone Assunção	
O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO CAPITALISTA E A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	1427
Marco Antonio Diniz Bastianini; Marla Beatriz de Oliveira Ribeiro	
LUTAS COLETIVAS NO SÉCULO XXI: O CASO DO MOVIMENTO <i>OCCUPY</i>.....	1436
Ariovaldo Santos	
A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DE PERNAMBUCO: UM ESTUDO NAS ÁREAS DE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO (1980-2020).....	1447
Franciele Lourenço Alves; Francisca Ferreira de Souza Pedrosa; Yasmin Keller Bezerra Gomes	
REFLEXÕES SOBRE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO TRABALHO PROFISSIONAL.....	1457
Ranyellen Félix de Souza; Thélia Priscilla Paiva de Azevedo; Ana Cristina de Lima Santos; Pedro Lôbo dos Santos; Ana Carla dos Santos	
O VERBO “ESPERANÇAR” E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: A HISTÓRIA DA ESCOLA LEONOR MENDES DE BARROS DO ASSENTAMENTO 17 DE ABRIL E O TRABALHO DO NATRA.....	1467
Camilly Martins Santos; Gabriela Amaral Arias; Laís Santiago Melo; Lucas Costa Mignoli Ferreira da Silva; Victor Hugo de Oliveira; Fernanda Mello Sant’Anna	
REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS E COTAS RACIAIS E A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PREPARATÓRIO COMUNITÁRIO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR (PRECAES) EM ENGENHEIRO PEDREIRA – JAPERI – RIO DE JANEIRO	1478
Jacques Kwangala Mboma	
EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RESISTÊNCIA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO.	1485
Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago; Marize Rauber Engelbrecht; Vantuir Trevisol	
SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO POPULAR E LUTAS SOCIAIS: ASSESSORIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.	1495
Aline Ogliari; Eduarda Wilke Laureano; Elizabeth Aparecida de Andrade; Luana Silva Cidral; Silvia Letícia Vieira de Mello	
RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Os DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INFÂNCIA E JUVENTUDE NEGRAS NO BRASIL.	1504
Adeildo Vila Nova	
A EXTENSÃO CARIOCA QUE ALCANÇA COTISTAS: HISTÓRIAS, TRILHAS E EXPERIÊNCIAS	1516
Simone Eliza do Carmo Lessa; Ana Cláudia da Silva de Araújo; Brenna da Silva Ferreira; Lais Fontes da Silva; Gabriela Carolina Mendes Morello	

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO PERMANENTE: A CONTRIBUIÇÃO DO NÚCLEO DE SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (NSEPP–UERJ).....1524

Ney Luiz Teixeira de Almeida; Nathália Ibiapino Proença; Edilene Rodrigues de Santana Silva; Brenda do Nascimento Gama; Yasmin Oliveira Burgos

INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL EM UM PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFMG: A EXPERIÊNCIA TÉCNICA E DE GESTÃO NO PROGRAMA PENSAR A EDUCAÇÃO, PENSAR O BRASIL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. 1533

Monica Abranches

MAYDAY: UM CHAMADO PARA UM OUTRO POSSÍVEL FAZER PROFISSIONAL.1544

Brenda Cristina da Silva e Silva; Fabrícia Vellasquez Paiva

APRESENTAÇÃO

Cristiano Costa de Carvalho¹
Eliana Bolorino Canteiro Martins²

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSSE) criado e inscrito no diretório de grupo de pesquisa do CNPq desde 2010, tem como um dos seus objetivos a realização de eventos científicos com o intuito de propiciar a socialização de estudos, pesquisas e reflexões sobre a interface do Serviço Social com as políticas de educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesta direção, em 2023, o GEPESSSE organizou o III SEMINÁRIO INTERNACIONAL E VII FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO GEPESSSE: “SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: DESAFIOS DO VERBO ESPERANÇAR!” e ocorreu nos dias 7, 8 e 9 de novembro nas dependências da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* de Franca. O evento acolheu estudantes de graduação, pós-graduação, pesquisadores e profissionais – assistentes sociais, psicólogos, educadores dentre outros do Brasil e de outros países da América Latina, Europa e África.

Historicamente, desde o ano 2010, os eventos do GEPESSSE manteve abrangência nacional na organização dos eventos e recentemente (a partir de 2017) conseguiu alcance internacional propiciando espaços de troca de conhecimentos, de experiências, forjando estratégias de luta coletiva subsidiadas no campo da crítica, da formação permanente e da produção de conhecimentos sobre política educacional e as particularidades do trabalho de assistente social nesta política social, forjando ações que vislumbram o reconhecimento da efetiva contribuição do serviço social nesta política pública.

Nesta edição contamos com a valiosa contribuição de palestrantes de Angola, Argentina, Portugal e Espanha, proporcionando o intercâmbio estratégico entre o Brasil com a comunidade dos países de língua portuguesa e espanhola. Na oportunidade reafirmamos a parceria do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – UNESP/*Campus* de Franca com a Universidade de Luanda (UNILuanda) e Universidade Católica de Angola (UCAN), por meio de convênio de cooperação técnica, ampliando o processo de internacionalização do Serviço Social brasileiro e efetivando troca de conhecimentos e culturas a comunidade acadêmica dos dois países.

O tema do evento: “Serviço Social e Educação: *desafios do verbo esperançar!*” foi escolhido e inspirado com intuito de homenagear e reafirmar o pensamento do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921 -1997), utilizando a expressão “verbo esperançar” – mas o que Paulo Freire quis dizer com essa expressão? Segue explicação com suas próprias palavras:

É preciso ter esperança, mas ter esperança de o verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar, e esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p.110-111).

É justamente este o sentido do evento – fortalecer o coletivo para exercitar o verbo “*esperançar*”. Contudo para esperançar se faz necessário reconhecer os meandros da política de educação e fortalecer as lutas coletivas na direção de uma educação crítica, propositiva, libertadora.

1 assistente social. Doutorando em Serviço Social na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* de Franca (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil). Bolsista CAPES. Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESSSE). E-mail: cristiano.c.carvalho@unesp.br

2 assistente social. Doutora em Serviço Social pela PUC-SP (PUC-SP, São Paulo - SP, Brasil). Pós-doutora em Serviço Social (UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil). Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Livre Docente pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* de Franca (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – nível 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESSSE). E-mail: elianacanteiro@terra.com.br

Neste sentido, conforme afirma o Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (2013), a política de educação no Brasil ainda não se constituiu como direito social, portanto, o país possui uma imensa dívida histórica. Afirma ainda que, a política de educação é uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também expressa o resultado da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates e de projetos educacionais distintos, contraditórios de negação e reconhecimento dos direitos sociais (Almeida, 2011).

No Brasil, o GEPESE é pioneiro na temática do Serviço Social na Educação e traz como marca o empenho em ser coletivo, a partir da sua própria natureza, ou seja, a sua formação sendo interinstitucional agregando três grandes universidades públicas, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil) e Universidade Federal da Bahia (UFBA, Salvador, Bahia, Brasil) e sempre pautando os estudos, pesquisas e ações à partir da valiosa contribuição dos seus integrantes formado por estudantes de graduação, pós-graduação, docentes, assistentes sociais, pedagogos/as, psicólogos/as, fonoaudiólogos/as, gestores/as da educação entre outros, reconhecendo o conhecimento, a experiência de todas/os na luta pela educação pública, laica, de qualidade socialmente referendada, como um direito social e parte integrante da proteção social.

Portanto, acreditando no potencial da construção da educação na perspectiva crítica, este evento é uma oportunidade ímpar de socialização e aprendizado - não como uma consequência individual e isolada, mas como resultado de uma proposta coletiva de acompanhamento dessas mudanças que são monitoradas regularmente pelo GEPESE em relação aos participantes dos eventos, através de seus encontros, cursos, assessorias e pesquisas. Assim, cabe afirmar que os eventos produzem um impacto não só imediato, aferido no tempo e espaço dos encontros, mas também a médio e longo prazo, na medida em que novas redes e interações profissionais se forjam a cada evento.

Ressaltamos ainda que a categoria profissional de assistentes sociais – também é a expressão da valorização do coletivo a partir do empenho das suas entidades representativas, o Conselho Federal/Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), incluindo historicamente neste processo de luta a representação dos estudantes através da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), que sempre tem prestigiado as edições dos Fóruns do GEPESE.

Ao longo da sua trajetória histórica o GEPESE esteve e está sempre em sintonia com essas entidades representativas, destacando o esforço coletivo empreendido no movimento de mobilização e de resistência em prol da educação pública e especificamente, nos últimos 20 anos para a aprovação da Lei que dispõe sobre o trabalho de assistente social (e psicólogos) na educação básica e para sua implementação em todo território nacional - Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Acompanhamos este processo e aproveitamos a oportunidade para parabenizar essas entidades pela aguerrida defesa dos direitos sociais e humanos, dentre eles o direito a educação.

A presente edição do evento do GEPESE ocorre numa conjuntura extremamente desafiadora com impasses determinados pela crise do capital a nível mundial e no Brasil além dos agravos decorrentes da pandemia do Covid-19, do acirramento das expressões da questão social que impactam nas políticas públicas em geral e especificamente no universo educacional, destacando o crescente aumento das múltiplas formas de violências e situações de evasão escolar.

Nesta conjuntura é **imperativo a retomada do reconhecimento da educação e da ciência como valores humanos universais que precisam ser assegurados** pela ação direta do Estado como direito social e, ainda reconhecer a urgência histórica de necessidade da contribuição de saberes de outros profissionais no espaço educacional considerando que este tem se complexificado, por isso, debatermos as estratégias de implantação da Lei 13.935 em todo o território nacional é essencial, sendo que este foi um dos objetivos deste evento.

Refirmamos que não se trata de uma luta corporativa para ampliação do mercado de trabalho para os assistentes sociais e psicólogos, mas da compreensão da efetiva contribuição que esses profissionais podem oferecer unindo esforços aos demais trabalhadores da educação para viabilizar a escola, no sentido amplo deste termo, na perspectiva sinalizada por Gramsci ou seja:

Uma escola que dê à criança (jovens, adultos...) a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos gregos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue a sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos trabalhadores (operários) devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e para a coletividade (Gramsci, 1991, p.33).

A programação do evento possibilitou além de refletirmos sobre os dilemas educacionais presentes nas sociedades com profundas desigualdades sociais, raciais, de gênero e culturais a partir da presença de interlocutores latino-americanos, europeus e africanos, a divulgou os resultados parciais da pesquisa nacional, coordenada pelo GEPESSE (financiada pelo CNPq) denominada: *Tendências do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no Brasil*, que vem sendo desenvolvida desde 2021. Inclusive foi apresentado um panorama geral sobre a realização, em setembro e outubro desde ano, dos encontros estaduais que foram realizados nos 27 estados brasileiros e no Distrito Federal, tendo como principal objetivo mobilizar a reflexão sobre política de educação básica e o serviço social na educação além de complementar a etapa de mapeamento da presença de assistentes sociais que atuam neste nível de ensino.

Foi um movimento intenso e emocionante que captou e conseguiu emergir por meio da expressão da força do coletivo, com a valiosa contribuição do conjunto CFESS/CRESS/ABEPSS e ENESSO, aos quais reforçamos o nosso agradecimento e aos integrantes do GEPESSE e muitos, muitos colaboradores/as.

Todas as mesas, com seus respectivos palestrantes, foram de extrema relevância, expressando o adensamento teórico mas também eivada de concretudes a partir da vivência, das experiências dos estudiosos e pesquisadores de cada tema aos quais expressamos nossos sinceros agradecimentos descrevemos os nomes: o *Simão João Samba* (UniLuanda, Luanda, Angola), *Amor Antônio Monteiro* (UCAN, Luanda, Angola), *Eliana Grisel Vasquez* (UNLP, La Plata, Argentina), *Maria Monica Torres Sanchez* (UMA, Málaga, Espanha), *José Francisco de Almeida Pacheco* (Escola da Ponte, Porto, Portugal), *Eblin Joseph Farage* (UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil), *Erlênia Sobral do Vale* (UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil), *Wagner Roberto Amaral* (UEL, Londrina, Paraná, Brasil), *Carlos Felipe Nunes Moreira* (UERJ, Rio de Janeiro, Brasil), *Adriana Freire Pereira Ferriz* (UFBA, Salvador, Bahia, Brasil) e *Eliana Bolorino Canteiro Martins* (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil).

Foi mantida uma tradição dos eventos do GEPESSE, considerando a importância da cultura, nos três dias de evento contamos com brilhantes apresentações de grupos culturais da cidade de Franca/SP e internacionais de Moçambique a Angola, que trouxeram muito alegria, porque não basta resistir de forma aguerrida, como diz Gue Guevara: **“é preciso endurecer sem perder a ternura”**. Este acolhimento afetuoso sempre faz parte da realização desses eventos promovidos por este grupo de pesquisa.

Registramos que tivemos gratas surpresas destacando a presença de 310 participantes nos três dias do evento, tendo representatividade de todos os Estados brasileiros, um total de 220 submissões de artigos, 172 artigos aprovados pela comissão científica composta por avaliadores e avaliadoras nacionais e internacionais usando como técnica o processo de avaliação por dois especialistas *“ad hoc”* com duplo-cego *“double blind review”* além da apresentação de 139 trabalhos conforme serão expostos nestes 4 volumes do Anais do evento.

Para facilitar o acesso e leitura, o Anais do III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSE foi dividido em quatro partes temática devido ao grande volume de capítulos. Veja como ficou:

Parte	Temática	Quantidade de artigos
I	Dimensão Socioeducativa do Trabalho de Assistentes Sociais.	36
II	Educação básica.	39
III	Ensino superior.	35
IV	Educação Profissional e tecnológica/ Movimentos Sociais da Educação.	29

Destacamos que o evento recebeu financiamento das agências de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) que foram essenciais para garantir a concretização do evento. Nosso muito obrigado!!!

Por **último**, mas não menos importante, expressamos a nossa gratidão a comissão organizadora, com mais de 30 integrantes a nível local, comissão científica e avaliadores e avaliadoras *ad-hoc* com 50 especialistas da área, as e os coordenadores/as das sessões temáticas, à Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (STAEPE), representado pela Sandra Aparecida Cintra Ferreira e ao Escritório de Apoio à Pesquisa (EAP), representado por Adriana Sivieri de Araújo Bessa, por todo empenho, dedicação e compromisso profissional.

Fica então o convite para leitura dos trabalhos apresentados que certamente contribuíram significativamente na construção de conhecimentos e reflexões sobre a temática abordada no evento sobre diversos prismas. Por fim, vamos esperar e nos fortalecer na luta coletiva por uma educação crítica, propositiva, contrária a qualquer forma de opressão e preconceito de classe social, raça/etnia, gênero, portanto, humanizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócioocupacionais**. Disponível em: < https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf >. 2013. Acesso em: 10 jan. 2024.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. "Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais". In: CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na política de educação. Brasília, DF: CFESS, 2012. (Série 3: Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**, v.1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

AVALIADORES E AVALIADORES AD HOC

- Dra. Adriana Freire Pereira Férriz (UFBA, Salvador, Bahia, Brasil)
Dra. Alicia Ester Araya Ruiz (UV, Valparaíso, Chile)
Dra. Aline Maria Batista Machado (UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil)
Dr. Amor Antonio Monteiro (UCAN, Luanda, Angola)
Dra. Anabella Pavão da Silva (TJSP, Batatais, São Paulo, Brasil)
Dr. André Michel dos Santos (UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)
Dr. Antonio Israel Silva (UniLuanda, Luanda, Angola)
Dra. Bruna Carolina Bonalume (TJSP, Franca, São Paulo, Brasil)
Dra. Carla Agda Gonçalves (UFG, Goiás, Goiás, Brasil)
Dr. Carlos Felipe Nunes Moreira (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Dra. Cirlene Aparecida Hilario da Silva Oliveira (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
Dr. Daniel Luciano Muondo (UniLuanda, Luanda, Angola)
Dra. Dayana Cury Rolim (UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil)
Dra. Eblin Joseph Farage (UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil).
Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
Dra. Eliane Marques De Menezes Amicucci (UFT, Miracema, Tocantins, Brasil)
Dra. Fabrícia Cristina de Castro Maciel (UA, Lisboa, Portugal)
Dra. Fernanda Meneghini Machado (UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)
Dra. Flávia Augusta Santos de Melo Lopes (UFS, São Cristóvão, Sergipe, Brasil)
Dra. Francine Helfreich (UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)
Dra. Ilda Lopes Witiuk (PUCPR, Curitiba, Paraná, Brasil)
Dra. Iris de Lima Souza (UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil)
Dr. Joao Manuel Correia Filho (UniLuanda, Luanda, Angola)
Dra. Jolinda de Moraes Alves (UEL, Londrina, Paraná, Brasil)
Dr. José Luis de Almeida (UTAD, Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal)
Dra. Juliana Viana Ford (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
Dra. Jurema Alves Pereira (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Dra. Kênia Augusta Figueiredo (UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)
Dr. Leonildo Aparecido Reis Machado Machado (DP, Franca, São Paulo, Brasil)
Dra. Lígia da Nóbrega Fernandes (UERR, Boa Vista, Roraima, Brasil)
Dra. Lilian Angélica da Silva Souza (UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Dra. Mabel Mascarenhas Torres (UEL, Londrina, Paraná, Brasil)
Dra. Maria Conceição Borges Dantas (IFSP, São Paulo, Brasil)
Dra. Maria Cristina Piana (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
Dra. Maria Irene Lopes Bogalho de Carvalho (ISCSP/ULisboa, Lisboa, Poertugal)
Dra. Maria José de Oliveira Lima (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
Dra. Maria Noalda Ramalho (PMCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil)
Dra. Mary Help Ibiapina Alves (UC, Coimbra, Portugal)
Dra. Mayara Simon Bezerra (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)

Dra. Mireille Alves Souza (UFTM, Uberaba, Minas Gerais, Brasil)
Dra. Nayara Hakime Dutra (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Dra. Paula Manuela Rodrigues de Sousa (UTAD, Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal)
Dra. Rosana Ribeiro (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Dra. Silvia Cristina Yannoulas (UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)
Dra. Silvia Neves Salazar (UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)
Dra. Silvia Regina Silveira (PMG, Gravataí, Rio Grande do Sul, Brasil)
Dr. Simão João Samba (UCAN, Luanda, Angola)
Dra. Simone Eliza do Carmo Lessa (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Dra. Sueli Maria do Nascimento (UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil)
Dra. Suênya Thatiane Souza de Almeida (UEMG, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil)
Dra. Talita Prada (IFBA, Porto Seguro, Bahia, Brasil)
Dra. Teresa Rodrigues da Silva (ISSSL, Lisboa, Portugal)
Dr. Wagner Roberto do Amaral (UEL, Londrina, Paraná, Brasil)

COORDENADORES/AS DAS SESSÕES TEMÁTICAS

Adão Jeremias Lourenço (UniLuanda, Luanda, Angola)
Adão Joaquim Manuel José (UniLuanda, Luanda, Angola)
Amanda Silva Belo (FSS/UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Ana Joice da Silva Peraro (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
André Monteiro Moraes (UFRN, Natal, Rio Grande Norte, Brasil)
Deusolita Ferreira da Silva (PMD, Diadema, São Paulo, Brasil)
Eliane Marques de Menezes Amicucci (UFT, Miracema, Tocantins, Brasil)
Fabrícia Cristina de Castro Maciel (UA, Lisboa, Portugal)
Inaê Carvalho Ferreira (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
John dos Santos Silva (PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
Jurema Alves Pereira Silva (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Laurita de Queiroz Bomdespacho (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
Lúgia da Nóbrega Fernandes (UERR, Boa Vista, Roraima, Brasil)
Lilian Angélica da Silva Souza (ESS/UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Livia Neves Masson (USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil)
Maria Conceição Borges Dantas (IFSP, São Paulo, Brasil)
Nivia Barreto dos Anjos (ISCTE, Lisboa, Portugal)
Rosana Ribeiro (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Viviane Gonçalves de Araújo (UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil)
Viviane Groppo Lopes Cerqueira (PML, Limeira, São Paulo, Brasil)
Williana Angelo (PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
Yadira Arnet Fernández (UH, Havana, Cuba)
Yukari Yamauchi Moraes (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
Zurema Domingos Mutange (UniLuanda, Luanda, Angola)

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL:

DA GÊNESE ATÉ A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Yara Dias Fernandes¹

RESUMO. A proposta deste trabalho é apresentar o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, dos seus primórdios até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. É um recorte temporal que limitará a discussão teórica e desdobramentos legais dessa educação até a promulgação da lei 11.892/2008. O caminho metodológico adotado foi o estudo bibliográfico de autores e legislações pertinentes ao tema. É relevante o estudo sobre a historicidade da Educação Profissional e Tecnológica para que, ao olhar o trajeto histórico a partir de uma compreensão crítico-dialética, bem como sua estruturação e configuração político-legal na atualidade, haja contribuição e proposições de análise sobre as possibilidades, limites e desafios dessa educação em um modelo de sociedade contraditória, excludente e segregadora. Conclui-se que, embora ainda estreita nos limites da dualidade estrutural, a Educação Profissional e Tecnológica tem alcançado avanços e possibilidades de se instituir enquanto política pública que favorece o acesso à classe trabalhadora a espaços outrora exclusivos da burguesia, tanto no que concerne ao acesso a níveis diversos de escolarização, como de ascensão social a partir da formação profissional.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; Institutos Federais; educação; dualidade estrutural.

ABSTRACT. The purpose of this paper is to present the historical path of Vocational and Technological Education in Brazil, from its beginnings to the creation of the Federal Institutes of Education, Science, and Technology. It is a time frame that will limit the theoretical discussion and legal developments of this education until the enactment of law 11.892/2008. The methodological approach adopted was the bibliographic study of authors and legislation relevant to the theme. It is relevant to examine the history of Professional and Technological Education so that, by looking at the historical path from a critical-dialectical understanding, as well as its structuring and political-legal configuration today, there are contributions and propositions of analysis on the possibilities, limits, and challenges of this education in a model of a contradictory, excluding, and segregating society. It is concluded that, although still narrow within the limits of structural duality, Vocational and Technological Education has achieved advances and possibilities of establishing itself as a public policy that favors access to the working class to spaces once exclusive to the bourgeoisie, both regarding access to different levels of schooling, as well as social ascension from professional training.

Keywords. professional and technological education; Federal Institutes; education; structural duality.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica tem sua gênese marcada por um modelo de educação que objetivou, inicialmente, preparar mão de obra qualificada para atender às demandas industriais e aos interesses da burguesia. Objetivou atender às diversas expressões da questão social- embora enviesada por um caráter classista e segregador- ofertando capacitação a crianças órfãs e pobres, imigrantes portugueses, bem como estratégia de prevenção da marginalidade (AMARAL; OLIVEIRA, 2010). Ao longo da história, essa proposta de educação teve significativas mudanças, tanto em seu aporte legal, como político e social.

Esse trabalho objetiva apresentar o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, dos seus primórdios até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. É um recorte temporal e teórico, que faz parte de um capítulo da dissertação da autora, que estudou sobre os Institutos Federais e desenvolvimento local². Esse trabalho limitará a discussão teórica

1 assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- IFSULDEMINAS - Campus Machado. Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). E-mail yara.fernandes@ifsuldeminas.edu.br. Agradecimento ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).

2 A dissertação da autora é sobre Institutos Federais e Desenvolvimento Local: O IFSULDEMINAS- Campus Machado- como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea,

e desdobramentos legais da EPT de sua origem até a promulgação da lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O percurso metodológico adotado foi o estudo bibliográfico de autores e legislações pertinentes ao tema. É relevante o estudo sobre a historicidade da Educação Profissional e Tecnológica para que, ao olhar o trajeto histórico a partir de uma compreensão crítica e dialética, bem como sua estruturação e configuração político-legal na atualidade, haja contribuição e proposições de análise sobre as possibilidades, limites e desafios para esta educação em um modelo de sociedade contraditória, excludente e segregador, que é a sociedade capitalista.

Embora reconheça a necessidade de posterior desbruçamento teórico-crítico sobre a EPT a partir da lei 11.892/2008, justifica-se o recorte temporal do início da Educação Profissional e Tecnológica até a criação dos Institutos Federais para uma maior apropriação dos fatores políticos, econômicos e sociais, bem como as mudanças legais que ocorreram neste período.

DESENVOLVIMENTO

Os primórdios da Educação Profissional e Tecnológica estão circunscritos em 1809 no Rio de Janeiro, com a criação do Colégio das Fábricas. Esse colégio foi fruto do Alvará de 1º de abril de 1808, do Príncipe Regente D. João VI, em que atividades manufatureiras e fabris, até então proibidas, foram autorizadas. O Alvará pretendia “promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos mananciais dela as manufaturas e a indústria que multiplicam e melhoram e dão mais valor aos gêneros e produtos da agricultura e das artes” (BRASIL. Alvará de 01 de Abril de 1808). O documento, além de ensinar o livre funcionamento das fábricas e manufaturas no país, também objetivou dar “o que fazer a muitos braços e fornecendo meios de subsistência a muitos dos meus vassallos, que por falta deles se entregariam aos vícios da ociosidade” (id., p.1)

A medida foi significativa e considerada uma das mudanças fundamentais executadas pelo então príncipe regente D. João, pois anulou o Alvará de 5 de janeiro de 1785, que proibia a realização desse tipo de atividade nas colônias (CABRAL, 2011). Também conhecido como Casa do Antigo Guindaste, o Colégio das Fábricas foi regulamentado a partir do decreto de 23 de março de 1809 e tinha como objetivo capacitar trabalhadores artífices, aprendizes e manufatureiros, muitos oriundos de Portugal. Baseada na economia agrícola e com regime escravista, a conjuntura social brasileira começa a reconfigurar-se, mudando o desenho de pessoas letradas, alfabetizadas, que até então era característica predominante da elite. Essa nova configuração do letramento não traz igualdade para o ensino, mas direciona a capacitação técnica aos trabalhadores manuais, que até então não tinham acesso à escolarização (CANALI, 2009; CHAGAS, 2010; OLIVEIRA, 2001; SILVA, 20--).

No início da República, o surgimento da indústria acarretou uma demanda emergente de mão de obra qualificada para atender às demandas do sistema produtivo. As corporações industriais exigiam um mínimo de escolarização e capacidade técnica dos trabalhadores, que vinham tanto do processo do êxodo rural, ex-escravizados submetidos a pobreza, como indivíduos à margem deste processo desenvolvimentista, que até então trabalhavam no regime agrícola com trabalhos manuais (CANALI, 2009). Moura (2010, p. 62) esclarece que

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história – uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um desses segmentos.

Atrelado às necessidades industriais de mão de obra qualificada, às demandas sociais emergentes, expressas no desemprego, marginalidade e ociosidade, em 1909 o presidente Nilo Peçanha cria as

que está disponível em <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/689>

Escolas de Aprendizes e Artífices, que eram destinadas aos órfãos e marginalizados, considerados desvalidos da sorte, e objetivava o ensino industrial. A rede de Escolas de Aprendizes e Artífices visava, além da capacitação de mão de obra para atender às demandas das indústrias, uma educação moralista, com o entendimento de que o trabalho era substancial na formação do caráter e na personificação do homem bom e aceitável à sociedade burguesa. Assim, o trabalho era categorizado como elemento crucial na formação e transformação da personalidade, como também na formação do caráter (AMARAL; OLIVEIRA, 2010).

Em 1912, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformam-se em Escolas Técnicas Industriais. A partir de 1930, então constituída pela Era Vargas, ocorre a reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.890/31 e nº 21.241/32 que passam a regulamentar o ensino secundário³, postergando o ensino primário. O ensino comercial (escolas técnicas de comércio) é regulamentado pelo decreto nº 20.158/31, que “passa a ser considerado como ramo especial do ensino médio, sem ligação com o ensino acadêmico- secundário, nem com o nível superior de ensino” (AMARAL; OLIVEIRA, 2010, p. 169). A configuração de uma educação dualista, em que há propostas e políticas educacionais antagônicas, com intencionalidades pedagógicas e políticas distintas, direcionam a política de educação a partir da classe social. Esse fenômeno é denominado por alguns autores⁴ como dualidade estrutural. Kuenzer (1997) faz um estudo aprofundado sobre o conceito da dualidade estrutural, que consiste na separação da educação em dois pilares: uma que é voltada para o preparo de mão de obra para atender às demandas do capital, ou seja, capacitação da classe trabalhadora e operária, e a outra, que é o ensino propedêutico, de nível superior, voltado à elite.

Em contrapartida a esta reforma, no ano de 1931, a partir da IV Conferência Nacional de Educação, há o direcionamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que consistiu numa crítica ao modelo de educação posta (educação tradicional), e reivindicava uma educação mais orgânica e descentralizada. Ao esclarecer sobre o movimento de transição da escola tradicional para a Escola Nova, que Saviani (1994, p. 20-21) denomina como escolanovismo, o autor esclarece que ocorreram mudanças estruturais que alteraram os eixos da então escola tradicional para a Escola Nova. que se resumem

(...) da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Entretanto, conforme aponta o autor, este modelo educacional não alterou o cenário organizacional das escolas. As alterações que propunham eram de alto custo, o que caracterizou a Escola Nova como “núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 1994, p. 21).

Em 13 de janeiro de 1937, é promulgada a Lei nº 378, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais. Esta constituição foi a primeira legislação específica sobre o ensino técnico, profissional e industrial.

Na década de 1940, é elaborada a Reforma Capanema, que estabeleceu o Ensino Técnico Profissionalizante a partir dos Decretos-Leis⁵ (AMARAL; OLIVEIRA, 2010). As leis orgânicas que estabeleceram a Reforma Capanema são significadas no contexto econômico e social da época, o qual passava por processos de intensa industrialização e efervescência da crise de 1929, o que gerou “a

3 Com a promulgação destes decretos, fica ainda mais evidente a separação do ensino primário do secundário, e a educação profissional torna-se uma concepção acentuadamente mais discriminada, voltada às classes sociais subalternas, em detrimento do ensino secundário

4 Para um maior aprofundamento sobre dualidade estrutural, ver Frigotto (2001), Canalli (2009), Moura (2010), Chagas (2010).

5 Conforme esclarecem as autoras, os decretos-leis que regulamentam o Ensino Técnico Profissionalizante são: Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei 4073/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto- lei 6.141/43; Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto- lei 9613/46.

necessidade de ampliação do setor industrial na produção de bens de consumo, o que por sua vez criou a necessidade de trabalhadores especializados para a indústria” (STUTZ; LUCENA, 2010, p. 144).

Conjuntamente às leis orgânicas, outros três decretos-leis⁶ foram promulgados, interferindo substancialmente na educação profissional, que geraram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Sobre a instauração do “Sistema S”, Frigotto (2010) assinala que se tratava de uma pedagogia do capital, pois tanto a formação técnico-profissional como a profissionalização compulsória do Ensino Médio foram direcionadas para adestrar e ensinar o que atende ao mercado. Para o autor, a pedagogia do Sistema S, especialmente a do SENAI, “foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação” (FRIGOTTO, 2010, p. 30). As mudanças ocorridas, a partir desta reforma, reforçam a dominação do ideário liberal, disfarçado no discurso do Estado Novo, em que o controle e a fiscalização da educação pelo poder público são acentuados, postergando um sistema de direcionamento moral, econômico e político que favorecessem um país organizado e forte, não abdicando do discurso de amor à pátria (STUTZ; LUCENA, 2010).

A partir da Reforma Capanema é instituída as Leis Orgânicas da Educação Nacional: do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42). Canalli (2009, p. 9) observa que os cursos profissionalizantes eram voltados aos que não dariam continuidade aos estudos, como por exemplo, seguir a carreira acadêmica, universitária.

A educação básica nunca foi necessidade e prioridade para a classe dominante brasileira, mas sim algo que deveria ser controlado (FRIGOTTO, 2010). O autor aponta que não era de interesse da classe dominante uma escolaridade e formação técnico-profissional “para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a colocasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central” (FRIGOTTO, 2010, p. 30).

A Reforma Capanema é crucial para a criação do SENAI e SENAC. Posteriormente, há a formação do “Sistema S”, concebido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional do Transporte (SENAT), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Social do Comércio (SESC). A criação e financiamento público do Sistema S denunciam o caráter governamental de direcionar à iniciativa privada o dever de preparar mão de obra especializada para o mundo produtivo (MOURA, 2010).

Em 1942, os liceus (Escolas de Aprendizes e Artífices), a partir do decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, transformam-se em Escolas Industriais e Técnicas (EIT), oferecendo formação profissional proporcional ao secundário.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são modificadas e passam a ser nomeadas de Escolas Técnicas Federais, tornando-se autarquias com autonomia de gestão. É um período de intensificação da formação dos profissionais técnicos, devido à demanda de mão de obra imprescindível para o processo de aceleração da industrialização, e a educação profissional é ajustada para atender às demandas do mercado de trabalho.

No período em que o escolanovismo manifestava indícios de declínio e esgotamento, há tanto o movimento de desenvolver uma Escola Nova Popular que, como exemplo, são as pedagogias de Paulo Freire e Freinet, como também um movimento que se atentava por métodos pedagógicos que focassem na competência instrumental, o que faz emergir uma nova teoria educacional, a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1994). O autor esclarece que a pretensão desta proposta pedagógica era a objetivação do trabalho pedagógico. Assim, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”.

Ao discutir sobre pedagogia tecnicista, Saviani (1994) esclarece que tanto o aluno como o professor passam a ocupar uma posição secundária, onde meramente reproduzem e executam um processo que foi elaborado, concebido e coordenado por outros profissionais, hipoteticamente, consideradas

⁶ O Decreto-lei 4.048-42, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; e os Decretos-lei 8.621 e 8.622/46 que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

eficientes, objetivos e imparciais. Resume a pedagogia tecnicista como o “processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (SAVIANI, 1994, p. 25).

Em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), e o ensino profissional foi igualado, teoricamente, ao ensino acadêmico, com o objetivo de mudar a visão de que a formação profissional era direcionada aos mais pobres (CHAGAS, 2010). Desta forma, qualquer estudante poderia ter acesso ao ensino superior, inclusive os do ensino profissionalizante. A Educação Profissional foi (re)ajustada para integrar a política de educação no país, com entraves e lutas políticas acentuadas e significantes, que evidenciam a luta política de progressistas e neoliberais.

Como assinala Amaral e Oliveira (2010) essa legislação teve significativa importância, pois ocorreu a equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para inserção no ensino superior. Evidenciava, ainda que de forma inconsistente, o fim da dualidade de ensino. Esta dualidade só acaba formalmente porque, nas estruturas curriculares, os conteúdos exigidos para ingresso no ensino superior continuavam a favorecer à elite, enquanto, nos cursos profissionalizantes estes conteúdos eram reduzidos, devido às necessidades dos estudantes inseridos no mundo do trabalho (MOURA, 2010). Esta dualidade só foi extinta no papel, uma vez que os currículos ainda a mantinha, pois o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos essenciais nos processos seletivos para ingresso no ensino superior (CANALI, 2009; MOURA, 2010). Há uma tentativa explícita de extinção da discriminação contra o ensino profissional, a partir do conceito de equivalência plena, concretizando, formalmente, a superação da dualidade do ensino. Para Amaral e Oliveira (2010, p. 170), esta lei trouxe “uma alteração importante no campo da educação profissional, pois promoveu a completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para efeito de ingresso nos cursos superiores”.

Em 1964, período marcado pelo Golpe de Estado, ocorreram mudanças no cenário educacional impostas por militares e tecnocratas, que se concretizam entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a USAID (*United States Agency for International Development*). Este acordo objetivava promover a reforma do ensino, no qual a assessoria norte-americana nas políticas educacionais era prevalente.

Em 1971, ocorre uma intensa reformulação da Educação Básica, através da Lei nº 5.692/71, que estabeleceu uma reforma no ensino de primeiro e segundo graus, instituindo a obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau (AMARAL; OLIVEIRA, 2010). A época, que também evidenciou a adoção do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra, o país atravessava o processo intensificador da industrialização e de desenvolvimento econômico, que demandava por mão de obra qualificada. A educação profissional passa a ser a ponte de acesso do operariado ao mundo do trabalho. Foi, substancialmente, o intermédio entre o capital, emergente de mão de obra qualificada e o trabalhador que buscava a inserção no mercado de trabalho.

Essa reformulação na educação básica era justificada sob o argumento de que o governo necessitava atender às demandas emergentes do processo de industrialização e desenvolvimento, bem como orientar políticas para a classe trabalhadora. Assim,

(...) a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas populares, mas que pudesse atendê-las. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que garantiria a inserção no mercado de trabalho- em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento (MOURA, 2010, p.67).

A profissionalização compulsória é obtida como meio de universalizar e homogeneizar a educação, na busca de eliminação da dualidade do ensino, bem como preparar significativo número de pessoas atendendo às demandas do processo intensivo de industrialização e desenvolvimento econômico. Ocorre uma preocupação com o processo de integração que originou a escola única, baseada nos princípios de continuidade e terminalidade (CANALLI, 2009).

Sobre a profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico- profissional, Frigotto (2010, p. 30) também pontua que “foram consideradas dentro de uma perspectiva para adestrar

e ensinar o que serve ao mercado”. A profissionalização compulsória, a princípio, aparentemente, intencionada com a universalização e equivalência da educação básica com a instrumental, foi, gradativamente, sendo desconstruída (inicialmente, pelo Parecer nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação e, posteriormente, pela Lei nº 7.044/1982). Para Canalli (2009), não ocorreu nem a profissionalização, tampouco o ensino propedêutico, mas a desvalorização da escola pública, como também o enfraquecimento da profissionalização compulsória. De acordo com a autora, “os determinantes da dualidade estavam presentes na estrutura de classes” (CANALI, 2009, p. 14).

A formação nas Escolas Técnicas Federais era valorizada significativamente, sendo os profissionais formados por estas instituições absorvidas pelas grandes empresas privadas ou estatais. Tanto que, no período de 1963/ 1973, houve um aumento de 1.000% nas demandas por matrículas nos diversos cursos oferecidos (CANALLI, 2009). E estas instituições, como também as Escolas Agrotécnicas Federais, consolidadas como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio, têm seus profissionais egressos compondo quadros importantes de grandes empresas nacionais e internacionais (MOURA, 2010).

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’S), que tinham por meta e preocupação formar engenheiros de operação e tecnólogos. Com esta elevação de status, essas escolas passaram a ministrar cursos de nível superior e de pós-graduação, o que acarretou um aumento na qualidade da educação profissional (AMARAL; OLIVEIRA, 2010).

No ano de 1982, a partir da Lei nº 7.044/82, a profissionalização compulsória é extinta. Na proposta de construção de uma nova Constituição Federal, há discussões e debates sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, período marcado por debates políticos e questionamentos acerca do papel do Estado, inseridos no processo de redemocratização da sociedade pós-ditatorial, ressurgem também as discussões concernentes à Política de Educação no país, como também referente à Educação Profissional e Tecnológica.

A década de 1990 foi configurada pelo discurso e políticas neoliberais, em que o “debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico- gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização” (FRIGOTTO, 2010, p. 30). Moura (2010) destaca que ocorreu a prevalência da lógica de mercado e a iniciativa privada atuou livremente na educação em todos os níveis. Inácio (2009) esclarece que, sendo fundamental novas alterações nos processos de formação da força de trabalho, no intuito de direcioná-los às necessidades dos setores produtivos, o sistema industrial brasileiro, orientado e conduzido pela acumulação flexível,

assume a universalização da educação básica, sua vinculação ao mundo do trabalho e a presença de uma sólida base de conhecimentos científicos como de pontos básicos em qualquer processo de discussão que vise ajustar a política de educação profissional ao novo modelo de desenvolvimento e de inserção de nossa indústria ao mercado global de forma competitiva (INÁCIO, 2009, p. 192).

Frigotto e Ciavatta (2003) consideram como uma das consequências mais severas do governo FHC o fato de, por meio do Ministério da Educação, foi instaurada a lógica do pensamento pedagógico empresarial, bem como as tendências dos organismos e agências internacionais. Para os autores, configura-se uma perspectiva pedagógica “individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

Em 1994, a partir da Lei Federal nº 8.948/94, que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e que transforma, paulatinamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s). No processo demarcatório do projeto neoliberal, a educação profissional é configurada a um aspecto reformista

que atendesse às novas demandas do capital, bem como se ajustasse às diversas determinações do (novo) processo produtivo.

Com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (Lei nº 9.394/96), que teve forte influência neoliberal no então governo Fernando Henrique Cardoso- FHC, permaneceu a lógica separatista e dual da educação profissional da educação básica.

A evidente separação entre Educação Profissional e Educação Básica pode ser observada na descrição da legislação, em que o Ensino Médio, descrito no Capítulo II da LDB, configurando a última etapa da educação básica, está desvinculado e desintegrado da Educação Profissional, que é estruturada no Capítulo III. Para Moura (2010), a dualidade a partir dessa legislação é bastante evidente, uma vez que a educação brasileira está dividida nos níveis básico e superior, e a educação profissional não está em nenhum desses níveis. O autor afirma que a educação profissional “é considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade”.

Sobre a segunda LDB (Lei nº 9.394/96) Moura (2010, p. 73) ressalta que esta “ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado”. Segundo o autor,

A principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos (...) e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito. (...) Prevaleceu a lógica de mercado. (MOURA, 2010, p. 70).

No governo FHC, imperou a lógica de um Estado mínimo e direcionado ao mercado, que seguia os ditames dos organismos internacionais. Foi um governo que orientou as políticas de maneira subordinada e associada aos organismos internacionais, defensores e administradores da mundialização do capital, cujo objetivo central era o ideário do livre mercado como também a imutabilidade de suas leis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Os autores apontam que no governo FHC foi que ocorreu, pela primeira vez em nossa história, a transformação da ideia empresarial e mercantil de educação escolar em política de Estado. A partir do desmantelamento do sentido do público, o Estado passa a exercer a funcionalidade privada. Assim, “trata-se de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107). Ramos (2002) afirma que os organismos internacionais (como, por exemplo, o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Trabalho), evidenciavam o ensino técnico como ineficiente, inconveniente e caro, custoso, se comparado aos seus objetivos e utilidades. No ano de 1997, a Educação Profissional passa novamente por reformas e o Decreto nº 2.208 originou-se a regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, concernente a esta política de educação, separando a Educação Profissional do Ensino Médio.

Sobre a reforma do Ensino Médio Técnico, referendado a partir do Decreto nº 2.208/97, Arruda (2010) destaca que foi a orientação direcionada pelos reformadores para obstar o acesso dos alunos da classe média às escolas técnicas federais e colocar estas escolas como ofertantes de Educação Profissional em todos os níveis. Para Frigotto (2010), pode-se perceber que o processo de democratização e universalização do Ensino Médio é ignóbil à classe dominante. Enfatiza que o Decreto nº 2.208/97 recompôs e reestruturou o “dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente” (FRIGOTTO, 2010, p. 32). Esse decreto formalizou o ideário mercantil à formação profissional, enfraquecendo a potencialidade da Educação Profissional, sucateando-a numa tendência de formação tecnicista, mecanicista e instrumental. A lógica do Decreto nº 2.208/97 era tornar a educação profissional como instrumentalizadora de competências, empecendo qualquer possibilidade de formação crítica, voltada para os reais interesses e transformação social da classe trabalhadora.

Para Moura (2010), o governo imperou o seu objetivo, que era separar o Ensino Médio da Educação Profissional. Por este decreto, o Ensino Médio reassume seu sentido propedêutico, enquanto os cursos técnicos são oferecidos na forma concomitante e subsequente.

Nesse mesmo período, associado à lógica do Decreto nº 2.208/1997, o governo federal concretiza o empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, com o intuito de financiar a reforma como parte de sua proposta de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal. Esse financiamento concretizou-se por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional-PROEP (MOURA, 2010). Segundo o autor, “a reforma da Educação Profissional e do Programa de Extensão da Educação Profissional (PROEP) foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou” (MOURA, 2010a, p.72). Também há, neste período, a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR⁷), que tinha como objetivo qualificar, via Educação Profissional, a População Economicamente Ativa (PEA), para inclusão no mercado de trabalho (KUEZER, 2006). A partir do PLANFOR, o governo Lula elaborou uma nova proposta para a Educação Profissional enquanto política pública, que foi evidenciada no Plano Nacional de Qualificação (PNQ⁸).

A análise do PNQ evidencia avanço conceitual significativo com relação ao PLANFOR, no que diz respeito às categorias relativas às relações entre trabalho e educação, a partir da ótica dos trabalhadores. O que a prática tem mostrado (...) é a dificuldade de efetivação destas políticas a partir de vários fatores, com destaque para a perda de interesse das agências formadoras, que não consideram atrativo o investimento para cursos mais extensos e que integrem conhecimentos básicos, o que não tem feito parte de sua experiência; e para o desinteresse do público- alvo que busca alternativas que viabilizem inclusão a curto prazo, com o que é difícil integralizar turmas (KUEZER, 2006, p.890).

No ano de 1999, há o retorno das discussões concernentes ao processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, emergido em 1978. A partir da homologação da Resolução nº 24/99, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional do Ensino Técnico. Para Ramos (2002), que analisa a superficialidade dos documentos oficiais relacionados à Educação Profissional na lógica das competências, é evidente, nas Diretrizes, o determinismo tecnológico, uma vez que é considerada a dimensão conceitual da qualificação e a experimental, mas é desconsiderada a dimensão social da qualificação⁹.

No ano de 2003, é realizado o primeiro Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que foi um diálogo assertivo entre sociedade civil e Estado sobre os rumos da Educação Profissional. Em 23 de julho de 2004, é promulgado o Decreto nº 5.154, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, definindo novas orientações para a Educação Profissional. Esse documento, assim como manteve as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, teve a excelência de trazer novamente a “possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica” (MOURA, 2010, p. 74)¹⁰. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) publica proposta de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica; também em 2004, a SEMTEC é extinta e é implantada a Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC (responsável pela Educação Profissional) e a Secretaria de Educação Básica - SEB (responsável pelo Ensino Médio).

7 De acordo com Kuenzer (2006), o Programa foi criado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego, e propunha articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, como fonte principal de financiamento o FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador. Para a autora, a novidade que o PLANFOR trouxe foi o tripartismo, que propiciou a participação dos trabalhadores, empresários e Estado nas direções e decisões concernentes à Educação Profissional. A partir deste Programa há a criação de outros, como o Serviço Civil Voluntário, PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

8 Nesse momento não será discutido sobre este Programa de forma exaustiva e intensa. Entretanto, Kuenzer (2006, p. 889) afirma que esta nova proposta está fundamentada em seis dimensões principais: “política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional, cujas concepções são, em síntese: o reconhecimento da Educação Profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política; exigência de integração entre educação básica e profissional”.

9 Para maior aprofundamento teórico sobre qualificação e competência, ver Ramos (2002).

10 Vários autores, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Arruda (2010), Moura (2010), elaboraram críticas quanto ao Decreto nº 5.154/2004, que revogou o então Decreto nº 2.208/97.

Sobre o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, Moura (2010) considera que foi uma conquista dos setores educacionais, sindicatos e estudiosos que pleiteavam uma nova perspectiva de integração à Educação Profissional. Esse novo decreto, que objetivou regulamentar a Educação Profissional, teve a capacidade de trazer à tona uma possível integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de nível médio, “numa perspectiva em que não se confunde com a Educação Tecnológica ou Politécnica, mas que aponta em sua direção” (MOURA, 2010, p. 74).

Ao contextualizar o traçado histórico do ideário que marcou a luta pela construção e aprovação do Decreto nº 5.154/04, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem que o que se almejava era a construção de princípios norteadores para a formação dos trabalhadores a partir de uma concepção emancipatória dessa classe. Havia a crença que a mobilização da população pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico integraria os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, fortalecendo as forças progressistas para o embate por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Os autores sustentam que, mesmo após um ano da promulgação do referido decreto, a mobilização que era tão esperada não ocorreu.

Se a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio era uma busca e uma luta que se configurava há tempos, o que ocorreu foi que, de uma política constituída de integração entre educação básica e profissional, aconteceu um processo de fragmentação interior no próprio Ministério da Educação (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

Muitos fatores contribuíram para que o Decreto nº 5.154/2004, embora não deixasse de ser uma conquista de lutas e embates, fosse caracterizado por dar certa continuidade à desintegração e manutenção, ainda que discreta e sutil, da dualidade estrutural entre a Educação Profissional e a Educação Básica.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. (...) Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas (FRIGOTTO, 2010, p. 1095).

As grandes lutas marcadas pelo objetivo em equiparar a Educação Profissional à Educação Básica são, mais uma vez, silenciadas e maquiadas por um decreto que nasce para acabar com a tão embatida dualidade, mas que se arranja e se adequa de forma estratégica e lógica para contemplar tanto as demandas dos conservadores neoliberais como dos progressistas reformadores. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fundamentam suas críticas apontando que, após a promulgação do Decreto 5.154/2004 (três dias após), o governo anunciou o Programa Escola de Fábrica, que se restringia a um modelo de educação profissional. No cerne do Decreto nº 5.154/2004 ainda prevalece a lógica de que a Educação Profissional deve ser tratada de forma diferenciada e separada do Ensino Médio, e a tendência de que esta modalidade de educação é orientada para preparar o cidadão para o emprego, para a eficiência do servir, para ser a excelência da competitividade e da competência.

No ano de 2005, em que ocorreu a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que se efetivou através da Lei nº 11.195/05, acontece a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira universidade desta modalidade de ensino no Brasil (AMARAL; OLIVEIRA, 2010).

Em 2006, é promulgado o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Também nesse mesmo ano é promulgado o Decreto nº 5.840, referente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Acontece, também em 2006, a 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (id., 2010).

No ano de 2008, a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passam a oferecer Ensino Médio Integrado, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, graduação e pós-graduação. As Instituições que pertencem à Rede de Educação Profissional e Tecnológica são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal.

Mediante a Lei nº 11.892/08, que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu artigo 6º, inciso I, estes têm como finalidades e características:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

A Educação Profissional e Tecnológica Brasileira “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho” (BRASIL, 1996), e o objetivo é o desenvolvimento do crescimento da escolaridade, da profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Além da qualificação profissional e da inserção no mercado de trabalho, a Educação Profissional, através dos Institutos Federais, tem como objetivo, conforme cita o artigo 7º da Lei nº 11.892/08, inciso V, “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”.

É evidente que a Educação Profissional, através dos Institutos Federais, vem ao encontro das necessidades sociais que estão postas, como também capacitar mão de obra qualificada para as demandas do mercado de trabalho. Confrontam-se, assim, as antagônicas perspectivas para a formação dos trabalhadores. De um lado, a perspectiva de submissão aos interesses imediatos do mercado; de outro, articulada às estratégias de emancipação por meio de uma educação (CANALI, 2009).

Esse antagonismo das objetivações da Educação Profissional e Tecnológica coloca em evidência a estrutura e o direcionamento dessa política, bem como as finalidades que estão postas. Uma educação que dita a emancipação dos sujeitos através da escolaridade, mas que escolariza na perspectiva de atendimento às demandas mercantis e interesses capitalistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do aprofundamento **teórico** que historiciza a educação profissional e tecnológica no Brasil, bem como traz à luz os interesses contraditórios de diferentes agendas políticas, pode-se compreender que a EPT emerge de um caráter assistencialista, discriminatório e como estratégia de atendimento às necessidades das camadas sociais vulneráveis. Esse atendimento não foi direcionado enquanto política pública, mas como ação restrita e discriminada a grupos sociais específicos: pobres, imigrantes, crianças órfãs, desvalidos.

Ao longo dos anos, a EPT passa por diversas mudanças, tanto no que concerne ao arcabouço jurídico-normativo, como de elementos estruturais e de dimensão político-pedagógica. Sendo objeto de disputa de divergentes representações políticas, a EPT adquire contornos basilares que tensionam sobre a quem e para quem essa proposta educacional atende: de uma lado, a classe trabalhadora, com possibilidades de escolarização, acesso ao conhecimento e à formação profissional, com vistas à ascensão social e amenização das desigualdades sociais; de outro, o sistema capitalista que, a partir de um formato de educação profissional, intenciona a capacitação e formação de mão de obra para suprimir as demandas de um sistema produtivo exploratório, alienador, injusto e opressor.

Não obstante de considerar os diversos avanços que ocorreram na trajetória histórica da EPT- tanto no que se refere aos dispositivos legais, como de reorganização política e pedagógica -, é notório, a partir

dos estudos teóricos realizados, que essa proposta de educação ainda se confronta com os assombros da tão discutida dualidade estrutural, em que há uma luta eminentemente simbólica e política entre a formação humanística-científica e a técnico-profissional.

Embora esse trabalho não se propõe a fazer uma análise exaustiva sobre a EPT após a promulgação da lei 11.892/2008 que cria os Institutos Federais de Educação, pode-se considerar que a partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica há a consolidação de esforços- ainda que limitados- para um novo remodelamento da EPT, a partir de novas diretrizes, especialmente após a gestão do governo democrático de Lula e Dilma. A educação possui caráter político, social e de classe. Olhar para a educação profissional e tecnológica a partir de sua configuração histórica, num movimento crítico, analítico e propositivo, é compreender essa proposta educacional na contemporaneidade, apreender seus limites e possibilidades como política pública que possui considerável capacidade de desenvolvimento e exercício da cidadania, que favorece o acesso à classe trabalhadora a espaços outrora exclusivos da burguesia, tanto no que concerne ao acesso a níveis diversos de escolarização, como de ascensão social a partir da formação profissional, acesso à ciência e ao conhecimento e impulsionamento da trajetória e percurso de vida da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C.T.; OLIVEIRA, M.A.M. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. **Educação Profissional e a lógica das competências**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ARRUDA, M. C. C. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades In: II SEPNET, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisIIseNET/anaisIIseNET.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Alvará de 01 de Abril de 1808**. Permite o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Estado do Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/alv/1808/alv-1-4-1808.html#>. Acesso em: 21 jul.2023.

_____. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º art.3º da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 05 mar.2014.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 01 mar. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13175&option=com_content&view=article>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. 2007, p. 44. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Expansão da rede federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 10 abr.2014.

CABRAL, Dilma. **Colégio das Fábricas**. 2011. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CANALI, H.B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. In: V SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/imposionete/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CHAGAS, M. L. S. Caminhos percorridos pela educação profissional no Brasil e no estado do Paraná- 1909 a 2009- Cem anos de história. In: . **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paranaíba, 2010.v.II. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/.../historico_educacao_profissional.pdf> . Acesso em: 02 maio 2014.

FERNANDES, Y.D. **Institutos Federais e Desenvolvimento Local: o IFSULDEMINAS- Campus Machado como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea**. Orientador: Carlos Alberto M. Pimenta. 2017. 252f. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, Departamento de Engenharia de Produção e Inovação, Universidade Federal de Itajubá-UNIFEI, Itajubá-MG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/689>

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan/jun. 2001.

. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo -desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010. p.25-41.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

RIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93- 130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 Esp., p. 1087-1113, Out. 2005.

INÁCIO, P.C.S. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politécnica?** 2009. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.96- Esp., p. 877-910, out. 2006.

_____.As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo -desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010. p.253-270.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional – dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo -desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010. p.58-79.

OLIVEIRA, M.A.M. **A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X?**,2001.Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/?q=node/332>. Acesso em: 10 abr. 2014.

RAMOS, M. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 20 ed. Campinas-SP, Mercado das Letras, 1994.

SILVA, I.S. **Caminhando na história da educação tecnológica do Brasil em busca da participação feminina e negra**. UFC, 20-- Disponível em:

<http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais_I_SENEPT08/quarta_tema5.html>. Acesso em: 23 mar.2014.

STUTZ, B. L.; LUCENA, C. A. Educação profissional e os ideais liberais presentes no pensamento educacional brasileiro.**Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 139–149, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639695>. Acesso em: 21 jul. 2023.

PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) E LEI N. 12.711/2012 NOS INSTITUTOS FEDERAIS:

ESTABELECENDO APROXIMAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA.

NATIONAL STUDENT ASSISTANCE PROGRAM (PNAES) AND LAW 12.711/2012 IN FEDERAL INSTITUTES: ESTABLISHING APPROACHES BETWEEN ACCESS AND STUDENT PERMANENCE POLICIES.

Michelli Aparecida Daros¹

RESUMO. Parte-se da premissa de que políticas, programas e estratégias de ampliação de acesso à educação e permanência estudantil são interatuantes e indissociáveis. O propósito central deste artigo é suscitar aproximações entre a política de ampliação de acesso à educação, a Lei 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas” e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), principal política de permanência estudantil, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Assim, a partir de uma pesquisa exploratória, o artigo busca ressaltar a relevância de tais políticas nos IFs, bem como as relações institucionais estabelecidas (ou não) entre as referidas políticas de acesso e permanência em cinco distintos IFs. O intuito do trabalho apresentado é o de contribuir com análises que auxiliem no preenchimento de lacunas de pesquisas que correlacionem políticas e estratégias de acesso e permanência estudantil nos IFs.

Palavras-chave: Acesso à educação, permanência estudantil, Lei n. 12.711/2012, Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

ABSTRACT. This study is based on the premise that policies, programs and strategies for expanding access to education and student retention are interrelated and inseparable. The main purpose of this article is to establish relationships between the policy of expanding access to education, Law 12.711/2012, known as the “Quotation Law”, and the National Student Assistance Program (PNAES), the main policy for student permanence in the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs). Thus, based on an exploratory research, the article seeks to highlight the relevance of such policies in the IFs, as well as the institutional relationships established (or not) between the aforementioned access and permanence policies in five different IFs. The purpose of the study presented is to contribute with analyses that help fill research gaps that correlate policies and strategies for student access and permanence in IFs.

Keywords: Access to education, student permanence, Law n. 12.711/2012, National Student Assistance Program (PNAES).

INTRODUÇÃO

Considerado o cenário de ampliação do acesso à educação pública federal nos últimos anos - em que se observa cada vez mais a presença de estudantes pretos, pardos e oriundos da classe trabalhadora nos institutos e universidades federais - questionamentos a respeito do ingresso, trajetória, permanência e conclusão de cursos pelos estudantes têm sido relevantes aos setores governamentais e sociedade civil. Nesse sentido, a avaliação de políticas públicas de acesso e permanência estudantil, como a Lei n. 12.711/2012, conhecida popularmente como “Lei de Cotas” e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), respectivamente, tem sido fundamentais para os estudos que visam desvendar as nuances do acesso à educação e permanência estudantil em universidades e institutos federais.

No que tange à avaliação das políticas de acesso e permanência, é importante ressaltar que em 2022, a Lei n. 12.711/2012 completou o seu primeiro decênio. E, como previsto em seu Art. 7^o,² inicia-se o seu período de revisão, o que inclui, por consequência, a avaliação da efetividade das estratégias tomadas

1 Assistente social no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Doutora em Serviço Social pela PUC-SP. E-mail: michellidaros@gmail.com

2 “No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.”(BRASIL, 2012)

pelas universidades e institutos federais. O PNAES, que em 2022, completou doze anos de existência, não tem previsão de ter seu texto-legal revisto, embora tenham existido polêmicas a respeito de uma possível revisão do programa na gestão do pretérito Governo Jair Bolsonaro³.

Ao analisarmos a natureza e o curso de políticas de acesso à educação, como a Lei n. 12.711/2012 e de apoio à permanência estudantil, como o PNAES nos IFs, é imprescindível afirmar que, ainda que com finalidades distintas, tais políticas edificam um propósito central em comum: a ampliação do direito à educação. Nesse sentido, assim como outros pesquisadores em educação, reafirmamos a necessidade da compreensão do processo de acesso-permanência estudantil, independente do nível/modalidade educacional, como um binômio, ou seja, processo tal em que as políticas, ações e estratégias de acesso e permanência estudantil são indissociáveis e interatuantes. (DAROS, 2023)

A vivência como servidora pública atuante na gestão de políticas educacionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴ (EPCT), assim como a experiência enquanto pesquisadora de temas subjacentes à Rede, levaram à formulação da hipótese de que, ainda que a defesa e o entendimento do processo de acesso-permanência estudantil como um binômio seja adotado pelas gestões dos IFs, tal entendimento ainda não se reflete na conformação, ou seja, no desenho das políticas de acesso e permanência institucionais, contribuindo, pois, para que as políticas de acesso e permanência institucionais tenham pouca ou quase nenhuma relação entre si. Uma questão ilustra bem a preocupação inerente à hipótese levantada: estudantes que ingressaram via Lei n. 12.711/2012 têm sido contemplados e/ou acessam programas de assistência estudantil nos IFs?

Revelada a hipótese que fundamentou o desenrolar deste trabalho, considera-se como propósito central deste artigo: identificar e analisar as relações existentes (ou não) entre a Lei n. 12.711/2012 e o PNAES, enquanto pilares das políticas de acesso e permanência nos IFs, após um decênio de existência da Lei n. 12.711/2012 e doze anos de PNAES. Para tal propósito, a partir de uma pesquisa exploratória, o artigo tem por objetivos específicos: a) contextualizar a relevância da existência do PNAES e da Lei 12.711/2012; b) identificar aproximações entre o PNAES e a Lei n. 12.711/2012 no contexto da produção acadêmica; c) analisar como os IFs têm relacionado a Lei n. 12.711/2012 em suas normativas sobre a política de assistência estudantil institucional. Para o cumprimento do último objetivo, foi realizada pesquisa documental a respeito de documentos institucionais de IFs e análise de dados divulgados na Plataforma Nilo Peçanha⁵ (PNP), que serão detalhados no desenvolvimento do artigo.

Assim, o artigo apresentado se inscreve no âmbito da avaliação das políticas, programas e projetos sociais (BOSCHETTI, 2009) e busca contribuir com análises que auxiliem no preenchimento de lacunas de pesquisas que correlacionem políticas e estratégias de acesso e permanência estudantil nos IFs.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DA EXISTÊNCIA DO PNAES E DA LEI N. 12.711/2012

A compreensão e análise de políticas, programas e estratégias no que tange às ações afirmativas e de apoio à permanência de estudantes no campo da educação envolve, a priori, situar aspectos da formação social brasileira, que vão se espalhar na configuração das relações sociais (e suas desigualdades), que estão imbricadas com os aspectos raciais da população brasileira.

3 No ano de 2021, foi divulgada uma minuta de alteração do decreto n. 7234/2010, que cria o PNAES em grupos de *Whatsapp* de dirigentes das IFES. A proposta restringia a autonomia das instituições na execução orçamentária do programa e o tempo em que estudantes poderiam permanecer nos programas de assistência estudantil. Após diversas manifestações contrárias à minuta por parte dos setores de gestão de assistência estudantil das universidades e institutos federais, não houve encaminhamento da proposta.

4 Além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, fazem parte da Rede: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

5 A PNP foi criada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em 2018 e dispõe de dados sistematizados a respeito da Rede Federal de Educação Profissional e Científica. Na plataforma, é possível extrair dados sobre matrículas, reserva de vagas (cotas), renda per capita de estudantes do IFs, por exemplo.

Nesse sentido, é crucial reafirmar que a formação sócio-histórica do Brasil é marcada por séculos de escravidão e exploração contra os povos originários e os negros sequestrados no continente africano e que, ainda, no Brasil, o capitalismo se desenvolverá pela via “não clássica”, ou seja, a conformação da produção e reprodução das relações sociais tipicamente capitalistas não é síntese de uma revolução como em alguns dos estados europeus. Como nos lembra Florestan Fernandes (2009), em sua obra, “Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina”, o tipo de capitalismo que se constituiu na América Latina foi aquele que floresceu graças à modernização do arcaico. Não se estabeleceu, portanto, uma “era industrial” (aliás, a industrialização foi realizada a partir de “surto industriais”, que ganharam força por volta dos anos 1930), também não houve uma dinâmica entre capitalismo e descolonização. Assim, o capitalismo se instala adaptando, de uma maneira ou outra, as estruturas socioeconômicas de origem colonial ou variavelmente pré-capitalistas e dependentes. O trabalho livre nasce quase que como uma prolongação do trabalho escravo, em clima de mandonismo e paternalismo. Houve a coexistência, pois, entre a escravidão e os privilégios da aristocracia agrária e o status de cidadão.

Ainda, durante o processo de conformação capitalista brasileiro, o Estado brasileiro ausentou-se das ações de reparação (garantia de terras, de trabalho e condições de vida digna) para com os descendentes dos povos escravizados e dizimados no nosso território, como evidencia Clóvis Moura (2014); entretanto, esse mesmo Estado financiou o desenvolvimento econômico dos cafeicultores e incentivou políticas de embranquecimento para o Brasil, punindo mais uma vez os negros e povos indígenas.

A perpetuação da ausência de políticas efetivas de reparação social perpassou o século XX e chega até o início do século XXI resultando em desigualdades de condições de acesso a direitos básicos por determinados grupos populacionais. Marca histórica, essa, que também repercute no cenário de acesso e permanência dos estudantes pretos, pardos e indígenas nas instituições de ensino. O acesso à educação por pretos, pardos e indígenas, oriundos da classe trabalhadora, se constituiu, muitas vezes, em um não- acesso (aos níveis mais elevados de ensino, principalmente, ao ensino superior) ou, ainda, se configurou em um acesso parcial, em que houve o direito à matrícula/vaga, mas as condições para frequentar as aulas permanecer nos cursos não foram garantidas.

Quando considerada a trajetória de políticas e estratégias de assistência aos estudantes, Imperatori (2017) enfatiza que, embora o direito à educação já estivesse previsto na Constituição de 1824 (do ainda Brasil Império), passando por avanços e retrocessos na formulação de constituições seguintes, é somente na década de 1930 que são registradas as primeiras iniciativas de assistência ao estudante, no Governo de Getúlio Vargas, período em que se observa o surgimento e ampliação também de outras políticas sociais. Marco deste período, a Reforma Francisco Campos (1931), que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior, passou a propor medidas de “providência e beneficência” aos estudantes dos institutos universitários, ofertando bolsas de estudos aos estudantes considerados pobres.

Outros destaques referentes à assistência a estudantes, de repercussão nacional, podem ser observados: na Constituição de 1946, a assistência aos estudantes é generalizada a estudantes de todos os níveis de ensino; já na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- 1961, são dedicados dois artigos para abordar a “Assistência Social Escolar”; e em 1970, é criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que implantou programas de “Bolsas de Trabalho” para que estudantes pudessem exercer atividades profissionais em organizações públicas ou privadas e o programa de “Bolsas de Estudos”, em que estudantes recebiam valores sem ter que realizar atividades como contrapartida. (IMPERATORI, 2017)

Na década de 1980 e início da década de 1990, com o processo de redemocratização do país, houve diversas mobilizações estudantis e debates promovidos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) -órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que, segundo Taufick (2014), serviram para ampliar o entendimento sobre Assistência Estudantil e o seu efetivo enfrentamento à evasão escolar e apoio à permanência estudantil.

Todavia, é apenas, em 2010, que é criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do decreto n. 7232/2010. Tal programa visa democratizar as condições de permanência dos estudantes da educação pública superior, atendendo prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. O PNAES se configura como um marco histórico da primeira iniciativa sistematizada nacional de assistência ao estudante, dispondo de dez áreas de atendimento: 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. O PNAES é direcionado às universidades e institutos federais, cabendo também a essas instituições a gestão das ações e estratégias vinculadas a esse programa.

Para além do marco histórico como primeira iniciativa sistematizada nacional de assistência Estudantil, a existência do PNAES remete a outros fatores que merecem destaque: a) a destinação de recursos anuais via ação orçamentária própria, a Ação n. 2994; b) ampliação da contratação de servidores de cargos como assistente social, psicólogo (a), pedagogo (a), nutricionista, dentre outros, que passaram a atuar nas equipes multiprofissionais, em geral, responsáveis pela gestão e execução das ações do PNAES nos campi e reitorias dos Institutos Federais (IFs).

É de autonomia das universidades e institutos federais a gestão das ações do PNAES. Em muitas instituições, é criada a “política de assistência estudantil”, que irá conter uma gama de programas relacionados às áreas de que dispõe o PNAES. Assim, são diversos os modelos de gestão adotados por essas instituições. O formato de gestão mais comum nos IFs, como aponta Daros (2019), tem sido o formato conhecido como “bolsificador”, em que é parca a existência de serviços aos estudantes como acesso a restaurante e moradia estudantil, assim como a serviços de saúde nos campi, prevalecendo as ações executadas majoritariamente no formato de auxílios e/ou bolsas, ou seja, via repasse de valores financeiros aos estudantes.

Os estudos de Prada e Surdine (2018) demonstram que o orçamento destinado ao PNAES passou a ser subfinanciado desde 2015, isto é, não tem sido projetado proporcionalmente à ampliação de matrículas realizadas na Rede Federal EPCT. A tendência do subfinanciamento seguiu no Governo de Jair Bolsonaro, num período em que o país conviveu mais acentuadamente com elementos fascistas (BORGES;MATOS, 2020), onde se destacaram o irracionalismo e o anti-intelectualismo, que acabaram por se conformar em instrumentos de ataques à educação de perspectiva crítica, consequentemente, atingindo universidades e institutos federais e os investimentos que, por ventura, o governo federal poderia realizar nessas instituições⁶.

Nessa configuração, vale a pena ressaltar que o caráter “bolsificador” das ações do das ações de assistência estudantil dos IFs têm contribuído para que o PNAES se torne cada vez mais um programa residual com forte caráter focalista seletivo, no sentido de que cada vez mais, um número menor de estudantes consegue acessar auxílios, bolsas e outras ações de assistência estudantil, e ao mesmo tempo, auxílios e bolsas de menor valor e/ou variedade são ofertados a esses estudantes.

Dois anos após a existência do PNAES, também é criada a popularmente conhecida “Lei de Cotas”, a Lei n. 12.711/2012, que reserva vagas nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escola pública, pardos, pretos, indígenas e estudantes com deficiência.

A Lei n. 12.711/2012 constituiu-se num mecanismo de acesso ao direito à educação pública federal aos setores sociais da classe trabalhadora excluídos historicamente dos níveis mais altos da trajetória educacional. Trata-se de uma ação afirmativa, ou seja, de um programa e medida especial adotada pelo Estado para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010). É fundamental mencionar o protagonismo dos movimentos negros e setores progressistas

⁶ Importante lembrar que nos últimos 05 anos, a educação pública federal também tem sentido os efeitos da herança deixada pelo Governo Michel Temer, especialmente, a Emenda 95, que congelou os gastos do governo federal em áreas como educação, saúde e assistência social e também a Emenda Constitucional 93, que ampliou a Desvinculação de Receitas da União (DRU) para 30% até 2023, também contribuindo para a “rota de fuga” de recursos que poderiam ser destinados à educação. (BEHRING; CISLAGHI; SOUZA, 2020)

da educação que travaram luta histórica para a aprovação da Lei, assim como a participação do Brasil na III Conferência contra Xenofobia e Discriminação, sediada em 2011 em Durban, na África do Sul, oportunidade na qual o país assumiu compromissos a respeito de combater o racismo e de desenvolver ações que visassem à reparação dos danos históricos nos dias atuais. (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017)

Ainda sobre a execução da Lei n. 12.711/2012, é importante ressaltar que universidades e institutos federais passaram a destinar no mínimo 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escola pública. A partir desse percentual (50%), as vagas são divididas em dois grupos:

Grupo I) 25% das vagas passaram a ser destinadas a estudantes **com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio** e estudantes com deficiência, pretos, pardos e indígenas, de acordo com o percentual destes grupos existentes em cada estado brasileiro, segundo o Censo de 2010;

Grupo II) 25% das vagas passaram a ser destinadas a estudantes oriundos **de escola pública, com renda familiar per capita superior a um salário-mínimo e meio**. Pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência (todos oriundos de escola pública) passaram a ter vagas reservadas nesse grupo também de acordo com o percentual populacional de tais grupos nos estados brasileiros, definido a partir do Censo de 2010.

É importante ressaltar que algumas instituições federais decidiram por ampliar o percentual de reserva de suas vagas para além de 50%, como possibilita a Lei 12.711/2012. É crucial destacar também que há discussões em curso nas universidades e institutos federais para que o percentual de vagas reservado (de no mínimo 50%) seja ampliado numa possível revisão da lei⁷. Do mesmo modo, existe também o crucial debate para a inclusão de outros grupos populacionais na reserva de vagas prevista pela lei, como por exemplo, as comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais.

Tanto a Lei n. 12.711/2012 quanto o PNAES, enquanto políticas de acesso e permanência estudantil estão correlacionados ao processo de expansão das universidades federais, por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁸, ambos iniciados no primeiro mandato do Governo Lula da Silva, foram responsáveis por ampliar o acesso de segmentos da classe trabalhadora à educação pública federal.

No âmbito dos Institutos Federais, instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a pesquisa de Daros (2019) - ao construir séries históricas a partir de dados extraídos dos relatórios de título "Relatório Anual de Análise de Indicadores de Gestão das Instituições Federais da Secretaria de Educação Profissional (SETEC, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017) - demonstrou que, após 2012 (ano de criação da Lei 12.711/2012), o percentual de estudantes matriculados com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo tem se mantido superior a 70% em relação ao total de estudantes matriculados, quando considerados todos os Institutos Federais no país.

Nas universidades públicas federais não é diferente. A última pesquisa realizada pelo FONAPRACE (2016), intitulada *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES*, revela que cerca de 70% dos estudantes matriculados nas Universidades Federais, em 2018, possuem renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo.

No que se refere às características étnico-raciais dos estudantes matriculados nos IFs, desde 2018, quando esse dado passa a ser sistematizado pela PNP, observa-se que nos anos de 2018 e 2019, o percentual de estudantes autodeclarados pardos e pretos alcança cerca de 60% das matrículas contabilizadas nos IFs, sofrendo uma queda para 54, 9% no ano de 2020. Em relação aos estudantes indígenas, em nenhum dos anos em que os dados foram sistematizados, o percentual atingiu mais do que 1% das matrículas efetivadas. (PNP, 2019, 2020, 2021). Já em relação às universidades federais, em 2018, o percentual de estudantes autodeclarados pretos e pardos se aproxima de 51, 2% dos matriculados e do mesmo modo, o percentual de estudantes autodeclarados indígenas não supera 1% das matrículas.

⁷ Para um debate mais aprofundado sobre o assunto, ver Heringer e Carreira (2022)

⁸ Para mais, ver Daros (2019).

Num país em que ainda convivemos com efeitos nefastos de um período escravocrata e de um capitalismo dependente que se edificou pela superexploração da força de trabalho, é de nosso entendimento que a Lei 12.711/2012 e o PNAES são marcos históricos fundamentais para a ampliação do direito à educação aos segmentos da classe trabalhadora. Ainda que existam pontos a serem reavaliados e expandidos, é crucial apontar que tais políticas de acesso e permanência estudantil têm contribuído diretamente para a reconfiguração do público de estudantes que têm acessado universidades e institutos federais. No próximo subitem, buscaremos identificar as aproximações existentes entre tais políticas que se constituem como edificadoras do acesso e permanência estudantil nos IFs.

PNAES E LEI 12.711/2012: EM BUSCA POR APROXIMAÇÕES.

Nos subitens a seguir, buscou-se estabelecer análises a respeito da correlação entre a Lei 12.711/2012 e o PNAES no âmbito da produção acadêmica e no bojo das relações institucionais nos IFs.

ESTUDOS QUE CORRELACIONAM A LEI 12.711/2012 E O PNAES

Embora o público prioritário do PNAES - estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio - seja em parte coincidente com o público de estudantes que ingressa via Lei 12.711/2012, no que tange os critérios de renda e de origem escolar dos candidatos às vagas nos institutos e universidades federais, ainda há poucos estudos que correlacionam avaliações de políticas de ações afirmativas e/ou políticas de acesso e permanência estudantil a partir da trajetória dos estudantes que ingressaram via Lei 12.711/2012 e foram atendidos pelo PNAES nos Institutos Federais (IFs).

No âmbito da produção acadêmica, quando utilizados os sistemas de buscas que congregam revistas indexadas e trabalhos acadêmicos de conclusão, como por exemplo, o Google Acadêmico, a partir de procuras como “assistência estudantil + ações afirmativas” ; “PNAES + Lei n. 12.711/2012” e “assistência estudantil + cotas” foram encontrados alguns trabalhos, que se caracterizam por analisar contextos específicos em determinadas universidades, os quais destacamos, conforme a proximidade do trabalho aqui apresentado:

a) A produção de Silva, Santos e Reis (2021) teve por objetivo identificar garantia de suportes materiais e simbólicos destinados aos(às) estudantes ingressantes pelas cotas raciais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), trazendo perspectivas importantes a respeito das políticas institucionais de permanência simbólica e material, contudo, não se propôs a analisar a correlação quanti e qualitativamente do ingresso via Lei 12.77/2012 e a participação dos estudantes no PNAES.

b) Com o objetivo de avaliar a eficácia do PNAES para estudantes ingressantes via reserva de vagas na Universidade Federal da Paraíba, Macedo e Soares (2020) realizaram uma análise quantitativa referente ao atendimento do PNAES aos estudantes que ingressaram via reserva de vagas e à qualidade de permanência dos estudantes. O estudo chegou à conclusão de que o PNAES é eficaz no que tange à qualidade da permanência dos estudantes cotistas que acessam a assistência estudantil, mas apresenta fragilidades e não cumpre os seus objetivos quando analisadas as solicitações de benefícios pelos estudantes que não são atendidas. O estudo não contou com análises qualitativas considerando os estudantes como sujeitos da pesquisa.

c) No âmbito da avaliação da Lei n. 12711/2012, fruto de uma pesquisa interinstitucional realizada, o livro recém-publicado, “10 anos da Lei de Cotas. Conquistas e perspectivas”, organizado por Heringer e Carreira (2022) e publicado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Ação Educativa, embora não se proponha a investigar a relação entre a Lei n. 12711/2012 e

o PNAES, elegeu como um dos objetivos da pesquisa realizada “identificar o sucesso das instituições na permanência de alunos cotistas” (HERINGER; CARREIRA, 2022), traz análises frutíferas que servem para ilustrar os avanços e desafios da reserva de vagas em distintas universidades federais, como a Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal Rural do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); a Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ); e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

É importante pontuar que o campo da avaliação de políticas de acesso e permanência caracteriza-se como campo de estudo recente, tendo a sua literatura representada por dissertações e teses, em sua maioria, produzidas por servidores das universidades e institutos federais que se propõem a explorar particularidades de uma determinada realidade. Na maioria das vezes, setores, grupos de estudos e comissões estratégicas das próprias instituições de ensino se tornam parceiras de projetos de pesquisa que tenham por objeto analisar políticas institucionais.

Não existe ainda - em âmbito nacional, no conjunto de estudos que compõem a avaliação de políticas, programas e estratégias de apoio à permanência de estudantes da educação pública federal - pesquisa e/ou ferramenta de gestão educacional que interrelacione, de maneira sistematizada, dados de matrícula, evasão e apoio à permanência de estudantes/participação no PNAES de estudantes que ingressaram via Lei de Reserva de Vagas. Ou seja, da perspectiva da gestão de políticas educacionais, na rede federal de ensino, ainda não é possível monitorar sistematicamente se estudantes ingressantes via Lei n. 12.711/2012 receberam apoio institucional via PNAES e se concluíram ou evadiram dos cursos matriculados.

Diversos são os questionamentos do Tribunal de Contas da União (TCU), desde a existência do PNAES (2010) e a criação da Lei de Reserva de Vagas (2012), a destacar: o acórdão 506/2013, em que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é questionada perante os altos índices de evasão escolar em todas as suas modalidades de curso e, mais recentemente, o ofício do TCU n. OFÍCIO 12207/2022-TCU/Seproc, expedido em 23/03/2022, endereçados aos IFs, que contém, em seus anexos, um questionário que tem por objetivo avaliar a “política pública de cotas para ingresso em instituições federais de ensino superior, regida pela Lei 12.711/2012, no que tange a sua relevância, aos seus resultados e a sua sustentabilidade”, e que incluiu questões referentes ao recebimento de auxílios do PNAES pelos estudantes que ingressaram via reserva de vagas. Deste modo, ainda que exista o interesse a respeito das ações e efetividade da Lei 12.711/2012 e do PNAES por parte dos órgãos de controle, a avaliação de tais políticas ainda permanece como um desafio a ser explorado pelos IFs.

RELAÇÕES INSTITUCIONAIS ENTRE A LEI N. 12.711/2012 E O PNAES NOS IFs

No campo do planejamento das ações de assistência estudantil dos Institutos Federais, a partir de uma pesquisa exploratória realizada com base em dados publicados pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2022) e análise de documentos institucionais publicados pelos Institutos Federais, foi elaborado o Quadro 01- Relações entre a Lei n.12.711/2012 e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nos IFs. Neste quadro, propõe-se estabelecer relações entre as políticas de assistência estudantil vigentes nas instituições e a sua correlação (ou não) com a Lei 12.711/2012. O objetivo foi verificar se a principal política de apoio à permanência estudantil dos IFs, a política de assistência estudantil (ou similar), mantinha relações com a Lei n. 12.711/2012, maior política de ampliação do acesso à educação nessas instituições. Assim, foram identificados os 5 IFs que, em 2022, na celebração do decênio da Lei 12.711/2012, possuíam maior percentual⁹ de vagas destinado às reservas de vagas previstas pela lei e que também dispunham de documentos sobre a política de assistência estudantil institucional publicados.

⁹O percentual de vagas reservado (conforme Lei n. 12.711/2012) pode ter sido completamente preenchido por estudantes com características sociais e étnico-raciais que a lei prevê ou não. Quando não há candidatos suficientes para as vagas reservadas, em geral, as vagas são migradas para o sistema de ampla concorrência. A PNP (2023) ainda não disponibiliza por IF a relação entre o percentual de vagas reservado e o quantitativo de vagas que foi preenchido, não sendo, pois, possível avançar com essa informação nesse artigo.

Quadro 01 - Relações entre a Lei n. 12.711/2012 e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nos IFs

Instituto Federal	Percentual de Vagas destinadas à reserva (cotas) - Lei n. 12.711/2012 (não são ainda matrículas reais) em 2022	Documento que norteia a Política de Assistência Estudantil vigente no IF em 2022	Há referências da Lei n. 12.711/2012 na Política de Assistência Estudantil do IF?	Há referências da Lei n.12.711/2012 em índices, indicadores sociais e/ou programa de cálculo de análise socioeconômica?
IFRS	72,90%	Política de Assistência Estudantil. Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013.	Não	Sim
IFAL	65,92%	Política de Assistência Estudantil do IFAL. Portaria nº 2173/GR, de 04/10/2016 - Revogada pela Portaria nº 2069/GR, de 15/09/2017.	Não	Indiretamente
IFTM	61,79%	Programa de Assistência Estudantil. Resolução Nº 57/2018, de 11 de dezembro de 2018, renumerada pela pela Resolução IFTM nº 155/2021.	Não	Não
IFB	57,01%	Política de Assistência Estudantil. Resolução 41/2020 - RIFB/IFB.	Não	Sim
IFRJ	52,77%	Regulamento da Assistência Estudantil do IFRJ.	Não	Não

Fonte: PNP (2022); IFRS (2013); IFAL (2017); IFTM (2021), IFB (2020); IFRJ (2022). Elaborado pela autora.

Quando observados os Institutos Federais que, no ano de 2022, tiveram o maior percentual de matrículas utilizando o sistema de reserva de vagas da Lei 12.711/2012, notamos que, ao visitar resoluções, portarias, normativas e regulamentos que conformam a política de assistência estudantil nessas instituições, está ausente a menção e/ou tentativa de articulação ao público ingressante via Lei 12.711/2012. Na Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS, 2013), há a menção de que exista “[...] participação nas discussões institucionais relacionadas aos processos de ingresso”, todavia, sem maiores detalhes sobre uma possível interação da política com a Lei 12.711/2012.

Em alguns IFs, há um documento que norteia a política de assistência estudantil da instituição e outros documentos adjacentes que vão normatizar determinados pontos estabelecidos por tal política. No esforço de ampliar o universo da pesquisa exploratória realizada, a partir de buscas nos sites das instituições, foram analisados outros documentos adjacentes à política de assistência estudantil disponíveis ao público¹⁰. Não foi possível encontrar documentos públicos complementares à política de assistência estudantil no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

Em relação ao IFRS, foi analisada a Instrução Normativa PROEN Nº 01, de 03 de fevereiro de 2020, que define diretrizes para as avaliações socioeconômicas no âmbito do IFRS, em que há a prerrogativa de utilização dos documentos comprobatórios de renda de estudantes que ingressaram via Lei n.12.711/2012 para inscrição nos programas de assistência estudantil. Do mesmo modo, nesta instrução normativa, há o entendimento de que as questões étnico-raciais englobam o rol de expressões das desigualdades sociais (IFRS, 2022), embora não haja referência sobre como tais questões são incorporadas na análise da desigualdade social.

Já em relação ao Instituto Federal de Brasília (IFB), foi analisado o documento “Anexo I”, vinculado à política de assistência estudantil na instituição. Neste documento - responsável por publicizar os critérios adotados para o cálculo do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), que tem por objetivo parametrizar a situação socioeconômica dos estudantes atribuindo pontuações numéricas e, assim, 10 Também foram consultados servidores que atuam com a Política de Assistência Estudantil nas instituições para verificar se existiam ou não outros documentos públicos que pudessem ser consultados e analisados.

realizar a concessão (ou não) de auxílios estudantis - foram encontradas menções à Lei n.12.711/2012 como meio de justificar a pontuação a mais (logo, priorizar o ingresso) nos programas de assistência estudantil aos estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, estudantes com deficiência e também estudantes quilombolas e originários de comunidades tradicionais.

Diferentemente do IFB e do IFRS, que têm mais explicitadas as relações entre a política de assistência estudantil e a Lei n. 12.711/2012 em documentos complementares à política de assistência estudantil das instituições, o IFAL, ainda que não mencione a referida lei, estabelece em sua política de assistência estudantil que “[...] g) Gênero e raça/etnia”; “j) Pessoa com Deficiência e/ou Necessidades Específicas [...]” são critérios para a análise da vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes que solicitam a participação nos programas de assistência estudantil, ou seja, de certa maneira, o IFAL considera tais marcadores sociais, que são em parte coincidentes com o público ingressante via Lei 12.711/2012, para a participação de estudantes nos programas de assistência estudantil. Todavia, a partir da Política de Assistência Estudantil do IFAL, não é possível compreender como os marcadores de gênero, raça/etnia e deficiência são incorporados nas análises/estudos socioeconômicos que implicam no acesso de estudantes às ações de assistência estudantil. Nos documentos referentes à política/programa de assistência estudantil do IFRJ e IFTM não há menção sobre tais critérios.

Sendo assim, foi possível constatar que, dos cinco IFs que mais destinaram percentual de vagas reservadas em acordo com a Lei n.12.711/2012 no país em 2022, apenas um deles, o IFB, estabeleceu uma relação regulamentada para o ingresso nos programas de assistência estudantil, levando em consideração e priorizando (a partir da pontuação para mais) estudantes que tenham ingressado via reserva de vagas (cotas).

A respeito dos outros IFs (IFRS e IFAL) que, embora não mencionem uma relação direta entre a política de assistência estudantil institucional e a Lei 12.711/2012, sinalizaram considerar marcadores de gênero, raça/etnia (IFRS) e pessoas com deficiência/necessidades específicas em suas análises sobre desigualdades sociais ou ainda, como critérios para análise da situação socioeconômica fde estudantes. É importante destacar a importância de que tais marcadores têm tido na conformação de políticas públicas que, ainda que seletivas, tencionam em seu horizonte ampliar direitos sociais. Na última década, as entidades profissionais do Serviço Social - profissão que tem estado à frente das análises/estudos socioeconômicos¹¹ que envolvem os programas de assistência estudantil - têm assiduamente enfatizado o necessário debate étnico-racial como estruturante das relações sociais brasileiras e, por consequência, a importância da coleta do quesito raça/cor/etnia para o trabalho profissional de assistentes sociais e também para a condução e formatação de políticas públicas. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de EURICO (2022, p.3) de que:

A coleta do quesito raça/cor/etnia é essencial na elaboração de políticas públicas em uma perspectiva antirracista, pois, para além de um indicador, a coleta faz emergir as nuances do silenciamento da desigualdade étnico-racial e da vinculação direta entre acumulação capitalista e racismo. [...]

Desta maneira, consideramos primordial que os documentos balizadores das ações de assistência estudantil nos IFs apótem indicadores do quesito raça/cor/etnia tanto no processo de seleção/ingresso de estudantes que usufruirão de programas, ações, auxílio e bolsas relacionadas à assistência estudantil, mas também é essencial que as relações étnico-raciais sejam apropriadas na própria constituição das ações de assistência estudantil e no seu processamento, ou seja, no direcionamento e planejamento das ações, nas suas finalidades e meios para alcançá-las.

Desta forma, evidenciando o compromisso deste trabalho em evidenciar elementos técnicos e institucionais relacionados à Lei n. 12.711/2012 e ao PNAES que possam impulsionar ações no horizonte de ampliação do direito à educação nos IFs, destacamos alguns elementos:

11 A respeito do debate sobre o estudo socioeconômico nos programas de assistência estudantil, ver CFESS (2022).

a) Entendimento institucional do binômio acesso-permanência e da importância de que esse entendimento se reflita em suas políticas institucionais, de maneira a construir políticas de assistência estudantil que se relacionem às políticas de acesso à educação, especialmente, à Lei n. 12.711/2012;

b) Incorporação dos quesitos raça/etnia, gênero, pessoa com deficiência/necessidades educacionais específicas e ingresso via Lei n. 12.711/2012 junto às demais expressões da questão social nos baremas, índices, indicadores e demais instrumentos que vão balizar o acesso de estudantes aos programas de assistência estudantil. É necessário ainda que tais indicadores e a metodologia pela qual serão analisados seja publicizada;

c) Aprofundamento de estudos a respeito das dificuldades no processo de acesso-permanência de estudantes com deficiência, pretos, pardos, indígenas, mulheres e LGBTQIAPN+ nos IFs, de maneira que as análises realizadas sejam incorporadas não apenas em instrumentos seletivos de acesso aos programas estudantis, mas também na proposição e sistematização de estratégias de apoio à permanência estudantil desses estudantes.

d) Criação de observatórios/laboratórios da vida estudantil em que a trajetória de estudantes que ingressaram via Lei n.12.711/2012 e/ou que participaram de programas via PNAES possa ser acompanhada, no intuito de que fragilidades no processo de acesso-permanência estudantil possam ser apontadas e trabalhadas institucionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a relevância social da Lei n. 12.711/2012 e do PNAES, enquanto políticas de acesso à educação e permanência estudantil, para a ampliação do direito à educação nos IFs, o trabalho apresentado buscou explorar algumas aproximações entre tais políticas, especialmente, no âmbito da produção acadêmica e da análise documental das relações institucionais destas políticas em 5 distintos IFs. Sem a pretensão de esgotar a temática e o objetivo ao qual o trabalho se propôs e considerando as limitações do universo de pesquisa analisado, a partir dos dados e análises apresentadas nesse trabalho, é possível afirmar que a Lei n. 12.711/2012 e o PNAES ainda não parecem se constituírem como políticas institucionais interatuantes ou interrelacionadas.

Para além de elementos já destacados no próprio desenvolvimento do trabalho, que perpassam pelo compromisso, entendimento e planejamento institucional nos IFs em dar concretude e forma ao binômio acesso-permanência em suas políticas institucionais, evidencia-se a necessidade da criação de ferramentas educacionais, em que seja possível cruzar dados de estudantes que tenham ingressado via Lei 12.711/2012 e sua participação (ou não) em programas de assistência estudantil.

No mais, considerando a oportunidade sócio-política que se abre com o novo Governo Lula da Silva, declaradamente comprometido com o fortalecimento da educação pública federal, é essencial o aprofundamento de pesquisas no âmbito das políticas de acesso e permanência estudantil nos institutos e universidades federais, especialmente no âmbito da avaliação das políticas existentes, para que assim elas possam ser consolidadas no sentido de edificarem caminhos para a construção de uma educação de sentido democrático.

REFERÊNCIAS

BEHRING, E.R.; CISLAGHI, J.F.; SOUZA, G. Ultraneoliberalismo e Bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. In: BRAVO, M.I.S.; MATOS, M.C.; FREIRE, S.M.F. (Org.). Políticas sociais e ultraneoliberalismo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BORGES, M. E. S., MATOS, M. C. As duas faces da mesma moeda: ultraneoliberalismo e ultraneoliberalismo no Brasil da atualidade. IN: BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C.; FREIRE, S. M. (orgs) *Políticas sociais e ultraneoliberalismo. Navegando Publicações*, 71-87, Uberlândia, 2020.

BOSCHETTI, I. (2009). Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS, ABEPSS, 1-20.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2020. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm> .Acesso em 01 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso: 20 mai. 2022.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Produção de Documentos e Emissão de Opinião Técnica em Serviço Social*. E-book. Brasília, 2022.

DAROS, M. A. #falaestudante!: um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes. EDUC–Editora da PUC-SP, 2023.

DAROS, M. A. #falaestudante! Um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes. Tese (Doutorado em Serviço Social). São Paulo: PUC/SP, 2019

de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portalantigo/Lei%2012.288%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial>>.

EURICO, M. C. Nota técnica sobre a sobre o trabalho de assistentes sociais e a coleta do quesito Raça/Cor/Etnia. Conselho Federal de Serviço Social. Brasília, 2022. Disponível em:< <http://www.cfess.org.br/arquivos/nota-tecnica-raca-cor-2022-nov.pdf>> Acesso em 04 dez. 2022.

FERNANDES, F. Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina. São Paulo: Global Editora, 2009.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras. 2014. Andifes, Uberlândia, jul. 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 183-193, ago. 2017. Disponível em: . Acesso em: 19 nov. 2018

HERINGER, R.; CARREIRA, D. Introdução. IN: HERINGER, R; CARREIRA; D (org). 10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas. Faculdade de Educação da UFRJ. Ação Educativa. Rio de Janeiro, 2022.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. Assistência Estudantil. Legislação e Normas. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/assistencia-estudantil/assistencia-estudantil/assistencia-estudantil?_authenticator=8b0c788808b6e64275c31b5f2fea13dab43331b7> Acesso em: 01 ago. 2023.

IFB. Instituto Federal de Brasília. Normativos- Assistência Estudantil. Disponível em: < <https://www.ifb.edu.br/espaco-do-estudante/29905-normativos-assistencias-ifb>> Acesso em: 01 ago. 2023.

IFRJ. Instituto Federal do Rio de Janeiro. Documentos da Assistência Estudantil. Disponível em: < <https://portal.ifrj.edu.br/node/2564>> . Acesso em: 01 ago. 2023.

IFRS. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Assistência Estudantil. Disponível em: < <https://ifrs.edu.br/ensino/assistencia-estudantil/>> . Acesso em: 01 ago. 2023.

IFTM. Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Legislação. Disponível em: <https://iftm.edu.br/assistenciaestudantil/legislacao/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, p. 285-303, 2017.

MACEDO, G. D; SOARES; S, P. L. “Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba.” *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* 25 (2020): 439-457.

MOURA, C. *Dialética Radical do Brasil Negro*. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2014.

pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PNP. Plataforma Nilo Peçanha. *Cor/raça e renda familiar dos estudantes*. 2019. Disponível em: <<http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

PNP. Plataforma Nilo Peçanha. *Cor/raça e renda familiar dos estudantes*. 2021. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

PNP. Plataforma Nilo Peçanha. Indicadores de gestão. *Reserva de Vagas*. Ano-base: 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

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.

SETEC. Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Exercício, 2010,2011,2012,2013,2014,2015,2016,2016 e 2017, Brasília. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/21519-analise-de-indicadores>> Acesso em: dez. 2018.

SILVA, N. N. da ., Santos, A. P. dos ., & Reis, J. M. dos S.. (2021). ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E AÇÕES AFIRMATIVAS: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E SIMBÓLICAS. *Educação & Sociedade*, 42(Educ. Soc., 2021 42), e254841. <https://doi.org/10.1590/ES.254841>.

TAUFICK, A. L. D. O. L. . Análise da política de assistência estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 30(1), 2014.

TCU. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. *Acórdão n. 506*. 2013. Auditoria operacional. Fiscalização de orientação centralizada. Rede federal de educação profissional. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

TCU. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. OFÍCIO 12207/2022-TCU/Seprac. Expedido em 23/03/2022. Documento interno. Brasília, 2022.

OS REFLEXOS DA PANDEMIA NA VIDA DOS ESTUDANTES DO IFMG CAMPUS CONSELHEIRO LAFAIETE:

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA SUPERAÇÃO E REPARAÇÃO DOS DANOS CAUSADOS.

Ana Flávia Melillo¹
Gisélia Maria Campos Ribeiro²

RESUMO. A pandemia do coronavírus alterou significativamente nossas vidas e, em especial, dos nossos jovens. Os reflexos socioeconômicos, pedagógicos e emocionais da pandemia na vida dos estudantes afetaram diretamente o contexto educacional. A vida em sociedade apresentou alterações expressivas, necessitando de uma articulação entre profissionais especializados e políticas públicas efetivas que focassem principalmente nos adolescentes, para garantir uma vida escolar com dignidade. Dessa forma, objetivou-se nesta pesquisa, compreender quais são esses impactos, na tentativa de possibilitar à equipe multidisciplinar (assistente social, pedagoga e psicóloga), a busca por estratégias para um atendimento capaz de minimizar os conflitos postos, visando a qualidade de vida e a permanência no espaço escolar. Optamos por dialogar com teorias de educadores, como Marise Ramos, Maria Ciavatta, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Paulo Freire. Utilizamos uma abordagem quali-quantitativa. As técnicas utilizadas foram pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram questionários, enviados para equipe multidisciplinar, estudantes e docentes. Concluímos que, as transformações causadas pela pandemia resultaram numa reorganização da vida em todos os aspectos. Os estudantes retornaram da pandemia mais ansiosos e sem atenção, é necessário um olhar mais cuidadoso e atento para proporcionar um ambiente escolar mais humanizado.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Pandemia da Covid-19; Formação Humana Integral.

SUMMARY . The coronavirus pandemic has significantly altered our lives and, in particular, those of our young people. The socioeconomic, pedagogical and emotional effects of the pandemic on students' lives directly affected the educational context. Life in society presented significant changes, requiring an articulation between specialized professionals and effective public policies that focused mainly on adolescents, to guarantee a school life with dignity. Thus, the objective of this research was to understand what these impacts are, in an attempt to enable the multidisciplinary team (social worker, pedagogue and psychologist) to search for strategies for a service capable of minimizing the conflicts posed, aiming at quality of life. and permanence in the school space. We chose to dialogue with theories of educators, such as Marise Ramos, Maria Ciavatta, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto and Paulo Freire. We used a quali-quantitative approach. The techniques used were bibliographic research, documentary research and case study. The instruments used were questionnaires, sent to the multidisciplinary team, students and professors. We conclude that the transformations caused by the pandemic resulted in a reorganization of life in all aspects. Students returned from the pandemic more anxious and without attention, a more careful and attentive look is needed to provide a more humanized school environment.

Keywords: Professional and Technological Education; Covid-19 pandemic; Integral Human Formation.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário imposto pela pandemia da Covid-19, acreditamos que a vida de todos, especialmente dos nossos estudantes foi alterada significativamente, e com isso a equipe multidisciplinar (assistente social, psicóloga e pedagoga) enfrentou novos desafios, precisando criar novas intervenções para atender os estudantes e garantir uma melhor qualidade de vida para todos no contexto escolar.

A pandemia transformou a vida em sociedade ocasionando alterações expressivas na vida dos nossos jovens, seja do ponto de vista socioeconômico, pedagógico e/ou emocional, necessitando de uma articulação de profissionais especializados e de políticas públicas efetivas que foquem nesse grupo específico para garantir uma vida escolar com dignidade.

1 Graduada em Serviço Social, pós-graduada em Gestão Pública e Atendimento Integral a Família e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Minas Gerais (IFMG) campus Ouro Branco. É assistente social do IFMG Campus Avançado Conselheiro Lafaiete. E-mail: anaflavia.melillo@ifmg.edu.br.

2 Graduada em História, mestre em História Social e doutora em História Social. É professora do IFMG campus Congonhas. Professora credenciada no ProfEPT do IFMG-CAMPUS Ouro Branco. Cursando segunda graduação em Pedagogia na Faculdade Única (Prominas). E-mail: giseliamaria@ifmg.edu.br.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende responder o seguinte questionamento: quais são os impactos causados pela pandemia na vida dos estudantes do ponto de vista socioeconômico, pedagógico e emocional?

Um estudo a nível global com mais de 80 mil participantes na faixa etária de 4 a 17 anos comprovou que os casos de depressão e ansiedade dobraram na pandemia. Vários fatores colaboraram para isso: fechamento das escolas, ensino remoto, falta de socialização, instabilidade, dificuldades financeiras, dentre outros. Os dados foram pesquisados entre 1º de janeiro de 2020 a 16 de fevereiro de 2021 e publicado pela revista médica JAMA Pediatrics em 9 de agosto do mesmo ano, tendo como autora correspondente a Dr^a Sheri Madigan do Departamento de Psicologia da Universidade de Calgary, no Canadá (JAMA PEDIATRICS, 2021, p.1142 e 1143). Silva (2021) diz ainda, em *podcast* para a CEE Fiocruz, que danos psicossociais vão eclodir e não sabemos ainda os efeitos que acarretarão no espaço escolar.

Do ponto de vista socioeconômico, nos deparamos com o agravamento da questão social e das mazelas do capitalismo: aumento do desemprego e da informalidade, precarização do trabalho, fome e insegurança alimentar, inflação. Frigotto (2021, informação verbal)³ sinaliza que a pandemia penalizou as classes populares e Silva (2021) aponta para a acentuação da evasão escolar, visto que muitos dos nossos alunos terão que contribuir na organização financeira familiar, abandonando os estudos.

No caso do *Campus* Conselheiro Lafaiete, *locus* dessa pesquisa, a taxa de evasão foi baixa, porém, segundo registros internos, muitos estudantes começaram a trabalhar nesse período, apresentando dificuldades para entregar as atividades assíncronas e para participar dos encontros síncronos. Esses alunos foram acompanhados e orientados pela área pedagógica e pelo serviço social para tentativa de minimizar os danos ao rendimento acadêmico.

Para Ramos (2021), a mediação pedagógica no ensino remoto é um grande desafio, principalmente para aqueles que não têm suporte da família. Para ela as desigualdades no acesso ao ER acarretarão defasagens na construção do aprendizado, baixa autoestima (falta de interação coletiva e falta de percepção de que os colegas também passam pelo mesmo problema, dando impressão que as dificuldades são exclusividade do aluno), desejo ou repulsa pelo ambiente escolar, entre outros.

Compreender esta questão é essencial para atender os princípios da formação integral na Educação Profissional e Tecnológica, que visa a formação dos estudantes, sujeitos dessa pesquisa, em todos os seus aspectos, biopsíquico e social, bem como para se pensar em intervenções estratégicas para o acolhimento e acompanhamento dos mesmos no contexto pandêmico e no retorno das aulas presenciais.

Tivemos como objetivos específicos: identificar pontos que comprometem o processo de ensino aprendizagem; apontar ações de intervenção da equipe escolar que tenham por escopo oportunizar uma formação humana totalizadora; contribuir para minimizar a evasão escolar, proporcionando um ambiente escolar mais saudável; indicar estratégias de enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19 ao cotidiano escolar; realizar um curso de capacitação “O trabalho multidisciplinar na Educação no Contexto Pandêmico” para profissionais da educação.

Para conhecer os reflexos da pandemia na vida dos estudantes do IFMG *Campus* Conselheiro Lafaiete utilizamos uma abordagem quali-quantitativa. Visando aprofundar a compreensão do grupo pesquisado e fazer o levantamento de dados de um número maior de estudantes realizamos um questionário do *Google Forms*. Para conhecer as formas de atendimento e encaminhamentos que melhor respondem as demandas dos estudantes utilizamos como instrumento questionários estruturados.

Os formulários online foram enviados para os ex-alunos formandos em 2020 e 2021, destes, 35 responderam. Os questionários foram enviados aos profissionais da equipe multidisciplinar, bem como um estudante e um professor de cada turma pesquisada, totalizando 9 pessoas, os questionários foram enviados e respondidos por e-mail.

³ Palestra realizada dia 19 de julho de 2021 pela Escola de Serviço Social Universidade Federal Fluminense.

Como produto educacional⁴, foi realizado um curso de capacitação para profissionais da educação intitulado “O trabalho multidisciplinar na Educação no contexto pandêmico”. Foram convidados profissionais externos para ministrarem o curso, que contou com carga horária mínima de 40 horas e aconteceu na modalidade a distância (remota) pelo *Google Meet*.

DESENVOLVIMENTO

Optamos por dialogar com os supostos teóricos de educadores brasileiros que são referência para refletir sobre o contexto da EPT - Educação Profissional e Tecnológica, tais como Marise Ramos, Maria Aparecida Ciavatta, Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto. Utilizamos também leituras de Paulo Freire para compreender melhor os conceitos de uma educação mais libertadora e humana. Os pressupostos teórico-metodológicos desses autores contribuirão para a construção da pesquisa aqui proposta.

Fizemos também um breve histórico sobre a criação do Institutos Federais, consultando documentos institucionais e as legislações pertinentes. Em seguida, por se tratar de um tema novo, bastante complexo e ainda em estudo, buscamos artigos científicos para agregarmos ao trabalho. Falar sobre a pandemia e seus efeitos na sociedade é de grande importância para os interessados no tema e trabalhadores da área da educação que querem entender como esse momento afetou nossos estudantes.

Referências sobre a atuação das equipes multidisciplinares na educação também foram pesquisadas, a fim de elucidarmos sobre a importância da intervenção dos profissionais no contexto escolar.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A história da humanidade nos mostra as transformações da educação, seus avanços e retrocessos, ao longo dos anos. Saviani (2007), afirma que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, afirmou a dualidade entre educação e trabalho, desvinculando o trabalho intelectual e manual, fortalecendo a divisão de classes.

Com o avanço do capitalismo e as novas formas de produção, o sistema demandou profissionais cada vez mais qualificados para atuar no mercado. Nesse contexto, as escolas profissionais surgiram para capacitar os trabalhadores para executarem suas tarefas, através de uma formação prática. Saviani (2007, p.159) constata que “o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção”.

De acordo com o Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no Portal do Ministério da Educação (MEC), a educação profissional como responsabilidade do Estado, teve início no governo de Nilo Peçanha, em 1909.

Na década de 1930, após muitas reivindicações dos movimentos operários sindicais na luta por uma formação e diante da necessidade de mão de obra qualificada para atender as demandas do patronato durante o processo de industrialização em curso, foram criadas as primeiras escolas profissionalizantes. Nesse contexto, foi fundado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942, integrante do Sistema S.

Foi no Governo Juscelino Kubitschek, com a intenção de promover o desenvolvimento econômico através de um processo de aceleração da industrialização, que foi preconizada a Lei 3.552 de 1959. Nesse momento havia uma demanda por técnicos formados que pudessem atender às expectativas do mercado. Diante dessas considerações, as instituições de ensino industrial se transformaram em escolas técnicas federais e passaram a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira.

⁴ No Mestrado Profissional o mestrando necessita desenvolver um produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019).

No Governo Sarney, momento caracterizado por um cenário de instabilidade e crise econômica, o ensino médio técnico ganhou destaque, trazendo grandes avanços no que diz respeito à transformação da rede de escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), oferecendo além do ensino médio, cursos de graduação, tecnólogos, licenciaturas, atividades de extensão e pós-graduação.

A Constituição Federal de 1988 trouxe grandes avanços em relação à promoção dos direitos sociais e às políticas públicas, em especial a Política de Educação. Apesar de não dar tanta ênfase a Educação Profissional, foi uma grande conquista de acordo com a interpretação dos atores envolvidos na temática. Várias Instituições, movimentos sociais e entidades sindicais empenharam-se para avançar nas reformas educacionais e na efetivação da referida Lei.

Na década de 1990, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com o avanço das políticas neoliberais e a intensificação das privatizações, houve um sucateamento dos serviços públicos no país. Em relação à educação, foram vários os retrocessos. Apenas a minoria tinha acesso ao ensino superior e a desigualdade social prevalecia em nome do capital. Frigotto (2018, p.24) afirma que as reformas e políticas educacionais adotadas na década de 1990 se caracterizam pela regressão do “pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo das reformas da ditadura militar sob o ideário do capital humano”.

Apesar de todas as fragilidades e contradições desse contexto, foi promulgada a LDB 9394/96, fruto de um esforço coletivo e muita mobilização, trazendo a educação profissional como modalidade educacional e considerando as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A promulgação do Decreto 5.154 de 2004 no Governo Lula, apesar de traços conservadores, pretende consolidar através do ensino médio uma

formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 44).

Ciavatta (2012) corrobora com a ideia de que o Ensino Médio Integrado deve superar a dualidade entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, garantindo aos jovens o direito a uma formação completa. Para ela, os pressupostos para a formação integrada seriam: Existência de um projeto de sociedade de enfrentamento aos problemas sociais e superação do dualismo de classes; articulação entre ensino médio de formação geral e educação profissional mantidos por lei; adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e específica; articulação da instituição com alunos e seus familiares; democracia participativa, coletiva e sem autoritarismo; resgate da escola como espaço de memória; e investimentos na educação.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada no país pela [Lei nº 11.892](#), no governo Lula e sancionada em 29 de dezembro de 2008, visando a oferta pública da educação profissional e tecnológica. A expansão da rede é um marco na ampliação e interiorização da educação profissional e tecnológica, sendo amplamente reconhecida pela qualidade do ensino oferecido (LORENZONI, MEC-SETEC, 2009). Os Institutos vêm democratizar e garantir a qualidade da educação, num país marcado historicamente pela luta de movimentos sociais em busca da universalização da educação pública.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2010)

O Instituto Federal Minas Gerais (IFMG) é uma das instituições criadas pela Lei nº 11.892, reunindo as seguintes Instituições: Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, os Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto e Bambuí e das Unidades de Ensino Descentralizada de Formiga e Congonhas. Atualmente, é composto por dezoito *campi*.

Figura 1 - Unidades do IFMG



Fonte: [IFMG, 2021](#)

O *Campus Avançado* de Conselheiro Lafaiete é uma das unidades do IFMG e foi implantado no ano de 2014. A unidade oferece os cursos técnicos em Eletrotécnica e em Mecânica - modalidades integrado e subsequente - nos períodos diurno e noturno, somando aproximadamente 403 estudantes.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO IFMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Em dezembro de 2019 foi notificado na China, o 1º caso de covid-19, desde então um alerta se tomou em todo o mundo. Em 11 de março, a pandemia foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). As aulas presenciais em quase todo o país foram suspensas a partir de 18 de março. Como em todo o mundo, a pandemia nos pegou de surpresa, necessitando de medidas a curto prazo e sem muito planejamento para conter seus impactos. No caso da Educação, as escolas precisaram se reinventar para permitir que as aulas não parassem.

Em agosto de 2020 o MEC autorizou a suspensão das aulas presenciais ou sua substituição por atividades não presenciais. Face ao exposto, foi implantado o Ensino Remoto no IFMG, para minimizar os prejuízos que se fizessem presentes no processo de ensino aprendizagem. Para promover a inclusão digital, foi divulgado o edital para o Auxílio Digital Emergencial que oferecia auxílio internet e equipamentos (computador e/ou notebook) para estudantes vulneráveis e que não possuísem condições materiais e financeiras adequadas para o acompanhamento das aulas online.

Um grande desafio foi posto em relação a “formação humana” durante o ERE, e para esta afirmação citamos Frigotto (2021, informação verbal) que, em palestra realizada pelo IFRN, sustenta que a relevância dos Institutos Federais para um novo conceito de sustentabilidade local, regional e nacional, está na universalização da cultura e da educação.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2005, p.77)

REFLEXOS SOCIOECONÔMICOS, PEDAGÓGICOS E EMOCIONAIS DA PANDEMIA

Vivemos em um dos países com mais contradições e desigualdades sociais do mundo. Com a pandemia, houve um agravamento da questão social e suas mazelas. Medidas emergenciais foram tomadas pelo Governo, a curto prazo, para tentar minimizar os efeitos econômicos da pandemia. Governadores e

Prefeitos também propuseram diferentes ações diante da conjuntura provocada pela Covid-19. Ainda que realizadas as tentativas para combater a crise econômica, a necropolítica potencializada pelo Governo Federal aliada a precarização dos serviços públicos, não foram suficientes para conter o seu agravamento.

Segundos resultados da Pesquisa Pulso Empresa de 2021, 1,3 milhão de empresas fecharam (temporária ou definitivamente) até a primeira quinzena de junho, dessas, 522,6 mil (40%) foram devido aos impactos das medidas adotadas para conter a propagação do vírus. A taxa de desemprego no país é de 13,7 milhões de brasileiros, ou seja 13,2% da população, no trimestre encerrado de 2021 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE). Enquanto a taxa de insegurança alimentar corresponde a 116,8 milhões de pessoas, segundo o relatório da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede PENSSAN, 2021).

A pandemia intensificou também a violência doméstica no país, tanto para mulheres quanto para as crianças. Uma pesquisa da Áreas de Estudos Técnicos e Saúde da Confederação Nacional de Municípios (CNM) constatou que houve um aumento de 20,3% de violência contra as mulheres e 11,3% contra crianças e adolescentes, nesse período de pandemia.

Torna-se relevante destacar que, a história da Educação no país é marcada por inúmeras desigualdades sociais, bem como pela falta de investimento, fazendo com que as escolas públicas não tenham uma infraestrutura adequada ao pleno funcionamento e recursos humanos suficientes. A pandemia agravou esse quadro e escancarou ainda mais as desigualdades.

Em relação aos reflexos emocionais da pandemia percebemos que o isolamento social e as mudanças de hábito repentinas na vida das pessoas como medidas de prevenção ao coronavírus, desencadeou e/ou agravou problemas emocionais na vida de muitos, em especial das crianças e adolescentes. Os casos de depressão, ansiedade, irritabilidade, alterações no humor, angústia e conflitos familiares eclodiram, principalmente entre os mais jovens.

Um estudo a nível global com mais de 80 mil participantes na faixa etária de 4 a 17 anos comprovou que os casos de depressão e ansiedade dobraram na pandemia. A saúde mental dos jovens já estava em declínio, porém se acentuou. Vários fatores colaboraram para isso: fechamento das escolas, ensino remoto, falta de socialização, instabilidade, dificuldades financeiras, dentre outros. Os dados foram publicados pela revista médica JAMA Pediatrics (JAMA PEDIATRICS, 2021).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) publicou um estudo do psicólogo Felipe Ornell (2021) que revela a redução de aproximadamente 28% das consultas ambulatoriais em saúde mental, perfazendo um total de 471.448 indivíduos com atendimento suspenso, que pode piorar a crise de saúde mental e originar uma pandemia paralela que pode durar muito tempo.

ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO

Acreditamos que a atuação da equipe multidisciplinar na Instituição de Ensino muito agrega na formação integral dos estudantes contribuindo também para o acesso e a permanência dos mesmos no contexto escolar, oportunizando um ambiente mais saudável e melhor qualidade do ensino. A equipe deve atender de forma mais cuidadosa e individualizada, através de um acolhimento humanizado.

... a atuação de uma equipe multidisciplinar irá contribuir muito com as políticas públicas, a escola no âmbito das quais os diferentes saberes, vinculados às distintas formações profissionais, possibilitam uma visão mais ampliada, e compreensões mais consistentes a respeito das questões apresentadas. (SANTORO, pág. 9)

É importante ter em mente que, a escola é um espaço diverso que reflete as várias facetas da questão social: violência doméstica, desemprego, fome, condições precárias de moradia, dentre outros. Diante dessa realidade, a equipe multidisciplinar, respeitando as peculiaridades de cada profissional, buscará estratégias de enfrentamento da situação ou mesmo minimizar os conflitos existentes. A atuação da Equipe Multiprofissional, composta por profissionais com formação e qualificação específicas para atender situações oriundas de problemas pessoais, sociais e psicológicos é essencial para a pleno desenvolvimento escolar.

PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com o Documento de Área 46 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁵ (2019) o produto educacional é o resultado de um processo criativo desenvolvido para responder um problema concretizar ações no contexto de prática profissional. É importante que estes processos educacionais invistam no ensino e na aprendizagem sob uma perspectiva interdisciplinar.

Os cursos de Mestrado e Doutorado profissionais formam pesquisadores cujas pesquisas possam contribuir para qualificar o ensino no nas escolas brasileiras. A aplicação dos produtos educativos precisa atender às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais, para ser usufruída por professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e por outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais (CAPES, 2019).

O curso de capacitação “O trabalho multidisciplinar na Educação no Contexto Pandêmico” em parceria com a Escola de Formação Perspectiva Crítica⁶, é fruto desta pesquisa e produto educacional apresentado para obtenção do título de mestrado. A programação do curso foi pensada a partir da análise das narrativas e dos dados obtidos com a pesquisa, buscando aprimorar a atuação profissional para que os profissionais possam atender melhor as demandas dos estudantes, além de divulgar a Rede Federal.

O objetivo do curso foi promover reflexões e diálogos com profissionais da educação sobre os reflexos da pandemia do coronavírus na vida de jovens, nos aspectos socioeconômicos, pedagógicos e emocionais e, a necessidade de uma articulação de profissionais especializados e de políticas públicas efetivas que foquem principalmente nos adolescentes, para garantir uma vida escolar com dignidade.

O curso de capacitação foi dividido em quatro módulos: A Educação Profissional e seu compromisso com a Transformação; Políticas Públicas, Questão Social e Pandemia; Repensando a atuação Profissional no Contexto Pandêmico; e Pandemia, Ensino Remoto e Formação Integral.

Figura 2 – Programação do curso

PROGRAMAÇÃO	
<p>MÓDULO I: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEU COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO</p> <p>01 de março</p> <p>Ana Kelly Arantes - Dos Liceus aos Institutos Federais: 110 anos de história da Rede Federal.</p> <p>Ana Kelly Arantes - Assistência estudantil: contando uma história em movimento.</p> <p>06 de março</p> <p>Ronan Daré Tocafundo - Ensino remoto e metodologia ativa.</p> <p>10 de março</p> <p>Sintia Soares Helpe - A extensão no IFMG campus Conselheiro Lafaiete.</p> <p>MÓDULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS, QUESTÃO SOCIAL E PANDEMIA</p> <p>13 de março</p> <p>Eldessandra Santos da Costa - Estratégias para acolhimento de adolescentes no período pandêmico.</p> <p>15 de março</p> <p>Helena Mara Dias Pedro - Adolescência e pandemia: rebatimentos sobre as demandas profissionais no bojo da contemporaneidade.</p> <p>Aline Marques - Como estudar e manter o aprendizado no Ensino Remoto.</p> <p>16 de março</p> <p>Viviane Gonçalves Curto e ex-estudantes do Campus Conselheiro Lafaiete - O silenciamento do jovem na Pandemia.</p> <p>Helena Mara Dias Pedro - Pandemia, capitalismo e desdobramentos na educação básica.</p> <p>22 de março</p> <p>Ney Luiz Teixeira de Almeida - Estado, educação e questão social.</p> <p>Ney Luiz Teixeira de Almeida - Trabalho dos assistentes sociais em tempos de pandemia: desafios e resistências.</p>	<p>MÓDULO III REPENSANDO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO PANDEMICÓ</p> <p>27 de março</p> <p>Thaíse Seixas Peixoto de Carvalho - Condições éticas e técnicas para atuação dos profissionais da equipe multidisciplinar.</p> <p>29 de março</p> <p>Ana Flávia Melillo - Os reflexos da pandemia na vida dos estudantes do IFMG campus Conselheiro Lafaiete: buscando estratégias de intervenção para superação e reparação dos danos causados na prática de saberes.</p> <p>Márcia Adriana de Souza Verona - Reflexões sobre o Processo de Ensino Aprendizagem no contexto pandêmico.</p> <p>Patrícia Dias de Castro - Reflexões sobre Saúde mental e Pandemia.</p> <p>MÓDULO IV: PANDEMIA, ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO INTEGRAL</p> <p>03 de abril</p> <p>Meirelaine Marques Gasparone - A formação integral nos Institutos Federais e sua perspectiva humanizadora.</p> <p>Ana Kelly Arantes - Formação técnica x formação para cidadania: uma análise realizada no IFMG Campus Bambuí.</p> <p>Solange Rodrigues - A Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a formação integral.</p> <p>04 de abril</p> <p>Thaíse Seixas Peixoto de Carvalho - Reflexões sobre o trabalho social com famílias.</p> <p>Leonardo David Rosa Reis - Filialismo e trabalho social com famílias.</p>



Fonte: Acervo pessoal da autora.

5 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC), e tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Em 2007, também passou a atuar na formação de professores da educação básica (BRASIL, 2019).

6 A Escola de Formação Perspectiva Crítica foi criada em 2021, com a finalidade de construir espaços de aprimoramento intelectual para profissionais do Serviço social. Durante os últimos anos a escola organizou cursos preparatórios para concursos, oficinas de capacitação, palestras, minicursos e outros, que visam o aprimoramento profissional. É bom destacar que a escola contribuiu para a aprovação de vários alunos em concursos públicos nesses quase 3 anos de atuação (DAVI, 2022).

Os temas discutidos foram: Assistência estudantil - Contando uma história em movimento; Ensino remoto e metodologia ativa; A extensão no IFMG *campus* Conselheiro Lafaiete; Luto - Estratégias para acolhimento de crianças e adolescentes no período pandêmico; Pandemia, capitalismo e desdobramentos na educação básica; Como estudar e manter o aprendizado no Ensino Remoto; O silenciamento da juventude na Pandemia; Adolescência e pandemia - rebatimentos sobre as demandas profissionais no bojo da contemporaneidade; Condições éticas e técnicas para atuação dos profissionais da equipe multidisciplinar; Reflexões sobre o trabalho social com famílias; Os reflexos da pandemia na vida dos estudantes do IFMG *campus* Conselheiro Lafaiete - buscando estratégias de intervenção para superação e reparação dos danos causados na prática de saberes; Reflexões sobre o Processo de Ensino Aprendizagem no contexto pandêmico; Reflexões sobre Saúde mental e Pandemia; A formação integral nos Institutos Federais e sua perspectiva humanizadora; Formação técnica x formação para cidadania: uma análise realizada no IFMG *Campus* Bambuí; Familismo e trabalho social com famílias.

Gostaria de destacar aqui, a aula sobre o silenciamento da juventude na pandemia, que foi ministrada por uma docente do IFMG *Campus* Conselheiro Lafaiete e também coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Raça, Gênero e Diversidade (NUERGD) e por três ex-alunas do *campus* formadas em 2021, hoje estudantes universitárias dos cursos de direito e psicologia.

Para uma dessas ex-alunas e palestrante, “desconhecimento” seria a palavra para descrever tudo que eles vivenciaram na pandemia, tanto em relação a negação da ciência quanto futuro. Ela completou eu esse desconhecimento trouxe insegurança com o retorno das aulas, a volta a sala de aula e a convivência com outras pessoas.

Então assim, o desconhecimento não só da questão científica, mas também do que era o coronavírus, o que é nosso futuro, se a gente tinha um futuro. Essa insegurança que o desconhecimento trouxe pra nós fez com que a gente se sentisse num lugar (inaudível), nós não sabíamos qual seria o próximo passo que nós daríamos. (EX-ALUNA E PALESTRANTE 1, informação verbal).

Outra ex-aluna lembrou do papel da escola para desenvolvimento dos jovens ao longo da vida, que é o de acolher. Também discorreu sobre a defasagem no processo ensino aprendizagem e sobre estudantes que não conseguiram prosseguir com os estudos por precisarem trabalhar para ajudar nas despesas e/ou ausência de equipamentos eletrônicos e/ou internet. Finalizou lembrando sobre o desgaste e embate familiar ocorrido na pandemia, ocasionados em sua maioria pela *vulnerabilidade emocional e falta de socialização* fora de casa.

A questão é que muitos né, como eu já disse anteriormente, estudantes tanto dos últimos anos do ensino fundamental, últimos anos do ensino médio e da educação de jovens e adultos, eles precisaram desistir da escola porque precisavam contribuir com o equilíbrio financeiro da família. Outra questão, que realmente abalou bastante durante a pandemia, pessoas que tinham dificuldades de acompanhar as atividades remotamente por conta da falta de equipamentos ou até quando não tinha nem sinal de internet. (EX-ALUNA E PALESTRANTE 2, informação verbal).

As aulas aconteceram de forma remota pelo *Google Meet*, contando com uma carga horária de 40 horas, divididas em aulas síncronas e materiais de estudo disponibilizados em plataforma digital como complementação ao que estava sendo apreendido durante o curso. Foram convidados profissionais externos para ministrarem as aulas. Os professores são, em sua grande maioria, mestre doutores com extensa experiência em suas áreas de atuação.

Participaram do curso aproximadamente 131 profissionais (assistentes sociais, psicólogas, pedagogas e estudantes), de redes públicas e privadas, de 18 estados do país.

De acordo com avaliação final realizada, a maioria dos participantes considera que o nível de aprendizado adquirido no curso superou suas expectativas. Todos foram unânimes em responder que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso poderão ser aplicados a sua prática profissional e que indicariam o curso a outros profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os questionários estruturados foram respondidos pela assistente social, pedagoga, psicóloga, três docentes e um (a) ex-aluno (a). A ideia inicial é que fossem realizadas com as três profissionais, um estudante e um professor de cada turma pesquisada, totalizando 11 pessoas, porém os demais procurados não nos responderam. Os formulários online foram respondidos por 35 ex-alunos. Nesta sessão iremos apresentar e analisar os resultados da pesquisa obtidos através da realização questionários.

Durante a pandemia, o contato social de 88% dos respondentes do formulário online, foi basicamente com as pessoas que residiam na mesma casa. Muitos deixaram de fazer atividades de lazer e ir à casa de amigos e/ou familiares. Esses dados mostram que nossos estudantes pouco se socializaram neste período e reforça a fala da pedagoga respondente “a maior dificuldade dos alunos do integrado foi perder a rotina escolar e a interação social que essa apresenta na vida dos adolescentes”.

Quanto ao desempenho com as novas tecnologias, 66% consideram que foi satisfatório. Grande parte já usava equipamentos eletrônicos para os estudos, porém com a pandemia o uso intensificou.

Observamos que 87% dos respondentes tem preferência pela aula presencial, enquanto apenas 26% consideram que tiveram uma boa adaptação ao ensino remoto. 51% consideram o tempo estipulado para as aulas síncronas não foram suficientes para um bom aprendizado e 60% que o rendimento acadêmico foi bem prejudicado, apesar de não ter havido prejuízo nas notas. Muitas atividades avaliativas eram feitas com consultas ou coletivamente, o que facilitava o alcance de boas médias.

A ex-aluna que respondeu o questionário estruturado por *email*, relatou que “as notas foram até melhores, pois com a realização das atividades online foi mais fácil a realização de trabalhos em grupo” (EX-ALUNA, informação verbal). Para uma das professoras, ela considera que em relação as notas o ensino remoto ajudou, pois, a média das notas foi bem maior, pois no ER eles tinham mais tempo e podiam consultar outras fontes, já em relação a aprendizagem ela acredita que o ensino presencial seja melhor.

Quando questionados sobre a maior preocupação em relação aos estudos (fatores escolares) durante a pandemia, as respostas que mais apareceram foram: falta de concentração, adaptação ao ensino remoto e didática do professor. Para um dos professores respondentes, sua maior dificuldade foi “adaptar o material do curso a nova realidade dos alunos e ao espaço virtual” e de acordo com sua percepção a maior dificuldade dos alunos foi a “concentração nas aulas e organização autônoma dos estudos” (PROFESSOR, informação verbal). Para uma das profissionais da equipe multidisciplinar, os estudantes relataram bastante falta de foco e atenção para acompanhar o conteúdo e dificuldade de entendimento sem a presença do professor.

Já em relação aos estudos (organização familiar): falta de organização do tempo, ausência de ambiente adequado para os estudos e o fato de estarem contribuindo para a realização das tarefas domésticas.

Sobre os impactos na organização familiar as respostas foram: não houve alterações, saúde mental e/ou física dos pais e casos de covid-19 na família. Em relação a convivência familiar os relatos foram de conflitos e estresses, apenas 3% disse que a convivência melhorou.

Em relação a sociedade, o que mais preocupa é o cenário político do país, as desigualdades sociais, os efeitos pós-pandemia e a fome. É importante destacar que 63% dos respondentes já foram vacinados com a 2ª dose da vacina de Covid-19 e 34% com a dose de reforço.

Como auto avaliação, eles relataram como maiores preocupações: baixa produtividade, problemas emocionais, escolha profissional, dentre outros. Um fator preocupante, é que 6% demonstraram ter pensamento suicida.

Os sintomas mais presentes nesses jovens durante a pandemia foram: tristeza, irritação, insônia, crises de choro, excessos de sono, medo ou angústia. Eles acreditam que as causas dos seus problemas estejam diretamente ligadas ao: acúmulo de tarefas, menor convívio com familiares e amigos, a solidão e dificuldades financeiras. Vale destacar que, as dificuldades financeiras e diminuição da renda impactaram de forma negativa a vida econômica de 40% dos ex-alunos e suas famílias.

Desses estudantes que responderam o formulário, 29% recebiam algum tipo de auxílio, bolsa permanência e/ou inclusão digital. Quando questionada sobre a participação nas aulas, a ex-aluna respondeu:

Particpei graças ao auxílio que me possibilitou a compra do notebook, enquanto o auxílio permanência me ajudava com as demais despesas que se acumularam na pandemia. (EX-ALUNA, informação verbal)

Apenas 26% dos respondentes chegaram a procurar ajuda profissional para tratar da sua saúde mental, 17% acreditam precisar de ajuda, porém não procuraram. Dentre os que procuraram, 17% foram diagnosticados com alguma doença como ansiedade, depressão, síndrome do pânico ou fobia social, a maioria segue fazendo algum tipo de tratamento.

Em relação a volta das aulas, a maioria desejava o retorno, porém acreditam que terão defasagem no aprendizado e dificuldade de fazer novos amigos.

De acordo com a resposta dada no questionário pela profissional...

...foram muitos os desafios na retomada das aulas presenciais, alunos muito ansiosos, deprimidos, muitos relatos de violência física e sexual, problemas de interação social. Os professores também retornaram muito abalados, precisando de suporte. Foram realizadas reuniões com a direção para solicitar apoio aos docentes. (PROFISSIONAL EQUIPE MULTIDISCIPLINAR 3, informação verbal)

Durante o isolamento 96% dos jovens fizeram muito uso das redes sociais, em especial Instagram e WhatsApp. A maioria considera que, apesar das redes sociais proporcionar um grande acesso às informações, ela pode trazer perda de concentração e tempo.

As respostas descritas acima corroboram com a tese de Ramos (2021), citadas na introdução desse trabalho, sobre defasagens na construção do aprendizado, baixa autoestima e dificuldade de interação coletiva, desejo ou repulsa pelo ambiente escolar, entre outros.

Ao final do formulário foram feitas duas questões abertas, onde os respondentes tinham a opção de responder ou não. A primeira perguntava em que aspectos a equipe escolar (assistente social, pedagogas e docentes) do *Campus* Conselheiro Lafaiete poderiam contribuir para amenizar suas dificuldades, caso ainda fosse estudante. Dentre as várias respostas, destacamos algumas que comprovam a importância deste atendimento:

No meu ponto de vista, o suporte que tive na minha época foi suficiente e fundamental. Então manter o padrão que se tinha antes de compreensão, o tratamento humanizado e a disponibilidade da escuta contribuí muito (EX-ALUNA DO CURSO DE ELETROTÉCNICA, informação verbal).

Grupo de conversas, inserção de um psicólogo no *Campus* (urgente), incentivo à leitura, conversa com as pessoas necessitadas, auxiliar no processo de volta aos estudos, incentivo acadêmico (EX-ALUNA DO CURSO DE MECÂNICA, informação verbal).

Ajuda com psicólogos (EX-ALUNO DO CURSO DE ELETROTÉCNICA, informação verbal).

Em nenhum, pois já saí do Ensino Médio. Mas não é má ideia dar apoio mental/psicológico para os alunos, já que a preocupação maior é possivelmente a saúde mental deles e o tempo que ficavam em frente aos computadores durante o ensino remoto, além de tentar ajudar financeiramente os que precisaram começar a trabalhar para colaborar no sustento da própria família ou os que passaram a ter insegurança alimentar (EX-ALUNO 1 DO CURSO DE ELETROTÉCNICA, informação verbal).

A segunda pergunta aberta no questionário do *Google Forms* pedia que, caso fosse interesse do estudante, para que ele deixasse um registro. Destacam-se, então, as seguintes contribuições:

Apesar das dificuldades com o ensino remoto, optei por fazer minha graduação à distância, creio que minha maior dificuldade foi a falta da interação social, por isso avalio meu ensino remoto como uma experiência ruim. Mas, por ter alcançado um bom resultado no Enem, estudando por minha conta, me senti segura de fazer o curso EaD e tenho gostado bastante dessa experiência, que, apesar de exigir mais de mim, me possibilita fazer outras atividades, como trabalhar e permanecer perto da minha família. Se não for incomodar, adoraria que me contasse sobre suas experiências com o curso e talvez conselhos sobre a profissão também. Sucesso em seu mestrado! (EX-ALUNA DO CURSO DE ELETROTÉCNICA 1, informação verbal).

Não vou deixar meu e-mail, pois sou irresponsável demais para colaborar na pesquisa (estou respondendo isso bem atrasado já), mas queria apenas desejar sucesso e bom trabalho). Estudar no IF foi incrível e uma honra, mesmo que por apenas um ano. Privilegiados são os que estão entrando agora que o ensino presencial voltou (EX-ALUNO 1 DO CURSO ELETROTÉCNICA, informação verbal).

A profissional participante da pesquisa, quando questionada sobre a importância do trabalho multidisciplinar responde:

Essencial. Para podermos contribuir com a formação omnilateral, as contribuições de diversas áreas nos dão ferramentas para ver o estudante em todos os seus aspectos (PROFISSIONAL EQUIPE MULTIDISCIPLINAR 3, informação verbal).

A análise dos dados obtidos reforça a importância da presença da equipe multidisciplinar no ambiente escolar e uma atuação que busque um atendimento mais cuidadoso e individualizado, através de um acolhimento mais humanizado. Os reflexos da pandemia na vida dos nossos estudantes resultaram em sujeitos mais ansiosos, inquietos e com maior dificuldade de concentração. As dificuldades financeiras e diminuição da renda impactaram de forma negativa a vida econômica de grande parte dos ex-alunos e suas famílias.

Precisamos compreender melhor as demandas dos nossos estudantes e ouvi-los com mais atenção para de fato intervirmos de forma positiva na qualidade de vida dos mesmos e consequentemente na melhoria do processo ensino aprendizagem.

Alguns pontos importantes que precisam ser considerados nas *práxis*, a partir dos dados coletados na pesquisa e nos demais conhecimentos adquiridos com a realização deste trabalho:

- a) Urgência na inserção de assistentes sociais e psicólogas em todos os *campus* dos institutos/escolas, em acordo com a Lei 13.935/2019;
- b) Maior investimento na educação, em todos os níveis e em especial no Programa de Assistência Estudantil;
- c) Criação de uma Política de Assistência Estudantil a nível nacional, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação, e desenvolvimento de ações que promovam atenção à saúde (física e mental); inclusão digital; cultura; esporte e apoio pedagógico, em especial aos estudantes com necessidades especiais específicas.
- d) Maior articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- e) Oferta de um ambiente de escuta e diálogo para os estudantes;
- f) Atendimento mais humanizado e acolhedor para os estudantes e para seus familiares;
- g) Fortalecer a função protetiva da família, conhecendo suas demandas e buscando a garantia dos seus direitos;
- h) Buscar estratégias para trazer as famílias para perto da escola;
- i) Promoção de espaços de debates onde os estudantes possam participar das decisões democraticamente;
- j) Orientação os estudantes quanto a rotina escolar e planejamento do tempo;
- k) Realização de projetos que trabalhem temas interdisciplinares;
- l) Maior articulação da equipe multidisciplinar, respeitando as competências profissionais de cada um;
- m) Capacitação e formação permanente dos profissionais da educação;
- n) Necessidade de aulas mais dinâmicas, reflexivas e ativas;
- o) Tornar a escola um espaço de libertação e emancipação humana;
- p) Promover a cultura da paz dentro do ambiente escolar;
- q) Buscar a harmonia do clima escolar, a fim de se pensar na saúde mental de estudantes e trabalhadores da educação;
- r) Acompanhamento do processo de ensino aprendizagem em parceria com os docentes;
- s) Adaptação das práticas tradicionais às novas tecnologias.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Enfim, os dados levantados corroboram com as hipóteses apresentadas no início deste trabalho, as transformações causadas com a pandemia do coronavírus resultaram numa reorganização da vida em todos os aspectos. A escola precisou se reinventar e a solução foi a implantação do ensino remoto emergencial para atender ao imediatismo.

No entanto, com o retorno do ensino presencial é necessário refletir sobre os impactos da pandemia na vida dos nossos estudantes e repensar as intervenções da equipe multidisciplinar. Esta articulação deve priorizar a permanência dos estudantes no contexto escolar, propondo uma vivência saudável e com bem-estar, através de uma ação em conjunto que envolva: programas de auxílio financeiro, acolhimento sócio emocional e adaptações no processo de ensino aprendizagem.

A escola é um espaço que reproduz todas as mazelas da sociedade, sendo assim ela necessita de profissionais capacitados para atender as demandas dos estudantes, garantindo um espaço escolar saudável e adequado para todos. O curso de capacitação proposto como produto desta pesquisa contribuiu significativamente para que possamos disponibilizar este atendimento mais humanizado e efetivo.

Em suma, as transformações causadas pela pandemia resultaram numa reorganização da vida em todos os aspectos. Os estudantes retornaram mais ansiosos e dispersos, sendo necessário um olhar mais cuidadoso, atento e que transcenda o processo de ensino-aprendizagem. É essencial analisar toda a conjuntura, as dificuldades impostas pelo momento e quais as alternativas e formas de superação encontradas para melhorar a vida e as relações sociais. Precisamos observar de fato, as necessidades dos sujeitos e aprender a lidar com eles nas suas próprias condições. A escola precisa ser um espaço de libertação, emancipação e socialização.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA: **Temos capacidade e condições de interpretar o novo contexto e reconstruir a relação com a educação.** Entrevistada: Marise Ramos. Fiocruz: 14 abril 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=educacao-pos-pandemia-por-Marise-Ramos>. Acesso em 26 de junho de 2021.

A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA: **Forças se organizam para alterar definitivamente a educação escolar para o modelo remoto excludente.** Entrevistada: Maria de Lourdes da Silva. Fiocruz: 21 abril 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=A-educacao-pos-pandemia-Maria-de-Lourdes-da-Silva>. Acesso em 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 19 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 14 de setembro de 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries históricas: Desemprego e Renda Média.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego. Acesso em 29 de outubro de 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores de empresas.** Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pulso-empresa/>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em 05 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área 46.** 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **História e missão**. 2013-2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 06 de junho de 2023.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. Áreas de Estudos Técnicos e Saúde. **Pesquisa CNM - Covid-19**. Brasília: Edição 21 - de 09 a 12/08. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/Relato%cc%81rio_pesquisa_Relampago_Ed_21.pdf. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

DAVI, Leonardo. Serviço social, futuro e novas perspectivas. Perspectiva crítica. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NlgLEMwi_48. Acesso em: 15 de junho de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os desafios da Educação em tempos pandêmicos**. Escola de Serviço Social Universidade Federal Fluminense. Palestra realizada dia 19 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZBEfp9ywW84>. Acesso em 22 de julho de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **As mudanças políticas, econômicas e sociais das duas primeiras décadas do século XXI: implicações para os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Palestra realizada dia 16 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LKggNaN6Zw8&t=2981s>. Acesso 22 de junho de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):45-60, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. UERJ. RJ: 2018. 320 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO FEDERAL MINAS GERAIS (IFMG). **Sobre o IFMG**. Disponível em <https://www.ifmg.edu.br/portal/home>. Acesso em: 06 jul. 2021.

LORENZONI, Ionice. **Lula sanciona lei dos institutos**. Atualizado em: 14 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/11894-sp-189315271>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

MADIGAN et. al. **Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19**. Jama Pediatrics: Publicado em 9 de agosto de 2021. Volume 175. P.1142 a 1150. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2782796>. Acesso em: 13 set. 2021.

ORNELL et al. **The next pandemic: impact of COVID-19 in mental healthcare assistance in a nationwide epidemiological study**. Publicado: 02 de setembro de 2021. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X\(21\)00057-0/fulltext#seccesectitle0001](https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X(21)00057-0/fulltext#seccesectitle0001). Acesso em: 04 de setembro de 2021.

REDE PENSSAN. **Em meio à pandemia da covid-19, o Brasil vive um pico epidêmico da fome: 19 milhões de brasileiros enfrentam a fome no seu dia a dia**. Projeto VigiSAN: 2021. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br/>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

SANTORO, Jackcelaine Maestro Rosa. **A importância de uma equipe multidisciplinar, no acompanhamento das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, na "Escola Estadual 31 de março"**. Disponível em: <http://epds.ufms.br/wp-content/uploads/anaiscontroiepds/pdfs/76385841120.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

PAULO FREIRE: O INSPIRADOR DO ASSISTENTE SOCIAL QUE TRABALHA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PAULO FREIRE: THE INSPIRATION OF SOCIAL WORKERS WHO WORK IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Nívia Barreto dos Anjos¹,
Mariana Mendes Novais de Oliveira²

RESUMO. Este artigo trata sobre o Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a sua relação com os Direitos Humanos como parte da identidade profissional. A pergunta de partida é: o Assistente Social que trabalha na EPT concebe os Direitos Humanos como parte da identidade da profissão, introduzindo as concepções de Paulo Freire para desenvolver sua prática profissional? Seu objetivo geral é enfatizar a relevância do pensamento freiriano para o Assistente Social que atua na EPT, destacando o lugar que os Direitos Humanos ocupam na identidade profissional. A metodologia parte do pressuposto de que a prática profissional do Assistente Social na EPT produz conhecimento, possui uma postura investigativa e é política. Será então desenvolvida uma revisão teórica das principais categorias que perpassam o tema e, em seguida, apresentado um relato de experiência tendo como *locus* o IF Baiano – Campus Valença. Nas Considerações Finais este artigo trará como proposta que os Assistentes Sociais que trabalham na EPT se inspirem com maior intensidade em Paulo Freire para desenvolverem programas e projetos voltados para os Direitos Humanos dos estudantes, pois a busca pela libertação dos oprimidos integra a sua identidade profissional. O valor expressivo deste artigo ampara-se na certeza de que ele é um trabalho cientificamente relevante, pois aborda um tema fundamental para o Assistente Social que atua na EPT.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica; Direitos Humanos; Identidade do Serviço Social; Pensamento de Paulo Freire; Paradigma Transformativo.

ABSTRACT: This article deals with Social Work in Vocational and Technological Education (VET) and its relationship with Human Rights as part of professional identity. The starting question is: does the Social Worker who works in VET conceive of Human Rights as part of the profession's identity, introducing Paulo Freire's conceptions to develop their professional practice? Its general objective is to emphasize the relevance of Freirean thought for the Social Worker who works in EFA, highlighting the place that Human Rights occupy in the professional identity. The methodology is based on the assumption that the professional practice of the Social Worker in the EFA produces knowledge, has an investigative stance and is political. A theoretical review of the main categories that permeate the subject will then be developed, followed by an experience report on the IF Baiano – Valença Campus. In the Final Considerations, this article proposes that Social Workers working in the EFA should take greater inspiration from Paulo Freire in order to develop programs and projects aimed at students' human rights, since the quest to liberate the oppressed is part of their professional identity. The expressive value of this article is based on the certainty that it is a scientifically relevant work, as it addresses a fundamental issue for the Social Worker who works in the EFA.

Keywords: Professional and Technological Education; Human rights; Social Work Identity; Thought of Paulo Freire; Transformative Paradigm.

INTRODUÇÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”
(FREIRE, 2000, p. 31)

Este artigo intitulado “Paulo Freire: O Inspirador do Assistente Social que trabalha na Educação Profissional e Tecnológica” trata sobre o Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e

1 Doutoranda em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa. Mestre em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica do Salvador, especialista em Instituições Públicas de Ensino e no Programa Integral da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – CEFET-BA. Assistente Social do IF Baiano Campus Santa Inês. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação – GEPESS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4225-9868>. E-mail: nivia.barreto@ifbaiano.edu.br

2 Especialista em Práticas do Serviço Social nas Políticas Públicas pela UNIFACS. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Assistente Social do IF Baiano – Campus Valença. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2939-4480>. E-mail: mariana.oliveira@ifbaiano.edu.br

a sua relação com os Direitos Humanos como parte da identidade profissional. A pergunta de partida é: o Assistente Social que trabalha na EPT concebe os Direitos Humanos como parte da identidade da profissão, introduzindo as concepções de Paulo Freire para desenvolver sua prática profissional?

Seu objetivo geral é enfatizar a relevância do pensamento freiriano para o Assistente Social que atua na EPT, destacando o lugar que os Direitos Humanos ocupam na identidade profissional. Os objetivos específicos consistem em: 1. Abordar a questão dos Direitos Humanos como parte da identidade do Assistente Social que trabalha na EPT e desenvolve programas e projetos para garantia destes direitos; 2. Indicar que na contemporaneidade o paradigma transformativo é o mais propício para o Assistente Social da EPT por se basear nas ideias freirianas; 3. Apresentar o relato de uma experiência que expressa os Direitos Humanos como parte da identidade do Serviço Social e do paradigma transformativo.

O interesse por parte das pesquisadoras pelo tema dos Direitos Humanos surgiu após a participação em alguns cursos ofertados pela Escola Nacional de Administração Pública para os servidores públicos federais brasileiros no início da pandemia de Covid-19, como “Cidadania e Direitos Humanos”, “Direitos Humanos: uma Declaração Universal”, “Educação e Direitos Humanos”, dentre outros. Acredita-se, então, que trabalhar a interface dos Direitos Humanos com a EPT é um grande desafio nos tempos atuais.

A metodologia parte do pressuposto sugerido por Severino (2016) de “que o aprendizado só será fecundo se for conduzido mediante um efetivo processo de construção do conhecimento [...] desenvolvida sempre sob uma postura investigativa” (SEVERINO, 2016, p. 14). Para o autor, a atuação dos profissionais também deve ser política. Sendo assim, compreende-se que a prática profissional do Assistente Social na EPT produz conhecimento, possui uma postura investigativa e é política. De início, será desenvolvida uma revisão teórica das principais categorias que perpassam o tema e, em seguida, apresentado um relato de experiência tendo como *lócus* o IF Baiano – Campus Valença. Os sujeitos da pesquisa serão os estudantes deste Campus que participaram das ações desenvolvidas pela assistente social – uma das autoras desse trabalho – neste espaço sócio-ocupacional, enquanto membra do Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade (GENI), e também aqueles que são acompanhados individualmente pelo setor de Serviço Social em seus atendimentos diários.

O esboço teórico percorre pela segurança de que a interface entre o Serviço Social e os Direitos Humanos não é algo novo, mas pertence à identidade profissional, conforme afirmado pela pesquisadora Maria Irene de Carvalho (2018). E de que a influência de Paulo Freire no sentido de libertação dos oprimidos se faz presente no Serviço Social orientando o fazer pedagógico dos Assistentes Sociais, conforme os estudos realizados pelo investigador Carlos Felipe Nunes Moreira (2022).

Quanto ao desenvolvimento deste artigo, o caminho traçado será: 1. Abordar um pouco sobre a EPT; 2. Expor a relação do Serviço Social na EPT com os Direitos Humanos como parte da identidade profissional; 3. Versar sobre os Direitos Humanos e o Paradigma Transformativo; 4. Discorrer sobre a relação do Serviço Social na EPT com Paulo Freire; 5. Apresentar um relato de experiência do Serviço Social na EPT no IF Baiano – Campus Valença, que expressa na prática os itens anteriormente abordados.

Nas Considerações Finais, este artigo trará como proposta que os Assistentes Sociais que trabalham na EPT se inspirem com maior intensidade em Paulo Freire para desenvolverem programas e projetos voltados para os Direitos Humanos dos estudantes, pois a busca pela libertação dos oprimidos integra a sua identidade profissional.

O valor expressivo deste artigo ampara-se na certeza de que ele é um trabalho cientificamente relevante, pois aborda um tema fundamental para o Assistente Social que atua na EPT e que acredita que apesar da educação, por si só e unicamente, não transformar a sociedade, sem ela jamais esta sociedade será mudada.

“É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político pedagógica”
(FREIRE, 2000, p. 37)

Este artigo é orientado pela perspectiva de que mudar é possível, apesar de ser difícil. E pela certeza de que a ação política pedagógica do Assistente Social que trabalha na EPT deve ser conduzida por meio de uma prática reflexiva amparada na concepção dos Direitos Humanos como parte da identidade profissional. De início será apresentado um breve histórico da EPT, com destaque para a formação humana integral. Em seguida será discutida a relação do Serviço Social na EPT com os Direitos Humanos. Depois, será retratada a questão dos Direitos Humanos e do Paradigma Transformativo, que é o mais completo na atualidade, pois vai além do crítico. Na sequência, a riquíssima relação do Serviço Social na EPT com Paulo Freire. Por fim, será trazido um relato de experiência de uma prática que vem procurando seguir o caminho traçado teoricamente neste artigo.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

De acordo com Cordão e Moraes (2017), desde suas origens a Educação Profissional sempre foi direcionada às pessoas provenientes das classes mais vulneráveis. “Havia distinção clara entre os que detinham o poder e o saber (tratado no ensino secundário, normal e superior) e os que realizavam tarefas manuais (objeto do ensino profissional destinado principalmente para órfãos e filhos de pobres)” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 28). Os autores comentam que devido à escravidão no Brasil ter durado mais de três séculos, a separação entre o trabalho manual e o intelectual foi reforçada, pois o sistema escravocrata acabou colaborando para o aprofundamento de marcas preconceituosas em relação ao trabalho manual pesado.

Essa herança colonial escravista e preconceituosa em relação ao trabalho ainda tem influenciado sensivelmente todas as relações sociais, com ênfase ainda maior na visão de sociedade sobre a educação e a formação profissional para o trabalho [...]. Passamos do século XIX ao XX ainda praticando uma política assistencialista de educação profissional, muito mais voltada para tirar o menor da rua do que para prepará-lo efetivamente para o mundo do trabalho. Até mesmo o grande esforço republicano do presidente Nilo Peçanha, apesar de louvável, ainda pecava por conta desse viés (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 29).

Cordão e Moraes (2017) explicam que só no final da primeira metade do século XX, mesmo ainda possuindo uma estrutura assistencialista, a educação profissional também passou a ser direcionada ao mundo do trabalho. Todavia, a partir do final do século XX e início do século XXI, “o mundo do trabalho passou a requerer profissionais cada vez mais qualificados, em condições de interagir em ambientes profissionais complexos, em situações inusitadas ou inéditas, e em constante mutação” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 30).

Mas é importante destacar que, de acordo com Anjos (2020a), durante o decurso da educação profissional no Brasil, “o perfil social dos alunos foi sendo modificado, como reflexo do processo de industrialização, e conseqüentemente, da perda do poder de compra da classe média brasileira” (ANJOS, 2020a, p. 05). Ou seja, a educação profissional foi se elitizando e excluindo os estudantes pobres. Mas, com a implantação da Política de Cotas em 2010, os oprimidos puderam voltar a ter acesso a esta educação, que foi criada para as pessoas em situação de pobreza, mas que sempre possuiu uma riqueza teórica e prática diferencial.

Uma educação socialmente referenciada encontra, na atualidade, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia um ambiente propício para a oferta de um ensino de qualidade, protegido por uma política de permanência dos estudantes dentro de uma perspectiva de formação integral; como também pela concepção de EPT como um direito social.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são equiparados às universidades federais do ponto de vista administrativo. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi.

São especializados na oferta da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 95).

Convém lembrar que Anjos (2020b) comenta que o projeto de constituir a educação profissional como centro de excelência incomoda os detentores do capital, pois eles não almejam formar estudantes críticos e que pertençam a uma instituição que oferte uma educação de qualidade. Por isso, a história da EPT perpassa por tantos desafios. Percebendo que, segundo Anjos (2021), só é exequível compreender a educação profissional investigando o capitalismo e suas contradições, pois ela possui um histórico relacionado à desigualdade social oriunda deste sistema que rejeita a formação humana integral.

Mas é preciso lembrar que o Brasil possui uma Rede de Educação Profissional e Tecnológica que é um diferencial – a Rede IF, pois, segundo Pacheco (2011), um dos objetivos básicos dos Institutos Federais é “derrubar as barreiras entre ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura” (PACHECO, 2011, p. 15). Nesse sentido, a orientação pedagógica da Rede IF recusa o conhecimento meramente enciclopédico e busca uma formação profissional mais abrangente e flexível, ou seja, as demandas do mercado de trabalho não são a prioridade, mas sim a formação humana integral (ANJOS, 2021, p. 24).

Sendo assim, a EPT, representada aqui pela Rede IF, deve primar pela formação integral do discente, contribuindo para que os Direitos Humanos sejam assegurados e efetivados. Lembrando que a formação humana integral “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2014, p. 84). Neste sentido, o estudante deve estar preparado para fazer uma leitura do mundo e da sua condição de cidadão de Direitos Humanos.

Portanto, a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2014, p. 91).

A partir desta concepção, é fundamental para o Assistente Social que tem o privilégio de trabalhar em uma rede que possui uma história, uma filosofia e um compromisso social tão ricos, apropriar-se da categoria teórica Direitos Humanos para realizar sua prática profissional em busca da formação integral dos estudantes, até porque ela faz parte da identidade do Serviço Social.

RELAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM OS DIREITOS HUMANOS COMO PARTE DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

De acordo com os estudos realizados por Carvalho (2018), a conexão entre o Serviço Social e os Direitos Humanos faz parte da identidade profissional do Assistente Social. Para a autora, a profissão desponta com atribuições de controle, de integração e política, no sentido de colaborar para a manutenção da ordem social estabelecida. Todavia, os profissionais, por meio de uma leitura crítica (e transformativa) da realidade, precisam superar esta identidade atribuída, criando uma nova identidade, a qual deve ser orientada dialeticamente e se basear na dimensão política da profissão, que está diretamente relacionada aos Direitos Humanos.

Seguindo este raciocínio, Carvalho (2018) apresenta o exemplo de Jane Addams, pioneira do Serviço Social e ativista política, que “assumiu o Serviço Social como ação política centrada no trabalho com as pessoas e no contacto permanente com a realidade/campo de ação, introduzindo princípios de justiça e de equidade” (CARVALHO, 2018, p. 07) (*sic*).

Carvalho (2018) ainda registra que as entidades internacionais: International Federation of Social Workers (IFSW) e International Association of Schools Work (IASSW) qualificaram o Serviço Social como uma profissão dos Direitos Humanos com o objetivo de desenvolver uma prática profissional voltada para o fortalecimento desta identidade. E a autora lembra que a proteção dos Direitos Humanos é um trabalho em evolução, pois nunca se encontra concluído.

Neste sentido, Carvalho (2018) afirma que para consolidar os direitos dos discentes é essencial que os Assistentes Sociais assimilem o tipo de ordem estabelecida e as suas peculiaridades opressivas. E para isto, a participação dos oprimidos no processo de mudança é fundamental. “É através da ação consciente e coletiva que as classes trabalhadoras podem transformar e humanizar a sociedade capitalista” (CARVALHO, 2018, p. 11). E neste sentido as concepções de Paulo Freire são essenciais para que a identidade da profissão seja concretizada.

Na perspectiva de promover a mudança social, o lugar político do Assistente Social, conforme o pensamento de Carvalho (2018), consiste em: 1. Adoção de um perfil igualitário para potenciar o processo de mudança; 2. Afinco pela equidade no processo de mudança; 3. Contribuição para a libertação das vozes dos oprimidos; 4. Deslocamento de poder para o participante da intervenção. Desta forma, “é essencial celebrar um contrato de intervenção que espelhe os valores democráticos defendidos pela perspectiva crítica de modo que o participante se sinta envolvido e compreenda que o profissional trabalha em função dos seus interesses” (CARVALHO, 2018, p. 13).

E o Assistente Social que atua na EPT necessita reforçar a sua identidade, principalmente porque trabalha em uma rede que possui um histórico voltado para as pessoas que sofreram as consequências da injustiça social e que tiveram seus Direitos Humanos afetados. Deve fugir completamente do modo capitalista de pensar.

Farage e Helfreich (2022) lembram que o Serviço Social é uma das raras profissões que se posiciona como anticapitalista, pois evoca princípios e valores que indicam a necessidade da luta e superação da sociedade comandada pelo capital. “Uma profissão que, diante dos antagonismos das relações sociais, se legitima na divisão social do trabalho e se afirma também como potencializadora do enfrentamento à sociabilidade do capital” (FARAGE; HELFREICH, 2022, p. 177).

E, neste sentido, ao se reportar ao Serviço Social na Educação, Martins (2008) ressalta que

A escola é um universo complexo de relações sociais, saturada de expressões da questão social, que inclui os aspectos: económico, político, cultural, que se expressam de maneira objetiva e subjetiva. Portanto, o assistente social, com os seus conhecimentos teórico-metodológicos e ético-políticos, tem condições para fazer uma leitura crítica deste processo, contribuindo significativamente para que a escola atinja os seus objetivos [...]. A particularidade do Serviço Social na educação incide primordialmente em colocar o seu conhecimento ao serviço da comunidade escolar, mobilizando um movimento de resistência a favor da educação problematizadora, dialógica, crítica, autônoma, numa reflexão que impulse mudanças, como **expressa o pensamento de Paulo Freire (1985) (MARTINS, 2018, p. 138-147) (sic) (grifo nosso).**

Sendo assim, apropriando-se do pensamento freiriano, o Assistente Social que atua na EPT terá melhores condições de seguir os princípios da sua identidade profissional, lutando por e com os estudantes e as suas famílias pela mudança, justiça social, equidade, enfim, pela garantia dos Direitos Humanos.

Até porque, parafraseando Martins (2018), na sociedade comandada pelo capital, a política de educação profissional (que é uma política social) é um lugar contraditório de luta de classes, impacto entre poderes diversos que se reconhecem historicamente, de acordo com a correlação de forças verificadas na diversidade dos projetos societários e educacionais que perpassam pela EPT.

DIREITOS HUMANOS E O PARADIGMA TRANSFORMATIVO

Santos (2013) registra que a noção de Direitos Humanos não é consensual, pois é transpassada por “significados derivados da profusão de atores, de representações sociais e interesses distintos em relação ao ethos do ‘valor humano’” (SANTOS, 2013, p. 176). O autor lembra que no decurso do século XX a regulação dos Direitos Humanos ganhou destaque internacional devido às atrocidades ocorridas na Segunda Guerra Mundial. Registra ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, representou um marco epistemológico e político no novo contexto internacional para a garantia dos Direitos Humanos, que deixou de ser uma responsabilidade apenas dos estados e passou a ser de toda comunidade internacional. Mas ele vai além da demanda por um sistema mais ético, visto que “é

tributário, também, de contradições e pragmatismos que compõem os usos e costumes dos diversos atores no sistema internacional” (SANTOS, 2013, p. 182).

Ainda dentro desta perspectiva, Picq (2013) comenta que a garantia dos Direitos Humanos tem como objetivo erradicar violências múltiplas, desde a tortura até o racismo e a pobreza. Em relação à pobreza, a autora diz que se trata de uma dimensão social incontornável dos Direitos Humanos e que acaba por limitar sua realização. “Os direitos humanos constituem, hoje, um paradigma da linguagem mundial que se expande ao longo da história e cujas problemáticas políticas se renovam para responder a novos desafios” (PICQ, 2013, p. 195). Dentre esses problemas, a autora destaca a escravidão sexual moderna e a guerra contra o terror nos Estados Unidos e afirma que há uma evolução constante na qual os Direitos Humanos permanecem crescendo e, paralelamente, a violência do Estado e a pobreza assumem novas faces.

O “Manual Direitos Humanos e Serviço Social da Organização das Nações Unidas” (1999) define Direitos Humanos “como aqueles que são inerentes à nossa natureza e sem os quais não podemos viver como seres humanos” (ONU, 1999, p. 19). Eles são universais e aplicam-se a todos sem discriminação. Eles estão em constante evolução e o respeito à vida é uma condição essencial para o desenvolvimento dos trabalhos relacionados a eles.

Os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais permitem-nos desenvolver e utilizar plenamente as nossas qualidades humanas, a nossa inteligência, os nossos talentos e a nossa consciência, e satisfazer nossas necessidades espirituais e de outra natureza. Baseiam-se na crescente procura por parte da Humanidade de uma vida na qual a dignidade e o valor inerentes a qualquer ser humano mereçam respeito e proteção (ONU, 1999, p. 19).

Neste sentido de procura de uma vida digna, uma leitura crítica de realidade torna-se elemento-chave. Porém é preciso lembrar que, segundo Boaventura Santos (2007), o marxismo não chegou a tratar as questões coloniais e priorizou a questão da opressão/dominação capital-trabalho. As autoras deste artigo são marxistas impertinentes (como costuma dizer José Paulo Netto), mas acreditam que na realidade vivenciada por Marx esta relação capital-trabalho era a prioridade do estudioso. Hoje, em pleno século XXI, Marx continua sendo atual, mas a estudiosa californiana Donna Mertens (2018, 2009, 2005) procura aperfeiçoar as concepções marxistas buscando o refúgio teórico, ontológico, epistemológico e metodológico do paradigma transformativo, que é amparado nas concepções de Paulo Freire, de forma especial na Pedagogia do Oprimido, e que identifica este paradigma como tendo raiz nos Direitos Humanos e como reflexo a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas.

De acordo com Anjos e Amaro (2023), conforme o pensamento de Mertens (2018, 2009, 2005), o paradigma transformativo guia o pensar em relação às desigualdades de poder, a implicação do privilégio e as repercussões disso para abarcar a justiça social. “Mertens (2009) explica que o paradigma transformativo fornece um guarda-chuva metafísico com o qual é possível explorar semelhanças nas crenças básicas que fundamentam as abordagens de pesquisa e avaliação que foram rotuladas de teoria crítica, teoria feminista, teoria racial crítica, participativa, inclusiva, baseada em direitos humanos” (ANJOS; AMARO, 2023, p. 07).

Por isso, na contemporaneidade o paradigma transformativo se destaca dos demais e serve como uma orientação para o Assistente Social que atua na EPT. Apesar de pouco conhecido no Brasil, ele é um diferencial por englobar e atualizar a teoria crítica.

RELAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM PAULO FREIRE

De acordo com os estudos realizados por Moreira (2022), o pensamento de Paulo Freire sugere um impulso filosófico de uma educação direcionada para a prática, propondo a transformação do homem e do mundo em uma nova totalidade fundamentalmente livre. E, nesse sentido, a leitura crítica da realidade é essencial, pois o ser humano precisa adquirir autonomia intelectual e consciência de seu compromisso histórico com sua situação de oprimido, procurando abolir a opressão. “Para tanto, as mudanças precisam ir à raiz da condição de homem-objeto e operar-se na dialética macro-micro,

através de um processo crítico e reflexivo (ou de autoreflexão, nos termos de Freire)” (MOREIRA, 2022, p. 160) (*sic*).

Até porque Paulo Freire (1967) afirma que infelizmente o que se observa “é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para eles” (FREIRE, 1967, p. 44). E o Serviço Social procura trabalhar com a formação integral do homem, rejeitando tudo que o esmague e o diminua.

Percebe-se, então, que a interface entre Paulo Freire e o Serviço Social é muito profunda, pois jamais um Assistente Social que atua na EPT pode conceber um estudante como um espectador, mas sim como um sujeito de direitos. E esta reflexividade aclamada por Freire deve se fazer presente na prática do profissional. Principalmente porque Moreira (2022) lembra que o método freiriano insere uma forma de levar os sujeitos a repensarem sua introdução no mundo, “sobretudo por conta do seu caráter dialógico, político, crítico, reflexivo e voltado para a ação transformadora” (MOREIRA, 2022, p. 162). E, neste sentido, o Assistente Social deve fugir do tradicionalismo e optar sempre por práticas democráticas que primem pelo respeito e pelo diálogo.

Faz-se importante saber que

A partir dos anos 60 do século XX, o movimento de reconceptualização do Serviço Social trouxe, da América Latina, a influência do pensamento de Paulo Freire (1974), e as implicações de sua abordagem para um pensamento sobre o Serviço Social, os seus propósitos, fundamentos e natureza [...]. Para Paulo Freire, a educação, sendo uma dialética de ensino-aprendizagem, é também vista como um processo de capacitação dos educandos no sentido da transformação do mundo e das condições de vida a que estão sujeitos. Nesta perspectiva, a visão sobre o Serviço Social associou-se a uma finalidade de libertação dos seguimentos oprimidos da sociedade através de uma pedagogia de conscientização, capacitação e empowerment (AAVV, 1986 [1967] (AMARO; PENA, 2018, p. 27).

Para embasar esta citação as autoras se reportam ao Documento de Araxá. É preciso lembrar que o Movimento de Araxá foi realizado na cidade de Araxá (Minas Gerais), de 19 a 26 de março de 1967, contando com 38 Assistentes Sociais no encontro. No que se refere ao tópico “As Considerações sobre a Natureza do Serviço Social”, o item 38 registra que

Impõe-se esta reformulação do Serviço Social em novas linhas de teoria e de ação para melhor servir à pessoa humana e à sociedade. O Serviço Social, agente que intervém na dinâmica social, deve orientar-se no sentido de levar as populações a tomarem consciência dos problemas sociais, contribuindo também para o estabelecimento de formas de integração popular no desenvolvimento (CBCISS, 1967, p. 26).

Apesar do texto retratar sobre integração e desenvolvimento do país, percebe-se a inserção do pensamento freiriano ao se introduzir o tema “consciência dos problemas sociais”. O documento ainda aborda sobre a atuação macro do Serviço Social, que é relacionada ao nível da política. Traz a questão da dignidade da pessoa humana, que é uma categoria central dos Direitos Humanos.

No que diz respeito a esta categoria, Campos (2016) afirma que a dignidade humana se constitui em um dos fundamentos basilares de uma sociedade que prima pela democracia. “A dignidade da pessoa humana é um princípio estruturante do Estado Democrático e de direitos, expressa o reconhecimento e a afirmação de que o ser humano é o bem maior e o principal objetivo da sociedade” (CAMPOS, 2016, p. 83).

Voltando ao Movimento de Reconceituação do Serviço Social, convém lembrar que Duriguetto, Batistoni e Maia (2021) registram que sob a ditadura militar no Brasil, a Escola de Belo Horizonte foi o fulcro inicial da ruptura do Serviço Social com o conservadorismo. Afirmando ainda em relação a proposta metodológica do Método BH que

A reconstrução política da experiência da Escola de Serviço Social, desvelando suas bases sociopolíticas, teóricas e culturais, demarca as linhas para apreensão das influências e marcas do pensamento de Paulo Freire em suas propostas e na sua experimentação via projetos de extensão e campos de estágio” (DURIGUETTO, BATISTONI e MAIA, 2021, p. 55)

Neste sentido, Duriguetto, Batistoni e Maia (2021) comentam que o pensamento de Paulo Freire, e de modo especial, a dimensão ideopolítica do educador, se fazem presentes no Método BH (ainda que sejam pouco investigados).

Em relação a esta influência de Paulo Freire, Netto (1994), em seu renomado livro “Ditadura e Serviço Social”, ao se reportar ao Método BH, insere na nota de rodapé n. 356 uma importante observação: “Não há dúvidas, como no caso de propostas contestadoras, aqui também se registra a influência de Paulo Freire” (NETTO, 1994, p. 279). Todavia, de acordo com o autor, essas ideias acabam avançando para uma visão mais radical.

Voltando à Duriguetto, Batistoni e Maia (2021), segundo estudo realizado pelas investigadoras o Método BH possui confluência com a Reconceitualização Chilena. Elas afirmam que as diretrizes metodológicas do Método Básico da Escola de Trabajo Social da Universidad Católica do Chile/Santiago tem relação direta com o pensamento de Paulo Freire, articulando-se com as ideias freirianas contidas nos livros “Educação como Prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”. Recordam ainda que a Escola de Trabajo Social da UC de Valparaíso (Chile) também foi influenciada pelas teorias de conscientização de Paulo Freire.

Diante do exposto e perante tamanha influência exercida no mundo, verifica-se que Paulo Freire é realmente o inspirador do Assistente Social que atua na EPT, não apenas pelas frases lindas que sempre são utilizadas pelos profissionais nos programas e projetos, mas primordialmente porque ele traz uma metodologia que se direciona para a transformação do mundo, de um mundo composto por estudantes oprimidos, que precisam ter uma consciência dos problemas sociais, que necessitam ter uma visão macro da realidade social na busca da dignidade humana, na conquista permanente dos Direitos Humanos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: IF BAIANO – CAMPUS VALENÇA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede IF), que, de acordo com o site oficial do Ministério da Educação (2023), atualmente é composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), o Colégio Dom Pedro II, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) e 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Este item tratará, mais especificamente, sobre o Campus do IF Baiano localizado na cidade de Valença, que oferta à população da região do Baixo Sul da Bahia cursos de Ensino Médio Integrados, Subsequentes, uma Licenciatura e algumas Pós-Graduações em nível de especialização, que estão listados no site oficial do próprio Campus (IF BAIANO, 2023).

O quadro técnico-administrativo da Instituição conta com apenas uma Assistente Social, para atuar diretamente com todo o corpo discente (composto aproximadamente por mil estudantes) da Instituição e as mais diversas peculiaridades opressivas apresentadas, que se configuram como obstáculos à garantia dos Direitos Humanos a este público bastante heterogêneo.

Embora a profissional de Serviço Social esteja inserida neste espaço sócio-ocupacional com o objetivo principal de operacionalizar as políticas institucionais de Assistência Estudantil, o que é louvável, uma vez que a EPT nos moldes atuais visa a permanência e êxito dos estudantes oriundos da classe trabalhadora (conforme tratado anteriormente neste artigo), a atuação desta não deve se restringir a uma mera execução burocrática de Políticas Sociais. Para não perder de vista a perspectiva freiriana e o paradigma transformativo, faz-se necessário que, no cotidiano de sua atuação, a Assistente Social se engaje em grupos de estudos institucionais locais voltados para a diversidade e as lutas dos sujeitos coletivos, tais como: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade (GENI) afim de manter uma aproximação constante das temáticas relacionadas às violações de Direitos Humanos.

Neste momento, este breve relato de experiência trará a perspectiva de uma das autoras enquanto membra do GENI do Campus Valença.

No contexto pós-pandêmico, quando as atividades acadêmicas retornaram definitivamente para a modalidade presencial, os aspectos relacionados a gênero e sexualidade se tornaram pauta recorrente da comunidade do Campus. Como traz Moreira (2022), construir um projeto profissional do Serviço Social que tenha como direção a emancipação humana requer do Assistente Social um fazer político-

profissional que acompanhe as reivindicações da classe trabalhadora, representada, neste caso específico, pelos estudantes do Campus.

Buscando atuar nesta perspectiva, a Assistente Social, inserida nas discussões do GENI, percebeu a necessidade de ampliar o debate com os discentes sobre o enfrentamento aos diversos tipos de violência sexual contra crianças e adolescentes. Aproveitando o contexto das ações de mobilização relacionadas ao dia 18 de maio, data que marca a Campanha Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, instituída pela Lei Federal 9.970/2000, foi proposta a realização de oficinas sobre a temática com os estudantes, em sua maioria com idades entre 14 e 18 anos. Como o período da pandemia da Covid-19 ocasionou um certo distanciamento entre o corpo docente e técnico-administrativo do Campus e os estudantes, que em muitos casos não tinham sido sequer apresentados uns aos outros pessoalmente, foi uma excelente oportunidade de estreitar laços e formar vínculos entre a Assistente Social e os estudantes que ingressaram no IF durante o ensino remoto.

Em uma área verde do Campus, com o apoio de duas docentes, também vinculadas ao GENI, e que trouxeram suas turmas daquele horário para participarem da atividade, a oficina aconteceu com a presença destes estudantes e de mais alguns que compareceram espontaneamente, totalizando cerca de vinte discentes.

A condução da oficina foi realizada pela Assistente Social de uma forma que buscasse a socialização de conhecimento, afastando-se, assim, de uma “educação bancária”, termo cunhado por Paulo Freire para criticar o mero repasse de informação, prática realizada com frequência, quando os assistentes sociais não refletem de forma crítica os seus atendimentos aos usuários (MOREIRA, 2022).

A profissional teve como ponto de partida a pergunta: do que se trata a campanha do 18 de maio? E partir disso, trouxe as reflexões práticas sobre os conceitos de “prevenção ao abuso”, “consentimento” e “educação sexual”, dialogados ricamente através do debate de experiências e práticas trazidas pelos estudantes. Dessa forma, a Assistente Social enfatizou os direitos desse público neste espaço escolar, que conta com uma equipe multiprofissional (além da Assistente Social, Psicóloga, Pedagogas, Psicopedagoga, entre outros) preparada para acolher as demandas relacionadas com o tema e acompanhá-los aos diversos equipamentos da rede de proteção social e de garantia dos direitos de crianças e adolescentes e, também, de mulheres, tais como: Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), Defensoria Pública, Centro de Referência de Atendimento à Mulher (CRAM), Núcleo Especializado de Atendimento à Mulher (NEAM), entre outros.

Com o estreitamento do vínculo entre Serviço Social do Campus e estudantes, posteriormente foi possível a realização de uma roda de conversa com outras turmas (perfazendo um quantitativo de cerca de 35 a 40 discentes), conduzida pela Psicóloga e pela Assistente Social do CREAS do município de Valença (BA), para que este público se familiarizasse com o atendimento e a rotina desse equipamento voltado para o combate à violação de direitos das crianças e adolescentes.

Além disso, a inserção da Assistente Social no GENI e suas ações vêm possibilitando que corpo docente e discente do Campus vislumbrem o Serviço Social não apenas como mero executor da política de assistência estudantil do IF Baiano, mas também como agente de promoção da garantia dos Direitos Humanos e da mudança social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Que a presença dos Assistentes Sociais da EPT no mundo, implique escolha e decisão, e jamais seja uma presença neutra... Que os Assistentes Sociais da EPT assumam tão criticamente quanto possível sua politicidade... Que os Assistentes Sociais da EPT aproveitem todas as oportunidades para testemunharem o seu (nosso) compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático...”
(Paráfrase – FREIRE, 2000, p. 17)

Este artigo procurou demonstrar o porquê de Paulo Freire ser o inspirador do Assistente Social que atua na EPT na defesa da dignidade humana dos estudantes. Este profissional jamais poderá ter uma

presença neutra na sociedade que o rodeia. A politicidade deste Assistente Social deve ser expressa pela forma crítica que ele conduz a sua prática, além disso suas ações devem expressar a reflexividade que sua intervenção exige. Ele deve vivenciar a esperança de um mundo melhor testemunhando este compromisso no seu cotidiano profissional.

O relato de experiência do IF Baiano – Campus Valença reflete uma prática profissional que caminha na direção do legado teórico-metodológico deixado por Paulo Freire, o qual é direcionado para a transformação do mundo.

Paulo Freire demonstra ter esperança de os oprimidos conquistarem um mundo menos feio e mais justo, onde os Direitos Humanos sejam respeitados e realmente garantidos. E os Assistentes Sociais da EPT poderão contribuir para a construção deste mundo, mesmo sabendo que o percurso é árduo, possibilitando que os estudantes conheçam seus direitos e se afastem um pouco das mazelas de uma realidade desigual e injusta. Por isso, devem desenvolver programas e projetos voltados para os Direitos Humanos dos estudantes, pois pertence à sua identidade profissional a busca pela libertação dos oprimidos.

Mas, para que isto seja possível, os Assistentes Sociais precisam ter consciência de que sua identidade profissional está diretamente relacionada aos Direitos Humanos. Eles devem amparar sua prática no paradigma transformativo, que guia o pensar em relação às desigualdades de poder. Eles devem se apropriar da dimensão política da profissão que se relaciona a uma atuação macro, na qual a mudança social e a justiça social sejam uma procura constante e incansável. Eles devem conceber os estudantes como parceiros neste percurso, carregando a certeza de que a ação política pedagógica irá trilhar o caminho da dignidade humana na busca por uma sociedade justa e igualitária.

Diante do exposto, Paulo Freire foi, é e sempre será o grande inspirador dos Assistentes Sociais que atuam na EPT e que acreditam que a transformação social é um alvo a ser atingido.

REFERÊNCIAS

- AMARO, Maria Inês; PENA, Maria João. Intervenção do Serviço Social em Meio Escolar: Da Tradição à Inovação. *In: CARVALHO, Maria Irene de. (Org.). Serviço Social em Educação*. Lisboa: Pactor, 2018. (p. 25-38).
- ANJOS, Nívia Barreto dos; AMARO, Maria Inês. A relevância do paradigma transformativo na contemporaneidade em estudos que envolvem temas sociais. *Revista Macambira, Serrinha-BA, v. 07, n. 01, p. 01-15, 2023*.
- ANJOS, Nívia Barreto dos. O Lugar da Educação Profissional na Garantia do Direito. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v. 01, n. 18, p. 01-18, 2020a*.
- ANJOS, Nívia Barreto dos. Os Ataques à Educação Profissional na Atualidade. *Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades, Salvador, v. 45, n. 249, p. 186-203, 2020b*.
- ANJOS, Nívia Barreto dos. Uma análise Inicial Contrastiva da Educação Profissional no Brasil e em Portugal. *In: SCHIEFELBEIN, Landressa Rita; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio (Orgs.). Educação 2.0: Desafios e Conquistas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. (p. 17-35).
- BRASIL. **Lei 9.970, de 17 de maio de 2000**. Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Brasília-DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9970.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.
- CARVALHO, Maria Irene de. Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve Introdução. *In: CARVALHO, Maria Irene de. (Org.). Serviço Social em Educação*. Lisboa: Pactor, 2018. (p. 01-15).
- CAMPOS, Edval Bernadino. Dignidade Humana. *In: FERNANDES, Rosa. M.; HELLMANN, Aline (Orgs.). Dicionário Crítico: Política de Assistência Social no Brasil*. Porto Alegre: Editora UFRGS; CEGOV, 2016. (p. 82-85).
- CBCISS – Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais.
- Documento de Araxá. *In: CBCISS. Teorização do Serviço Social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.
- CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: Síntese Histórica e Perspectivas**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

DURIGUETTO, Maria Lucia; BATISTONI, Maira Rosângela; MAIA, Susana Maria. A Dimensão Ideopolítica no Método Pedagógico de Paulo Freire: Questões e perspectivas investigativas para o Serviço Social a partir da experiência do Método BH. *In*: SCHEFFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inês. (Orgs.). **Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre Educação Popular**. Curitiba: Editora CRV, 2021. (p. 45-63)

FARAGE, Eblin; HELFREICH, Francine. Educação Popular e Serviço Social: Experiências a partir da extensão universitária. *In*: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira [et al] (Orgs.). **Tijolos Contra Muros: Contribuições Críticas do Serviço Social na Educação**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2022. (p. 172-188).

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

IF BAIANO – Instituto Federal Baiano. **Campus Valença**. Salvador, 2023. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/valenca/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MARTINS, Eliana Bolorino C. O Trabalho do Assistente Social no âmbito da Política de Educação. *In*: CARVALHO, Maria Irene de. (Org.). **Serviço Social em Educação**. Lisboa: Pactor, 2018. (p. 131-148).

MEC – Ministério da Educação. **Rede Federal**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal#:~:text=Em%202023%2C%20a%20Rede%20Federal,e%20o%20Co%20C3%A9gio%20Pedro%20II>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MERTENS, Donna M. An Introduction to Research. *In*: MERTENS, Donna M. **Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods**. 2. ed. California: Sage Publications, 2005. (p. 01-42).

MERTENS, Donna M. **Transformative Research and Evaluation**. New York; London: The Guilford Press, 2009.

MERTENS, Donna. M. **Mixed Methods Design in Evaluation**. California: Sage Publications, 2018.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. Liberdade, Paulo Freire e Serviço Social: Reflexões teórico-práticas sobre o fazer pedagógico de assistentes sociais. *In*: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira [et al] (Orgs.). **Tijolos Contra Muros: Contribuições Críticas do Serviço Social na Educação**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2022. (p. 157-171).

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Direitos Humanos e Serviço Social: Manual para Escolas e Profissionais de Serviço Social**. Santa Maria da Feira, Portugal: Rainho & Neves, 1999.

PICQ, Manuela L. Direitos Humanos e Questão Social. *In*: IVO, Anete B. L. (Org.). **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social: 81 problemáticas contemporâneas**. São Paulo: ANNABLUME, 2013. (p. 190-195).

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 05).

SANTOS, André Luis Nascimento. Direitos Humanos e Cooperação Internacional. *In*: IVO, Anete B. L. (Org.). **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social: 81 problemáticas contemporâneas**. São Paulo: ANNABLUME, 2013. (p. 176-182).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Renata Pacheco Abreu¹
Ana Maria de Carvalho
Edinalva Julio
Tânia Gracieli Vega Incerti

RESUMO. Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas especificidades do exercício profissional de assistentes sociais no Instituto Federal do Paraná (IFPR). O IFPR compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (REPCT) e oferece formação em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, em seu processo seletivo para ingresso de estudantes, 80% das vagas são destinadas para cotas (social, racial, indígena e para pessoas com deficiência). Dessa forma, o IFPR apresenta-se como um espaço privilegiado para a atuação do assistente social.

Palavras-chave: educação, serviço social, exercício profissional.

ABSTRACT. This study aims to present the distinct nuances surrounding the professional practice of social workers within the Federal Institute of Paraná (IFPR). As an integral part of the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education (REPCT), the IFPR provides comprehensive education across diverse levels and modalities. Notably, within its student selection process, 80% of available positions are earmarked through quotas (for social, racial, indigenous, and individuals with disabilities). Consequently, the IFPR shines as a distinguished setting, offering social workers exceptional opportunities.

Keywords: education, social work, professional practice.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, a partir da promulgação da Lei nº 11.892. Tais instituições surgem com a finalidade principal de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, visando à formação para a cidadania e para o mundo do trabalho aliada ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) está presente em 28 cidades do estado e oferece cursos técnicos de nível médio (de forma subsequente e integrado), cursos de nível superior e cursos de especialização, nas modalidades presencial e à distância. Importante salientar que 80% das vagas do processo seletivo do Instituto são referentes à cotas de inclusão, sejam elas de inclusão social, racial, indígena e para pessoas com deficiência, sendo os 20% restantes destinados à ampla concorrência.

Dessa forma, o IFPR possui características que o colocam como espaço privilegiado para a atuação do/a assistente social. Não apenas pela missão² que a instituição pretende atingir, mas também pelo perfil de seu corpo discente, ressaltamos a importância e a necessidade de fortalecimento do Serviço Social no IFPR e de ampliação de profissionais de Serviço Social no quadro de pessoal do IFPR.

Assim, pretendemos com o presente trabalho apresentar algumas especificidades do exercício profissional de assistentes sociais no IFPR e fomentar um novo momento do Serviço Social no Instituto, onde a sistematização de nossa prática seja constante, através da participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos da categoria profissional, da produção de pesquisas e da construção de um debate coletivo sobre o papel e a importância de assistentes sociais no Instituto Federal do Paraná.

1 Assistente social do Instituto Federal do Paraná (Campus Londrina). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. renata.abreu.as@gmail.com.br

2 Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/missao-e-valores/>. Acesso em 19 de agosto de 2023.

No Brasil, a inserção do Serviço Social na área da educação não é um tema novo, pelo contrário, a atuação dos/as primeiros/as assistentes sociais no sistema educacional ocorreu ainda na primeira metade do século XX e dentro da concepção vigente no período, a prática do assistente social se pautava no “ajustamento social” dos educados (WITIUK, 2004 p. 26).

A partir da década de 80, em um contexto de lutas e movimentos sociais pela redemocratização do país, pela elaboração e aprovação da nova Constituição Federal, promulgada em 1988 e pela defesa do Estado de direito, ampliou-se o debate entre profissionais do serviço social em torno de um projeto profissional pautado em uma concepção crítica, nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa. Como afirmado por Marilda Iamamoto (2012), foi neste contexto histórico que tornou-se possível um amplo e necessário movimento de renovação crítica do Serviço Social.

No contexto da educação, neste período, ganha espaço o debate acerca da atuação profissional do Serviço Social no espaço escolar bem como o questionamento da prática do/a profissional associada ao “ajustamento social” (SILVA, 2012 p. 65). A partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser um direito de todos e dever do Estado e da família. Neste sentido, o espaço escolar abre-se para um contingente populacional que anteriormente não tinha fácil acesso à educação. A Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB), imprimem um significado de educação enquanto direito social.

Neste sentido, “discutir a contribuição do Serviço Social para a garantia deste direito, nos remete obrigatoriamente a temas que atravessam a realidade social, política, econômica e cultural que, nem sempre são identificados no dia a dia da escola e por muitas vezes ficam ao largo das Políticas Educacionais.” (CFESS, 2001, p. 11)

Neste contexto, o Serviço Social assume importante papel nos espaços sócio-ocupacionais ao ser requisitado não apenas para execução, mas pensar, planejar e propor ações que visem a garantia dos direitos do cidadão. Na área da educação, a inserção de assistentes sociais tem sido ampliada consideravelmente nos últimos anos; isto é um reflexo da política educacional atual, que tem objetivado a ampliação das formas de acesso e permanência nas escolas e universidades. De acordo com Ney Luiz Teixeira Almeida (2011),

As condições de ampliação do espaço ocupacional dos assistentes sociais estão diretamente relacionadas às tendências contemporâneas que marcam a relação entre o público e o privado na educação, revelando a dinâmica contraditória deste processo de expansão, assim como das possibilidades de alargamento das interfaces desta área com as demais políticas públicas (ALMEIDA, 2011, p. 26).

A intervenção do Serviço Social se dá neste movimento contraditório, entre a expansão numérica de acesso à educação e as reais condições objetivas e subjetivas do sujeito que está acessando o sistema educacional.

Ao observarmos a trajetória do Serviço Social como profissão reconhecida e inscrita na divisão sociotécnica do trabalho, é possível identificarmos uma história de avanços, conquistas e grandes desafios.

Pensando no significado social da profissão entendemos que este se dá essencialmente pelo seu principal objetivo, qual seja, o asseguramento de direitos. Entretanto, não é possível definirmos esse significado somente tendo por análise as demandas, tarefas e atribuições profissionais, sem que as conectemos no contexto de relações mais amplas que constituem a sociedade capitalista, particularmente, no âmbito das respostas que esta sociedade e o Estado constroem, frente à questão social (objeto de intervenção do serviço social) em múltiplas manifestações.

Nesse sentido, resgatamos a contribuição de Iamamoto (2001), a qual nos diz que:

A profissão é aqui compreendida como um produto histórico e, como tal, adquire sentido e inteligibilidade na história da sociedade da qual é parte e expressão [...] Assim seu *significado social* depende da dinâmica das relações entre as classes e dessas com o Estado nas sociedades nacionais em quadros conjunturais específicos, no enfrentamento da “questão social” (IAMAMOTO, 2001, p. 203, grifos da autora).

Ainda, implica considerar a prática do serviço social a partir de dois ângulos, compostos pelas condições objetivas, que independem da vontade ou consciência do profissional, e pelas condições subjetivas, delineadas pela consciência e seus agentes profissionais e que se expressam a partir do discurso teórico e ideológico sobre o exercício profissional, no horizonte profissional. Considerando esses dois ângulos, é possível observarmos que um dos primeiros limites postos a nossa prática profissional diz respeito à contradição vivenciada entre as condições objetivas e subjetivas. Contradição esta que pode interferir no resultado da prática profissional.

Ao mesmo tempo, acreditamos que o exercício da profissão exige um profissional propositivo, capaz de defender seus projetos de trabalho junto à instituição empregadora, reafirmando suas atribuições e competências profissionais. Isto requer ir além das rotinas institucionais, desvendando aí as tendências e as possibilidades de trabalho.

[...] as alternativas não saem de uma suposta “cartola mágica” do Assistente Social; as possibilidades estão dadas na realidade, mas não são automaticamente transformadas em alternativas profissionais. Cabe aos profissionais apropriarem-se dessas possibilidades e, como sujeitos, desenvolvê-las transformando-as em projetos e frentes de trabalho (IAMAMOTO, 2001, p. 21, grifos da autora).

A respeito da atuação do/a assistente social no campo da educação, suas práticas e ações devem pautar o enfrentamento às expressões da questão social e assim situar a dimensão social da vida estudantil junto aos processos de ensino/aprendizagem para a promoção da permanência e êxito estudantil. E ainda que não seja possível expressar no plano de ação o significado social da profissão, a descrição das ações e o planejamento das atividades a serem desempenhadas pelo Serviço Social no Instituto Federal do Paraná é uma necessidade, bem como é um dos deveres do assistente social inserido em um campo de trabalho.

Diante disso, resgatamos o que propõe o Código de Ética do Serviço Social (Resolução nº 273/93), em seu artigo 8º alínea “a”, que afirma que na relação com as instituições empregadoras, o profissional tem o dever de programar os serviços sociais da instituição em que atua. E assim, pautado pelo que determina o Código de Ética do Serviço Social é que propõe-se pensar nesse plano de atuação, o qual será brevemente apontado em um tópico específico deste trabalho.

O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgiram em 2008, através da Lei nº 11.892. É prerrogativa da criação dessas instituições a ampliação de ações e compromisso com a garantia da igualdade no acesso à educação pública.

Com a promulgação da Lei 11.892/2008, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais surgem pela transformação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); escolas agrotécnicas e escolas técnicas. Isto significou a introdução de um novo modelo de educação profissional no país, que oferece cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrados e doutorados, possibilitando ao estudante construir um itinerário formativo que se aproxime de suas expectativas e necessidades.

Todos os estados da federação possuem ao menos um Instituto Federal composto por vários *campi*. Essa estrutura compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além disso, é importante destacar que a criação dos cursos a serem desenvolvidos nessas instituições deve estar em sintonia com os arranjos sociais, culturais e produtivos locais e regionais, formando técnicos, tecnólogos e licenciados que possam atuar e contribuir com o desenvolvimento de suas cidades e com sua região. Entretanto, a heterogeneidade de cursos, das modalidades e formas de oferta de ensino oferecida, impõe novos desafios, visto a diversidade de estudantes que compõem a comunidade escolar e acadêmica dessas instituições.

No que se refere ao IFPR, seu surgimento deu-se a partir da transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em IFPR. Organizado em estrutura multicampi, o IFPR conta com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e reitoria, exceto no que diz respeito à pessoal, encargos sociais e benefícios aos/às servidores/as.

Atualmente, a instituição conta com uma estrutura administrativa composta por Reitoria, 26 *campi* e 02 centros de referência, presentes em diferentes cidades do estado do Paraná, contabiliza³ 29.809 mil alunos em seu corpo discente, sendo 21.963 na modalidade de cursos presenciais e 7.846 na modalidade à distância. São ministrados mais de 165 cursos, sendo eles técnicos de nível médio (oferecidos de forma integrada ao ensino médio ou de forma subsequente), de nível superior ou em nível de especialização.

HISTÓRICO DE INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO IFPR

A nomeação da primeira assistente social do IFPR ocorreu em agosto de 2010, no entanto, a entrada em efetivo exercício desta somente ocorreu em fevereiro de 2011. À época, essa profissional foi requisitada para trabalhar na Diretoria de Assistência Estudantil e Atividades Especiais⁴ (DAES). Nesse mesmo ano houve a nomeação de mais uma profissional, a qual, ainda que lotada na Pró- Reitoria de Gestão de Pessoas, foi designada também para o trabalho na DAES. Em junho de 2012, houve a exoneração a pedido de uma das profissionais. Posteriormente em dezembro de 2011, mais uma profissional foi nomeada, no entanto, essa foi cedida para uma Unidade SIASS (Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor), atuando, assim, em outra instituição. Desta forma, somente uma profissional permaneceu no IFPR até 2013. No 2º semestre de 2013, dois campus da instituição, situados nos municípios de Londrina e Foz de Iguaçu receberam duas assistentes sociais, que foram redistribuídas de outras instituições federais de ensino⁵.

Em dezoito de setembro de 2013, o Instituto publicou o edital 126/2013-PROGEPE-IFPR de concurso público para Técnicos Administrativos em Educação. O referido edital contemplou 16 vagas para assistentes sociais, sendo as vagas distribuídas à época para os seguintes *campi*: Assis Chateaubriand (01 vaga), Campo Largo (01 vaga), Irati (01 vaga), Ivaiporã (01 vaga), Jacarezinho (01 vaga), Palmas (01 vaga), Paranaguá (02 vagas), Paranavaí (01 vaga), Telêmaco Borba (01 vaga), Umuarama (01 vaga) e para a Reitoria - sediada em Curitiba (05 vagas).

Em vinte e um de maio de 2019 o Instituto publicou o edital nº 6/2019 para provimento de vagas da carreira de técnico-administrativo em educação de nível médio e superior. Este concurso público, contemplou (01 vaga) para Capanema, sendo que pelo mesmo concurso, houve a convocação de 01 assistente social para o município de Barracão.

Atualmente, o IFPR possui 30 assistentes sociais em seu quadro efetivo de técnicos/as administrativos em educação, sendo que uma profissional está cedida ao Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS), atuando, então, em outra instituição.

EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Ao pensarmos no exercício profissional de assistentes sociais no IFPR é importante termos em vista que esse profissional pode estar lotado em diferentes espaços da instituição. Atualmente, das

³ Disponível em: <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/88f52c76-b595-43ec-8d72-046c18f66acc/page/qgR>. Acesso em 17 de ago 2023

⁴ Hoje, no novo organograma institucional, esta diretoria é denominada Diretoria de Assuntos Estudantis.

⁵ Redistribuição é o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder, com prévia apreciação do órgão central do SIPEC, observados os preceitos do art. 37, da Lei 8112/90.

26 unidades do IFPR, cinco ainda não contam com profissionais de serviço social. Nos *campi*, em sua maioria, as profissionais encontram-se lotadas nas Seções Pedagógica e Assuntos Estudantis. Assim, neste trabalho, brevemente apontaremos algumas especificidades no espaço da reitoria e nos deteremos com mais ênfase nos *campi*, visto que é nesse *locus* que estas profissionais estão lotadas.

Dentre as atribuições das/os profissionais inseridas/os nos *campi*, citamos: cumprir as orientações, princípios e diretrizes previstos nos regulamentos e normativas da Política de Apoio Estudantil do IFPR; trabalhar na perspectiva de uma equipe interdisciplinar, compreendendo o estudante em sua totalidade; realizar estudo social da demanda por assistência estudantil, tendo em vista as atribuições e competências previstas na Lei 8662/93; conhecer as condições de ensino-aprendizagem (de infraestrutura e pedagógicas) e aplicar a legislação educacional vigente; realizar diagnóstico das necessidades sociais, relacionais e educacionais do estudante, propondo projetos e programas, bem como oferecendo atendimento e acompanhando sua vida acadêmica; promover acesso às bolsas acadêmicas e auxílios de assistência estudantil, bem como a outros recursos institucionais para permanência do estudante no IFPR; acompanhar estudantes contemplados nas ações de assistência estudantil; auxiliar a estruturação e composição de equipes interdisciplinares e dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Específicas em cada campus; auxiliar a estruturação e composição dos Núcleos de Gênero e Diversidade cada campus; participar das discussões referentes à metodologia de ensino, as relações no cotidiano escolar, avaliação e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem; estudar e diagnosticar das condições sociais, culturais e educacionais população e dos serviços no entorno do campus, realizando os encaminhamentos conforme a demanda apresentada; incentivar e promover ações para promoção de uma escola aberta aos pais e à comunidade local; promover ações de envolvimento da família na escola buscando o sucesso formativo dos estudantes; fomentar a constituição de organizações de estudantes, pais e comunidade acadêmica; realizar atendimentos, individual ou em grupo, na área Serviço Social; contribuir para a viabilização da participação da população usuária nas decisões institucionais e propor instrumentos de avaliação dos programas executados.

Acreditamos que o Serviço Social, no espaço da Reitoria, deve atuar no sentido de participação na elaboração e gerenciamento das políticas, especialmente de assistência estudantil e na formação e implementação de programas sociais. Neste sentido, é importante reconhecermos que as/os assistentes sociais, nos dias de hoje, não são chamados apenas para a execução de políticas sociais. Estes passam a ser requisitados também para atuarem na formulação, implementação e avaliação de políticas, serviços, programas e ações que atendam a classe trabalhadora nos seus direitos.

No entanto, no IFPR, o espaço ocupado pelo Serviço Social não só na Reitoria, mas também nos *campi*, tem sofrido dificuldades para seu pleno exercício e protagonismo junto à elaboração e gerenciamento de políticas, especialmente no que se refere à Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), seja para implementação ou aprimoramento de programas sociais.

Neste sentido, reconhecemos o papel preponderante do/a assistente social na execução de políticas sociais, todavia, são comuns na instituição os enfrentamentos para que o/a profissional seja minimamente ouvido/a no que se refere à sua competência técnica. A título de exemplo podemos citar o engajamento de assistentes sociais do IFPR na construção da Resolução 66/2018, que aprova critérios e procedimentos para o cálculo do Índice de Vulnerabilidade Social - IVS, utilizado nas análises socioeconômicas do Instituto Federal do Paraná - IFPR e, após cinco anos de aprovação pelo órgão máximo da instituição⁶, vem sendo refutado pela atual gestão, evidenciando total desrespeito à categoria profissional na instituição e ao trabalho por ela desenvolvido.

Destarte, no atual contexto sócio-histórico, vivenciamos verdadeiros embates para que a categoria profissional consiga garantir sua participação na formulação, implementação e avaliação de políticas,

⁶ O Conselho Superior (CONSUP) é o órgão máximo do IFPR e tem natureza consultiva e deliberativa.

serviços, programas e ações que atendam as demandas da classe trabalhadora nos seus direitos, de acesso à educação gratuita e qualidade para si e sua prole.

Acreditamos que o fortalecimento e a articulação das/dos assistentes sociais dos *campi* e da Reitoria, contribua para que o Serviço Social continue viabilizando o acesso aos direitos e aos meios de exercê-los, contribuindo para sua defesa e ampliação. Assim, reafirmando o compromisso com os direitos e interesses dos nossos usuários, na defesa da qualidade dos serviços sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Raquel Raichelis (2009) pensar os espaços ocupacionais do/a assistente social requer que levemos em conta as determinações sócio-históricas que deram origem a essa profissão, bem como os processos necessários para sua organização, desencadeados a partir do desenvolvimento do capitalismo.

Sabemos que a profissionalização do Serviço Social se origina com a intervenção do Estado capitalista nos processos de produção e reprodução social, através das políticas sociais. Assim, este trabalho teve por finalidade apresentar o histórico de inserção do Serviço Social no IFPR, as suas especificidades na instituição e refletir sobre possibilidades para uma atuação profissional baseada nos princípios norteadores legais: a lei de regulamentação da profissão e o código de ética profissional.

Consideramos que nestes poucos anos, desde a criação do IFPR, alcançamos avanços com relação a ampliação do número de assistentes sociais, que atualmente estão presentes em quase todos os *campi* e consideramos fundamental que haja a contratação de assistentes sociais nos locais em que ainda não tem estas/es profissionais.

Ademais, compreendemos como desafio do Serviço Social no IFPR, o fortalecimento da profissão na instituição. Esse fortalecimento, a nosso ver, pode ocorrer com a construção de um projeto de atuação do Serviço Social de forma coletiva e com o reconhecimento das competências técnicas da profissão, por meio de participação nas decisões institucionais referentes à temáticas afins ao Serviço Social.

Por fim, acreditamos que a inserção do Serviço Social no IFPR, especialmente por tratar-se de uma instituição de educação, para além de caracterizar-se como mais um espaço sócio ocupacional no mundo do trabalho, constitui-se como uma possibilidade de concretização do compromisso ético, político e profissional no que se refere às estratégias de luta para construção histórica da cidadania e da defesa e ampliação de direitos sociais e luta pela democratização do acesso às políticas sociais, tal como disposto no projeto ético-político da profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais.** In: Subsídios para o debate sobre o serviço Social na Educação. Brasília, CFESS 2011. p. 12 a 27.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão.** - 10ª. ed., Brasília, Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

BRASIL. **Lei 8.662 de 07 de Junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução CFESS n. 273,** de 13 de março de 1993. Código de ética profissional do Assistente Social. CFESS, Brasília, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. 1988. In: Legislação Social: cidadania, políticas públicas e exercício profissional. Curitiba, Conselho Regional de Serviço Social, CRESS 11ª Região, 2006, p. 74 a 97.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** In: Legislação Social: cidadania, políticas públicas e exercício profissional. Curitiba, Conselho Regional de Serviço Social, CRESS 11ª Região, 2006, p. 26 a 51.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. 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 25/09/2013.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 5. Ed., São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **O Serviço Social na cena contemporânea**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CFESS-ABEPSS-CEAD-UNB, p. 15- 50, 2009, p. 15- 50.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IFPR. **Edital N°57/2023** - Processo Seletivo IFPR 2024 Cursos Técnicos de Nível Médio, 2023. Disponível em <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=6308>: Acesso em: 19 de agosto de 2023.

IFPR. **Edital N°56/2023** - Processo Seletivo IFPR 2024 Cursos de Graduação, 2023. Disponível em: <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=6309>. Acesso em: 19 de agosto de 2023.

IFPR. **Resolução nº 66, de 13 de dezembro de 2018** - Índice de Vulnerabilidade Social, 2018. Disponível em <https://ifpr.edu.br/menu-academico/assistencia-estudantil/>: Acesso em: 20 de agosto de 2023.

RAICHELIS, Raquel. **O trabalho do assistente social na esfera estatal**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CFESS-ABEPSS-CEAD-UNB, 2009, p. 377- 392.

SILVA, Tattiana T. F. **Apontamentos sobre Serviço Social e Educação: um olhar a partir dos documentos legais existentes**. In: Serviço Social e educação: teoria e prática. Org. Maria Mary José da Silva. Campinas-SP, Papel Social, 2012.

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da educação escolar**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC/SP. São Paulo: PUC/SP, 2004. 331 p. Disponível em: <http://www.servicosocialnaeducacao.info/wp-content/uploads/2012/06/A-trajet%C3%B3ria-socio-hist%C3%B3rica-do-Servi%C3%A7o-Social-no-esp%C3%A7o-da-escola2.pdf> acesso em 21/09/2013.

A POLÍTICA DE APOIO ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E OS MOTIVOS DE EVASÃO DOS ESTUDANTES ATENDIDOS PELA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS LONDRINA.

Renata Pacheco Abreu¹
Wagner Roberto Amaral²

RESUMO. O presente artigo apresenta resultados de pesquisa em nível de mestrado realizada através do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, cujo objetivo principal consistiu em analisar os motivos de evasão de estudantes dos cursos presenciais do Campus Londrina do Instituto Federal do Paraná (IFPR) atendidos pela Política de Apoio Estudantil desta instituição. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como centralidade os sujeitos sociais envolvidos no tema da pesquisa, sendo os estudantes considerados evadidos pela instituição. Partindo da análise de entrevistas realizadas com estudantes evadidos, observou-se que a assistência estudantil tem um papel fundamental para a permanência dos estudantes, ainda que com fragilidades institucionais. Ao mesmo tempo, observou-se que não é apenas a Política de Apoio Estudantil que garante a permanência dos estudantes na instituição. São fatores importantes nesse processo, a postura e o exercício pedagógico dos docentes e a atuação dos técnicos-administrativos da instituição na compreensão do perfil e das realidades vivenciadas pelos estudantes.

ABSTRACT. The present article presents results of a research carried out in the Graduate Program in Social Work and Social Policy at the State University of Londrina, at the Master's level, whose main objective was to analyze the reasons for dropout of students from presencial courses at Campus Londrina do Federal Institute of Paraná (IFPR) assisted by the Student Support Policy of this institution. The research, of a qualitative nature, had as its centrality the social persons involved in the research theme, the students considered evaded by the institution. Starting from the analysis of interviews carried out with dropout students, it is observed that student assistance has a fundamental role for the permanence of students, even with institutional investors. At the same time, it is observed that it is not only the Student Support Policy that guarantees the permanence of students in the institution. Important factors in this process are the attitude and pedagogical exercise of the professors and the performance of the institution's administrative technicians in understanding the profile and realities experienced by the students.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar os resultados de pesquisa realizada através do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, em nível de Mestrado, cujo objetivo principal consistiu em analisar os motivos de evasão de estudantes dos cursos presenciais do Campus Londrina do Instituto Federal do Paraná (IFPR) atendidos pela Política de Apoio Estudantil desta instituição.

Nosso estudo se ancora no contexto de expansão da oferta da educação profissional e tecnológica no Brasil por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), bem como das políticas afirmativas voltadas a jovens oriundos da escola pública, pretos, pardos, indígenas e com deficiência, associadas a institucionalização da política nacional de assistência estudantil. O estudo se inspira ainda na experiência profissional de um dos autores como assistente social de um dos campus do Instituto Federal do Paraná, *lócus* da pesquisa, possibilitando maior sentido às indagações acerca do fenômeno da evasão de estudantes nesta instituição, ainda que beneficiários da política de assistência estudantil.

A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como centralidade os sujeitos sociais envolvidos no tema da pesquisa, sendo os estudantes considerados evadidos pela instituição. A pesquisa foi realizada em três etapas metodológicas, sendo elas: revisão bibliográfica; levantamento de dados e análise documental e pesquisa de campo. A etapa de pesquisa de campo teve como base a realização de entrevistas com

1 Assistente social do Instituto Federal do Paraná (Campus Londrina). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. renata.abreu.as@gmail.com.br

2 Professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina. wramaral2011@hotmail.com

estudantes que se encontravam na condição de evadidos para a instituição. Assim, delimitou-se como amostra para realização de entrevistas, os estudantes que atendessem os seguintes critérios: a) ter ingressado em um dos cursos presenciais do IFPR – Campus Londrina no ano de 2012; b) ter sido atendido, em algum momento do curso, por um dos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR; e c) não ter concluído o curso.

Para fins de coleta de dados quantitativos sobre a evasão de estudantes no Campus Londrina do IFPR, foi considerada a definição proposta pelo Manual para Cálculo dos Indicadores de Gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), que identifica como estudante evadido aquele que não possui nenhuma possibilidade regulamentar de retorno ao curso no mesmo ciclo de matrícula, geralmente por faltas além de 25% e não trancamento de matrícula. Como estudante concluinte foi considerada a terminologia também indicada no referido manual, sendo, então, aquele estudante que integralizou todas as fases do curso, incluindo disciplinas, módulos ou créditos, estágio obrigatório, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e está apto a colar grau.

CARACTERIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR) – CAMPUS LONDRINA

A expansão dos IFETs no Brasil é uma realidade observada a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esta lei não somente institui a REPCT, como também cria os IFETs, conformando, o que os seus formuladores chamaram de uma “nova institucionalidade”, “capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica”. (SILVA, 2009, p. 11).

Assim, a Lei 11.892/2008 transforma oito Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais, 31 CEFETs e 39 Escolas Agrotécnicas Federais em 38 Institutos Federais. Estes passam a compor a REPCT juntamente à Universidade Tecnológica do Paraná, ao Colégio Pedro II, aos CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro e às 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais que não optaram pela transformação (BRASIL, 2008).

Para Amorim (2013) tais institutos não são instituições propriamente novas, uma vez que a criação de um IFET poderia se dar a partir da integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional de um mesmo estado, ou da transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais ou Escolas Técnicas vinculadas a Universidade, em IFETs.

Trazendo este contexto para a realidade do estado do Paraná, tem-se a transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em IFPR. Organizado em estrutura multicampi, segundo dados de sua página eletrônica institucional³, atualmente o IFPR é formado por 29 mil estudantes; 1430 docentes⁴ e 965 técnicos administrativos em educação (TAE); oferta 310 cursos (técnicos, de graduação, de qualificação profissional e de pós-graduação) e possui 20 *campi*, seis *campi* avançados e quatro centros de referência⁵ distribuídos pelo estado do Paraná.

O ingresso de estudantes no IFPR se dá por processo seletivo próprio. Para ingresso em cursos de nível superior, também é possível o ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). No caso dos cursos de Licenciatura, parte das vagas é disponibilizada por meio de processo seletivo específico para docentes do Magistério da Educação Básica, o qual se dá através de análise de currículo.

Em relação ao sistema de reserva de vagas, desde 2015, o processo seletivo para ingresso no IFPR aumentou de 70% para 80% o número de vagas destinadas para as chamadas “cotas de inclusão”, termo utilizado pela instituição. Atualmente, a reserva de vagas está definida da seguinte forma para cada curso e turma: a) 60% de vagas para candidatos oriundos de escola pública (50% para candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita* e 50%

3 Disponível em <<https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/sobre-o-ifpr/>>. Acesso em 01 de maio 2023.

4 Entre professores efetivos, substitutos e temporários.

5 Centros de referência são unidades vinculadas à Reitoria ou aos campi.

para candidatos com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*; b) 10% de vagas para candidatos autodeclarados pretos ou pardos; c) 5% de vagas para candidatos autodeclarados indígenas e d) 5% de vagas para candidatos com deficiência, ficando 20% das vagas ofertadas para cada curso e turma para concorrência geral (IFPR, 2015).

O Campus Londrina no Instituto Federal do Paraná iniciou suas atividades em agosto de 2009. Segundo o projeto político-pedagógico do Campus, o mesmo teve sua origem a partir da devolução de um prédio pela Associação Odontológica Norte do Paraná ao Ministério da Educação (MEC) que, em 2009, ofereceu esta construção ao Instituto Federal do Paraná para a instalação de um campus no município de Londrina. Os cursos foram definidos em função da característica do prédio, bem como do município, o qual é referência na área de saúde. Assim, o Campus Londrina inicia suas atividades ofertando os cursos de Técnico em Enfermagem, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Prótese Dentária, Técnico em Massoterapia e Técnico em Informática para Internet, todos de nível médio e com duração de dois anos.

Atualmente, o Campus Londrina oferta os seguintes cursos na modalidade presencial:

1) Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados: Técnico em Informática e Técnico em Biotecnologia, com duração de quatro anos cada, onde os estudantes cursam o ensino médio de forma integrada ao curso técnico; 2) Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequentes: Cursos de Técnico em Enfermagem, Técnico em Massoterapia, Técnico em Prótese Dentária e Técnico em Saúde Bucal, com duração de dois anos; 3) Cursos de Nível Superior: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Licenciatura em Ciências Biológicas, ambos de nível superior, sendo o primeiro com duração de três anos e o segundo, com duração de quatro anos e 4) Especialização em Saúde Coletiva com ênfase na promoção de saúde, com duração de 18 meses.

O Campus Londrina também possui um Centro de Referência (Maringá/PR) e duas Unidades Remotas (Cambé/PR e Cornélio Procopio/PR) que oferecem diversos cursos da modalidade presencial e à distância, no formato de cursos de Formação Inicial Continuada (FIC). Atualmente, o campus possui 1.323 estudantes com matrículas ativas somente em cursos de modalidade presencial. Possui 70 professores efetivos, 10 professores substitutos e 46 técnicos administrativos em educação⁶.

Em relação ao organograma dos campi do IFPR, e considerando o tema deste trabalho, é importante ressaltar a estrutura e competências da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE), que se encontra subordinada a Coordenação de Ensino e tem ainda sob sua responsabilidade o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Atualmente, a SEPAE do Campus Londrina é composta por 01 assistente social, 02 psicólogos, 03 técnicas em assuntos educacionais, 03 intérprete de libras, 03 pedagogas, 02 assistentes de alunos e 01 estagiária de pedagogia..

Segundo o Manual de Competências (IFPR, 2015a), a SEPAE é o órgão responsável por auxiliar os docentes e alunos nas ações referentes ao processo de ensino-aprendizagem articulado com a assistência estudantil. Dentre suas competências, destaca-se a responsabilidade por: auxiliar na elaboração de estratégias para a solução dos problemas apresentados em relação à evasão e repetência; fazer o acompanhamento socioeconômico dos alunos, juntamente com a Pró-Reitoria de Ensino e implementar a manutenção dos programas de assistência estudantil mantidos pelo IFPR no campus, através de atividades como divulgação dos editais para a comunidade; recebimento e organização de documentos dos alunos; cadastramento de dados dos alunos e preenchimento de relatórios e planilhas (op. cit.).

Assim, a SEPAE atua desde a divulgação dos editais destes programas, realiza as inscrições dos estudantes, informa a frequência dos mesmos para efetivação do pagamento de bolsas e auxílios e acompanha os estudantes atendidos até o término da vigência dos programas. A seleção dos estudantes também é realizada no referido setor, através de análise socioeconômica realizada por assistente social da equipe da SEPAE. A SEPAE é, portanto, o setor responsável pela operacionalização dos programas de assistência estudantil no campus.

⁶ Dados extraídos do Portal de Informações do IFPR. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/?_ga=2.251011204.302633182.1688749837-2026052917.1688749837>. Acesso em 07 de jul 2023.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPR

A assistência estudantil passou a ser reconhecida como política pública de direito em 2007, com a publicação pelo Ministério da Educação (MEC) da Portaria Normativa nº. 39, instituindo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e com sua transformação no Decreto no. 7.234, em 2010. Tal decreto constitui-se em um marco para a organização das políticas de assistência estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior e, especialmente, para os IFETs, à medida que os inclui no referido programa.

A Política de Apoio Estudantil do IFPR é instituída através da Resolução no. 11, publicada em 29 de dezembro de 2009, sendo assim definida no documento:

Art. 1º A Política de Apoio Estudantil do IFPR compreende o conjunto de ações voltadas aos estudantes e que atendam aos princípios de garantia de acesso, permanência e conclusão do curso de acordo com os princípios da Educação Integral (formação geral, profissional e tecnológica) em estreita articulação com os setores produtivos locais econômicos e sociais.

Parágrafo único. Essa Política tem como premissa a respeitabilidade a diversidade social, étnica, racial e inclusiva na perspectiva de uma sociedade democrática e cidadã. (IFPR, 2009)

A partir da análise da Política de Apoio Estudantil do IFPR depreende-se que sua elaboração significou um início de organização das ações da instituição nesta área. Contudo, a mesma não deixou de apresentar características relacionadas à funcionalidade da assistência estudantil para dimensão da eficácia das instituições federais de ensino, também explicitada no PNAES e retratada, especialmente, no seu objetivo de redução das taxas de retenção e evasão.

Atualmente, a Política de Apoio Estudantil é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), que conta com a Diretoria de Assistência Estudantil e Atividades Especiais (DAES) para gerir a referida Política. Segundo o Manual de Competências do IFPR, a DAES é responsável por planejar, elaborar, fomentar, implementar, coordenar, acompanhar e avaliar a Política de Apoio Estudantil, consolidando-a através de programas, projetos e ações (IFPR, 2015a). Para a execução da Política de Apoio Estudantil, o IFPR conta com as SEPAEs, localizadas em seus diversos campi.

Observa-se, assim, que, a gestão da Política de Apoio Estudantil encontra-se centralizada na Reitoria do IFPR, pois as competências relacionadas ao planejamento e coordenação da Política de Apoio Estudantil, como, por exemplo, a elaboração e publicação de editais dos programas da assistência estudantil, situam-se no âmbito da DAES. Cabe às SEPAEs a execução das instruções.

O que se quer destacar com estas considerações é a importância da participação das equipes das SEPAEs no planejamento das ações relacionadas à assistência estudantil, posto que os profissionais que nelas atuam são aqueles que possuem contato diário com os estudantes nos campi, conhecendo suas dificuldades e demandas. Da mesma forma, reconhece-se a relevância de participação dos estudantes na elaboração dos diferentes programas destinados a apoiá-los, por serem estes o público das ações e, dessa forma, ninguém melhor que eles próprios para relatar suas vivências no cotidiano escolar e de que forma elas podem contribuir para a sua permanência e conclusão de seus cursos. Contudo, não foi localizada na Política de Apoio Estudantil a indicação de formas de participação do estudante na sua construção. Embora a Cartilha da Assistência Estudantil do IFPR (IFPR, 2016) defina que esta política também é voltada para ouvir as propostas, anseios e angústias dos estudantes, ela indica a equipe multiprofissional dos campi para esta tarefa. Entende-se, assim, ser contraditório que esta equipe tenha o acesso ao estudante e às suas propostas, e, ao mesmo tempo, não tenha assento nas instâncias de planejamento e gestão das ações de assistência estudantil.

As ações da Política de Apoio Estudantil do IFPR compreendem, principalmente, programas voltados para a concessão de bolsas e auxílios aos estudantes, operacionalizados através da publicação anual de editais pela DAES. Considerando o objetivo da pesquisa realizada, o enfoque da análise foi os programas de bolsas e auxílios, especialmente aqueles que se destinam aos estudantes considerados

público prioritário pelo PNAES (estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio).

Os programas de bolsas e auxílios destinados ao público prioritário do PNAES no período de realização da pesquisa eram os Programas de Assistência Complementar ao Estudante (PACE), Programa de Bolsas Acadêmicas para Inclusão Social (PBIS) e Programa Estudante Atleta (PEA). Os editais destes programas, além de indicarem os critérios de seleção baseados no PNAES, definem o público prioritário para atendimento como estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Todos os programas citados exigem como condição para recebimento do auxílio e/ou bolsa, uma frequência mensal igual ou superior a 75% no curso em que está matriculado/a.

O PACE consiste em oferta de auxílio-moradia, auxílio-alimentação e auxílio-transporte, de modo a contribuir para sua permanência, melhoria do desempenho acadêmico e conclusão do curso. O PBIS oferta bolsas acadêmicas, e, além da exigência de frequência mínima de 75% no curso, é exigida do estudante a atuação em projetos de ensino e/ou aprendizagem ofertados pelos servidores do campus. O PEA consiste na oferta de bolsa para participação em projeto esportivo em diversas modalidades. Assim como o PBIS, o PEA exige como condição para recebimento da bolsa, a frequência mínima de 75% do curso em que está matriculado e carga horária de quatro horas semanais para atuação de em projetos esportivos ofertados pelo campus.

Expostas as características dos programas de bolsas e auxílios, observou-se que, no ano de 2016, o PACE foi o programa que concentrou o maior volume de recursos, R\$ 6.067.800,00, enquanto o PBIS e PEA tiveram o aporte de R\$ 1.659.000,00 e R\$ 462.000,00, respectivamente. Ressalta-se ainda que o programa com maior aporte de recursos surgiu em 2012, o PACE, sendo esta uma das justificativas para delimitação da amostra dos sujeitos pesquisados àqueles estudantes ingressantes em 2012.

OS DADOS SOBRE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E EVASÃO NO IFPR – CAMPUS LONDRINA

Neste item são apresentados os dados obtidos na segunda etapa da pesquisa, que compreendeu levantamento de dados e análise documental. Considerando o objetivo central desta pesquisa, esta etapa consistiu na coleta de dados quantitativos sobre a evasão de estudantes dos cursos presenciais do Campus Londrina no período de 2009 (ano de criação do campus) até o ano de 2014 e dados quantitativos sobre estudantes deste mesmo campus atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR no período de 2012 a 2015.

As justificativas para a escolha do período de 2012 a 2015 resumem-se a: inexistência da Política de Apoio Estudantil do IFPR até ano de 2009; a criação PACE em 2012, programa com maior aporte de recursos financeiros; e a sistematização dos dados sobre os programas de bolsas e auxílios da referida política a partir do ingresso do Serviço Social na instituição em 2011, na DAES.

Analisando os dados sobre permanência de estudantes em cursos presenciais do IFPR – Campus Londrina no período de 2009 a 2014, observou-se que houve o aumento do número de estudantes ingressantes na instituição (145 em 2009 e 228 em 2014). Contudo, cabe ressaltar que também houve o aumento de cursos ofertados pelo campus. Em 2009, foram ofertados cinco cursos técnicos, sendo quatro na modalidade subsequente (para estudantes que já tenham concluído o ensino médio) e um na modalidade concomitante (para estudantes que estejam cursando o ensino médio), totalizando cinco turmas. Em 2014, foram ofertados os mesmos cursos técnicos subsequentes, um curso técnico integrado ao ensino médio e um curso de nível superior, totalizando seis turmas.

Outra observação refere-se ao percentual de estudantes concluintes. Analisando os dados dos ciclos encerrados, ou seja, o percentual de estudantes que concluíram seus cursos no período de 2009 a 2012, observa-se que a taxa média de conclusão foi de 54,28%. Os dados do período de 2013 e 2014 não são conclusivos, visto que algumas turmas não foram finalizadas até o término do levantamento realizado.

Na análise da taxa de conclusão de cursos presenciais do IFPR – Campus Londrina no período de 2009 a 2014 por curso, constatou-se que os dados obtidos não foram conclusivos. Mas é possível analisar que os cursos técnicos subsequentes (técnico em enfermagem, técnico em massoterapia, técnico em saúde bucal e técnico em prótese dentária) tiveram uma taxa de conclusão média de 66,89% entre os anos de 2009 e 2014. O curso de técnico em informática na modalidade concomitante, ofertado nos anos de 2009 e 2011, teve o percentual de conclusão mais baixo de todos os cursos, 12,12%. É possível que este seja o motivo para que sua oferta pelo Campus Londrina não tenha permanecido. Observou-se também que o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com duração de três anos, teve três turmas concluídas, compostas pelos estudantes ingressantes em 2011, 2012 e 2013. Considerando a finalização destas turmas, a taxa de conclusão do curso foi de 42,97%.

Importante considerar que o ingresso, a permanência e a conclusão de curso na instituição constitui-se como direito dos estudantes que optaram pelo IFPR para dar continuidade aos seus estudos, cabendo à instituição a elaboração e implementação de estratégias que contribuam para a permanência de seus estudantes e conseqüente conclusão de curso. A Política de Apoio Estudantil do IFPR foi pensada com esta finalidade e a seguir são apresentados alguns dados sobre a forma como esta política vem atendendo os estudantes dos cursos presenciais do Campus Londrina.

Considerando que os dados apresentados são relativos aos programas de bolsas e auxílios que tem como público prioritário os estudantes oriundos da rede pública de ensino ou que possuem renda per capita familiar de até um salário-mínimo e meio, os dados trazem informações dos programas PACE, PBIS e PEA.

A partir dos dados coletados foi possível observar que, em 2012, 93 estudantes foram atendidos por programas de auxílios e bolsas; em 2013, foram 98; em 2014, 130 e em 2015, 149 estudantes. Estes dados revelam um aumento da demanda por estes tipos de programa, podendo estar relacionado tanto ao aumento do número de curso ofertados pelo campus como pelo aumento do número de vagas reservadas às cotas no processo seletivo para ingresso na instituição. Observou-se também que, ao mesmo tempo que elevou o número de estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios que conseguiram concluir seus cursos, o que demonstra a importância da assistência estudantil para a permanência e conclusão, também se manteve alto o número de estudantes que foram atendidos pelos mesmos programas, mas não concluíram seus estudos no IFPR. Cabe observar que, em relação ao ano de 2015, os dados referiram-se a cursos ainda em andamento no período de realização da pesquisa.

O quadro abaixo (quadro 1) demonstra um comparativo entre estudantes que receberam bolsas e auxílios e concluíram seus cursos e estudantes que receberam bolsas e auxílios e não concluíram seus cursos.

Quadro 13 – Comparativo entre recebimento de bolsas e/ou auxílios e conclusão de curso

Ano	Nº de estudantes que receberam bolsas e/ou auxílios e concluíram seus cursos		Nº de estudantes que receberam bolsas e/ou auxílios e não concluíram seus cursos	
2012	71	71,71%	22	22,22%
2013	43	43,87%	20	20,40%
2014	57	43,84%	23	17,69%
2015 ³	126	84,56%	23	15,43%

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes dados revelam uma realidade que já observada superficialmente no cotidiano da prática profissional na instituição, sendo a motivação principal para a realização desta pesquisa. Esta observação levou a indagações como: Por que os estudantes evadem de seus cursos, mesmo sendo atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da assistência estudantil? Quais são os motivos de evasão destes estudantes? Os programas de bolsas e auxílios do IFPR contribuem para a permanência dos estudantes?

Assim, acredita-se que a exposição destes dados quantitativos foi importante para confirmar a existência de um fenômeno identificado inicialmente apenas em sua aparência. Porém, tais dados não são suficientes para responder às indagações feitas pela pesquisadora. Tais dados não conseguem alcançar a essência do fenômeno que se quer investigar e, talvez, dada a complexidade da realidade social, nem mesmo este estudo consiga atingir este objetivo. Dessa forma, a expectativa é que, a partir de aproximações sucessivas deste fenômeno consiga-se chegar cada vez mais perto de sua essência.

Para esta tarefa, considerou-se fundamental ouvir os sujeitos diretamente implicados neste fenômeno, a saber, os estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR que evadiram não conseguindo concluir seus estudos na instituição. O próximo item é dedicado aos resultados obtidos a partir de entrevistas realizadas com estes sujeitos, essenciais para a realização desta pesquisa.

ESCOLA, PERCURSOS EDUCATIVOS E O FENÔMENO DA EVASÃO: Os RELATOS DO SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização das entrevistas delimitou-se como amostra intencional para sua realização, os estudantes do IFPR – Campus Londrina que atendessem os seguintes critérios: 1. ter ingressado em um dos cursos presenciais do IFPR – Campus Londrina no ano de 2012; 2. ter sido atendido, em algum momento do curso, por um dos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR; e 3. não ter concluído o curso. Contudo, houve grande dificuldade para localização de estudantes que atendessem esses critérios. Assim, as entrevistas foram realizadas com quatro sujeitos e para esta tarefa foi utilizada a técnica de entrevista com roteiro semiestruturado, subdividido nos seguintes itens: informações socioeconômicas; informações sobre percurso escolar; concepção sobre assistência estudantil e informações sobre evasão.

Iniciando a análise sobre o percurso educativo dos entrevistados, cabe esclarecer que a definição deste eixo analítico se deu com a intenção de conhecer as experiências vividas pelos sujeitos entrevistados desde o ensino fundamental, identificando elementos facilitadores da sua formação e dificuldades enfrentadas ao longo dessa trajetória. Cabe destacar que os entrevistados são aqui compreendidos como sujeitos socioculturais, reconhecidos em suas diferenças, com sua própria historicidade, visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com comportamentos e hábitos que lhe são próprios, que são reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social. Tais desenvolvimentos se processam de forma desigual, de acordo com as experiências e relações sociais vivenciadas, prévias e paralelas à escola. Assim, busca-se superar uma visão estereotipada e homogeneizante do aluno (DAYRELL, 2001).

Observou-se que os entrevistados guardam entre si algumas semelhanças. A partir da análise de seus perfis, identificou-se que todos são oriundos da escola pública e que pertencem a famílias de trabalhadores. Todos os entrevistados exercem alguma atividade remunerada e participam das despesas da casa, exceto uma, que relatou não estar empregada no momento para cuidar da filha pequena, mas a família depende da renda proveniente do trabalho de seu marido.

A partir da análise dos percursos educativos dos sujeitos entrevistados foi possível conhecer um pouco de suas histórias, suas expectativas em relação à educação e suas experiências no âmbito da escola. Observa-se que estas vivências se entrecruzam com a vida cotidiana dos entrevistados, seja em suas relações familiares, seja com suas experiências no mundo do trabalho, sendo todas estas vivências fortemente delimitadas pelas suas condições objetivas de vida.

Partindo para análise da vivência dos entrevistados, foram trabalhados aspectos relacionados às motivações destes para ingresso no IFPR – Campus Londrina; às suas percepções sobre a educação ofertada pela instituição e sobre o seu desempenho no curso. Também estiveram presentes reflexões sobre o relacionamento dos sujeitos entrevistados com professores e colegas de turma e sobre sua inserção no mundo do trabalho no período de permanência na instituição. Acredita-se que estes são

elementos importantes para a análise dos motivos de evasão dos entrevistados, visto que podem contribuir, positiva ou negativamente, na decisão de permanência ou não no curso.

O IFPR – Campus Londrina, em sua dimensão educativa, será abordado como espaço sociocultural, compreendendo-o como escola e, sendo assim, como resultado de um confronto de interesses entre um sistema escolar, com sua organização oficial, e os sujeitos que a compõe (estudantes, professores, funcionários e demais participantes da comunidade acadêmica), que criam uma trama-própria de interrelações, fazendo da escola um processo permanente de construção social (DAYRELL, 2001).

Arroyo (1999) destaca a ênfase dos estudos sobre trabalho e educação no papel da escola na legitimação da ordem social. Segundo o autor, pressupõe-se um isomorfismo entre a organização da escola e a organização da oficina. Entende-se que há uma homogeneidade entre as estruturas da escola e do mundo da produção, sendo o sistema escolar um microcosmo do mundo do trabalho (op. cit.). Assim, a escola estaria fadada a atuar, indubitavelmente, na formação do trabalhador exigido pelas relações sociais de produção. Questionando este tipo de análise, sem, contudo, negá-la, o que o autor expõe é o caráter tenso e contraditório destas conexões entre escola e mundo do trabalho, indicando outras possibilidades de análise para que se consiga ir além do caráter de denúncia que alguns estudos adquirem. O autor (op. cit.) também destaca a importância de reconhecer o educando, ou mesmo o trabalhador, não como “uma massa uniforme, modelável”, mas como “sujeitos sociais e culturais”, “agentes de história”.

É neste sentido que o foco de análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa são as experiências dos sujeitos e a forma como eles mesmos analisam estas vivências. Assim, acredita-se que, embora existam determinações estruturais imposta pela sociabilidade capitalista, cada sujeito as vivenciam de uma forma e o modo como as apreende contém em si potencialidades para alterações de suas condições de vida.

Iniciando a análise dos relatos sobre o período de permanência do IFPR – Campus Londrina, observa-se que todos os ex-estudantes demonstraram haver um interesse prévio para a realização do curso. No que se refere à inserção no mundo do trabalho durante a permanência no IFPR, dois entrevistados relataram não exercer atividade remunerada neste período, sendo um deles por opção, para dedicação aos estudos e outro, por ter parado de trabalhar desde quando se casou, dois anos antes do ingresso na instituição. Já as outras duas entrevistadas relataram que trabalhavam durante a realização do curso, mas puderam diminuir a carga horária de trabalho e/ou arcar com despesas do curso quando receberam auxílio/bolsa da assistência estudantil.

Os entrevistados destacaram a boa qualidade dos cursos, embora também tenham surgido críticas às despesas com materiais necessários para determinado curso do campus, sendo este o motivo de desistência. Sobre a relação com os docentes, os entrevistados relataram ter boas relações e destacaram a dedicação e disponibilidade dos mesmos. Já sobre o próprio desempenho no curso, dois entrevistados relataram que tiveram bom desempenho e que aprenderam bastante nos cursos. Uma entrevistada não respondeu a pergunta e um entrevistado relatou que embora se dedicasse bastante no curso, permanecendo por 12 horas no campus em alguns dias, não conseguiu atingir o conceito necessário para aprovação, responsabilizando a si mesmo pelas dificuldades no processo de aprendizagem.

Este último entrevistado relatou que precisava de mais tempo para aprender, que os demais colegas de turma vieram de escolas particulares, com boa qualidade de ensino e que ele era egresso de escola pública. Soma-se a isso o fato do entrevistado ter precisado conciliar os estudos com o trabalho na adolescência para contribuir com o custeio das despesas da família. Ao mesmo tempo, o entrevistado se reconhecia como “igual” aos demais colegas, devendo, então, alcançar os mesmos resultados, como segue neste relato: “*Eu não me sentia rebaixado ao nível das pessoas. Eu achava que eu era igual a eles, só que mesmo assim, eu tentava no máximo conseguir. ‘Não, eu sou igual a eles, eu tenho que conseguir também’*”. (Entrevistado)

Assim, observa-se que o entrevistado toma para si a responsabilidade por sua aprendizagem, desconsiderando a responsabilidade docente e da própria instituição sobre este mesmo processo. O entrevistado também parece não reconhecer que suas condições objetivas de vida podem ter

interferido no seu processo formativo. Este não reconhecimento parece estar relacionado à ilusão de iguais condições de acesso, como que um fetiche da igualdade de oportunidades, onde o entrevistado se identifica como igual aos demais por ter obtido as mesmas condições de acesso ao IFPR. Tal reflexão remete ao princípio meritocrático da igualdade de oportunidades exposto por Dubet (2004). A igualdade de oportunidades meritocrática supõe a igualdade de acesso, o que garante, na verdade, que todos os estudantes entrem na mesma competição (op. cit.), na qual o sucesso depende de cada um, independente das condições sociais, econômicas e culturais que lhe aflige, pois as oportunidades são iguais para todos: *“Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.”* (Ibid, p. 541)

A escola contemporânea é meritocrática. Hierarquiza e classifica aqueles que dela participam de acordo com seus méritos, tal qual em uma prova esportiva que postula a igualdade entre os concorrentes e a objetividade das regras. *“A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor!”* (DUBET, 2003, p. 41).

Dubet (op. cit.) aponta ainda algumas estratégias acionadas pelos próprios estudantes para lidar com esta situação. Entre elas, está o retraimento, que guarda semelhanças com a postura do entrevistado em questão. Nesta estratégia, segundo o autor, *“os alunos mal sucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho ‘não se paga’, que eles não conseguem resultados honrosos apesar de seus esforços”* (ibid., p. 41). O estudante decide não fazer mais parte deste jogo, não mais participar desta competição na qual eles não têm chance de ganhar. Trata-se de uma auto-exclusão amena, visto que o estudante preserva sua auto-estima por nada ter feito para obter êxito (op. cit.).

Cabe, então, interrogar quais são as estratégias que a escola pode adotar para lidar com estes processos, a partir do momento que ela consegue identificá-los.

A partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, foram analisadas suas motivações para procura dos programas de bolsas e auxílios do IFPR, possíveis contribuições destes programas para a permanência dos estudantes e as concepções de assistência estudantil que possuem os sujeitos entrevistados. Nas entrevistas, identificou-se que as motivações para procura dos programas de auxílios e bolsas estiveram diretamente relacionadas à situação econômica dos entrevistados. A partir dos relatos, foi possível analisar que estes sujeitos tinham baixa renda familiar e que a assistência estudantil foi uma alternativa para o custeio das despesas oriundas da permanência no curso. Dificuldades para arcar com os gastos do curso, possibilidade de se dedicar aos estudos sem trabalhar, estudar sem precisar retirar recursos financeiros da renda da família para sua manutenção, foram as principais motivações para a procura pela assistência estudantil.

Observou-se que a forma de utilização dos auxílios e bolsas recebidos pelos sujeitos da pesquisa estiveram de acordo com a finalidade para qual foram criados. Os sujeitos entrevistados quando questionados sobre sua concepção de assistência estudantil e seus objetivos, indicaram a apreensão da assistência estudantil enquanto ajuda e incentivo para continuar os estudos. Ao mesmo tempo que pode ser questionável a utilização do termo *“ajuda”*, por afastar-se da concepção de assistência estudantil como direito, analisa-se que indicar a assistência estudantil enquanto incentivo para a permanência do curso, revela que os sujeitos da pesquisa relacionam a Política de Apoio Estudantil com um dos seus principais objetivos, a saber:

Art. 3º A Política de Apoio Estudantil do IFPR, de acordo com os princípios estabelecidos anteriormente, objetiva:
I – criar e implementar condições para viabilizar o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes do IFPR, contribuindo para minimizar a retenção e a evasão, principalmente quando determinada por fatores socioeconômicos e por necessidades educativas especiais (IFPR, 2009).

As principais críticas à política de assistência estudantil relacionaram-se à irregularidade nas datas de pagamento e falta de integração entre as ações de assistência estudantil.

No que se refere aos motivos de evasão, os relatos referem-se a dificuldade para se manter no curso sem recebimento de qualquer auxílio financeiro da assistência estudantil; alto nível de exigência por parte dos professores, gerando desmotivação para permanência no curso e situação de saúde em pessoa da família.

A partir da análise dos relatos entende-se que a Política de Apoio Estudantil do IFPR, através de seus programas de bolsas e auxílios, pode contribuir significativamente para a permanência dos estudantes, desde que sejam observados e reavaliados aspectos relacionados aos critérios para seleção, à regularidade na data de pagamento dos valores e à articulação entre os referidos programas e as atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Um aspecto importante refere-se ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Freire (2015) indica que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Assim, o autor entende que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, e outro que, aprendendo, ensina. Dessa forma, a concepção é de um processo de ensino-aprendizagem que se dá numa relação dialógica, onde o papel fundamental do docente é contribuir para que o educando se torne artífice de sua formação. O oposto a esta lógica evidencia-se ao que Freire (2016) chama de “educação bancária”, onde o docente é o único sujeito da relação, sendo o educando, mero objeto.

O que se quer chamar atenção é para construção de práticas educativas que se contraponham a esta lógica de “educação bancária”, que tanto o educador quanto os educandos sejam implicados neste processo, também no sentido de assumirem suas responsabilidades, de forma que os educandos não se sintam os únicos responsáveis por resultados não esperados do processo educativo e que este sentimento não se traduza em frustração, incapacidade ou inaptidão, que podem ter como consequência seu afastamento total da escola.

Entende-se também que, para além da formulação de políticas de assistência estudantil relacionadas à oferta de recursos financeiros, ressalta-se a importância de acompanhamento dos estudantes, a fim de que possam ser compreendidos em sua totalidade, não apenas em termos de resultados em avaliações de conteúdo, e agir preventivamente a situações de evasão. Esta ação demanda empenho da direção da escola, de sua equipe pedagógica, docentes e técnicos administrativos, de forma que, sua atuação de forma integrada, possa atender às reais demandas dos estudantes. Igualmente importante é a tarefa de pensar práticas pedagógicas que compreendam a complexidade da questão da evasão, o que deve considerar a dinâmica da vida do estudante e também o desenho da política educacional brasileira, o contexto institucional e aspectos pedagógicos no processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu origem ao presente artigo teve início com uma série de indagações, derivadas do cotidiano profissional. Estes questionamentos objetivavam refletir sobre uma pergunta central: Quais os motivos de evasão dos estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil do IFPR – Campus Londrina?

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observou-se a utilização do PNAES como documento orientador para a construção da política de assistência estudantil da instituição. A concepção de assistência estudantil do IFPR foi apreendida a partir da análise da sua Política de Apoio Estudantil e das resoluções e instruções normativas dos diversos programas que a compõem. Assim, identificou-se que boa parte de suas ações está voltada à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, tem como base critérios de seletividade e focalização.

A análise dos dados sobre a evasão no IFPR - Campus Londrina, quando confrontados com dados sobre o público atendido pelos programas de auxílios e bolsas do IFPR, permitiu observar o aumento da demanda pelas bolsas e auxílios da assistência estudantil, o que pode estar relacionado ao aumento

do número de curso ofertados pelo campus ou ao aumento do número de vagas reservadas às cotas no processo seletivo para ingresso na instituição. Além disso, ao mesmo tempo que cresceu o número de estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios que conseguiram concluir seus cursos, também se manteve alto o número de estudantes que foram atendidos pelos mesmos programas e não concluíram seus estudos.

A realização das entrevistas com os estudantes evadidos dos cursos técnicos presenciais do IFPR – Campus Londrina foi extremamente relevante para a pesquisa. As perguntas formuladas no roteiro de entrevista permitiram entrevistados discorrerem sobre seu percurso educativo, sua concepção de assistência estudantil, suas expectativas e frustrações em relação ao IFPR. Os relatos das entrevistas deram significado a todo percurso da pesquisa.

Os motivos de evasão relatados foram os mais diversos. De fato, os processos de evasão são multifatoriais. Assim, os relatos dos entrevistados apontam situação de desemprego, problemas de saúde na família, possíveis dificuldades de aprendizagem e dificuldades para conciliar estudos do curso técnico com estudos de nível superior e trabalho. Estes aspectos, se analisados isoladamente, abordam os motivos de evasão sobre a ótica do indivíduo, como se este fosse o responsável pela sua evasão. Desconsidera-se e desresponsabiliza-se outras dimensões da questão.

Ampliando a análise do fenômeno, o que se observa são evidências de significativas contradições entre o que está prescrito institucionalmente e a forma de organização pedagógica e da política de assistência estudantil da instituição. Tais contradições revelam-se na existência de condicionalidades para concessão de bolsa vinculada a participação de projetos que não são ofertados/desenvolvidos; na habilidade inadequada dos servidores para atendimento aos estudantes participantes da assistência estudantil e na desarticulação entre equipe docente e equipe pedagógica no acompanhamento dos estudantes.

A não participação das equipes das SEPAEs no planejamento das ações relacionadas à assistência estudantil, como elaboração de programas e construção de editais, se revelou como fator dificultador da adequação da Política de Apoio Estudantil do IFPR às demandas dos próprios estudantes, posto que, dessa forma, desconsidera-se o conhecimento dos profissionais das SEPAEs sobre a realidade dos campi em que atuam.

Foi possível observar que a assistência estudantil tem um papel fundamental para a permanência dos estudantes, ainda que com fragilidades institucionais. A participação nos programas de bolsas e auxílios pelos entrevistados possibilitou tanto a dedicação integral aos estudos, sem a necessidade de exercício de atividade remunerada, quanto o atendimento a necessidades básicas do estudante para permanência no curso, como alimentação e transporte.

Ao mesmo tempo, observou-se que não é apenas a Política de Apoio Estudantil que garante a permanência dos estudantes na instituição. São fatores importantes nesse processo, a postura e o exercício pedagógico dos docentes e a atuação dos técnicos-administrativos da instituição na compreensão do perfil e das realidades vivenciadas pelos estudantes. Dessa forma, faz-se fundamental uma política institucional de formação continuada de seus servidores (técnico-administrativos e docentes), com atenção especial para formação de agentes mediadores qualificados para o atendimento dos estudantes participantes contemplados com ações da assistência estudantil.

Igualmente importante é tornar mais transparente e conhecidos os fluxos e as regras administrativas da instituição, adequando e flexibilizando-as para garantir a permanência aos estudantes, como por exemplo, em situações de trancamento de matrícula.

Por fim, afirma-se a necessidade de uma equipe gestora e técnica da Política de Apoio Estudantil do IFPR capaz de mediar e estar em sintonia com o trabalho pedagógico prescrito e desenvolvido pela instituição. Uma política de assistência estudantil não sintonizada com a proposta pedagógica tende-se a se apresentar fragilizada e a parcializar a permanência dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Renata P. **A Política de apoio estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Instituto Federal do Paraná e os motivos de evasão dos estudantes atendidos por seus programas de bolsas e auxílios no Campus Londrina**. 2017. 241 fls. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Serviço Social e Política Social). Universidade Estadual de Londrina, 2017.
- AMORIM, Mônica M. T. **A organização dos institutos federais, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 245 fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.
- ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J., SILVA JÚNIOR, João dos R. e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-42.
- BRASIL. **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência, Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 30 de dez. 2008, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 01 de jun. 2014.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 137-161.
- DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução de Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 80 p. Tradução de: Les inegalities multipliees.
- _____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução no 11, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Resolucao_Assistencia_Estudantil_IFPR_-11.09.pdf>. Acesso em: 09 de mar. de 2015.
- _____. Projeto Político-Pedagógico do Câmpus Londrina. 2012. In: PERALTA, Tania Paula. **PPP Câmpus Londrina** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br> em 10 de abr. de 2014. 2012b.
- _____. **Processo Seletivo 2016, 2015**. Disponível em: <<http://www.vestibular.funtefpr.org.br/index.php?componente=Vestibulares&acao=LoadEdital&ID=7>>. Acesso em: 30 de ago. 2016. 2015a.
- _____. **Manual de Competências. 2015**. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/manual-de-competencias-atualizado-100315.pdf>> Acesso em: 25 de out. 2016. 2015b.
- _____. **Cartilha da Assistência Estudantil**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/CARTILHA-ASSISTENCIA-ESTUDANTIL2.pdf>>. Acesso em: 17 de out. 2016.
- LÜSCHER, Ana Z.; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Políticas, Sociedade e Educação**. Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176.
- SILVA, Caetana J. R. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

OS (DES)CAMINHOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.

Lília Campos dos Santos¹

RESUMO. Historicamente, no Brasil, a assistência ao estudante, enquanto ação do Estado, inicia-se no nível Superior. Atualmente, encontra-se consolidada neste nível de ensino. Partiu-se da hipótese, que não há uma regulamentação própria sobre assistência estudantil nos demais níveis e modalidades de ensino. O objetivo geral consistiu em analisar o caminho percorrido para estruturá-la em outros níveis de ensino. O recorte foi a Educação Profissional e Tecnológica, tendo como *lócus* os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Estes trabalham com diversos níveis e modalidades de ensino, no entanto, traz em sua natureza a Educação Profissional. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, apoiada no método materialista histórico dialético. Utilizou-se a técnica da documentação indireta para realização de pesquisa bibliográfica e documental. A categorias de análise foram a perspectiva histórica da assistência estudantil no Brasil, bem como documentos que regulamentam a mesma. Como resultado da pesquisa, inferiu-se que inicialmente regulamentada no âmbito da Educação Superior, há uma luta para que a política de assistência estudantil seja compreendida enquanto direito do(a) estudante e garantida em todas as modalidades e níveis de ensino, assim, foi identificado através do estudo que são tímidos os passos para a consolidação da assistência estudantil em outros níveis de Ensino.

Palavras Chaves: Educação Profissional e Tecnológica, assistência estudantil, permanência.

ABSTRACT. Historically in Brazil, student assistance as an action by the State began at the higher education level. Currently, it is consolidated at this level of education. This analysis was based on the hypothesis that there is no specific regulation for student assistance at other levels of education. The main objective of this study was to analyze the path taken to structure student assistance at other educational levels. The clipping used focused on Professional and Technological Education, with emphasis on the Federal Institutes of Professional, Scientific and Technological Education, since these institutions cover different levels of education, with Professional Education being one of their distinctive characteristics. The research is of a qualitative nature, based on the dialectical historical materialist method. The technique of indirect documentation was used, to perform bibliographical and documentary research. The categories of analysis were the historical perspective of student assistance in Brazil, as well as documents that regulate it. The results of the research indicate that, although student assistance was initially regulated within the scope of Higher Education, there is a struggle for it to be ensured as a right of students and guaranteed in all modalities and levels of education. However, it was identified through the study that the steps for the consolidation of student assistance in other levels of education have been modest and incipient.

Keywords: Professional Education, student assistance, permanence.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação é uma política social², garantida na Constituição Federal (1988) como um dos direitos sociais e reafirmada em outros instrumentos legais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.794 de 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990).

Já a assistência estudantil é uma política social inserida na Política de Educação. Ela tem como objetivo garantir condições efetivas de acesso, permanência e consequente conclusão exitosa aos estudantes que, por diversos condicionantes, não as têm. Compreendida enquanto direito capaz de romper com as tutelas assistencialistas, com vistas à inclusão social, o acesso e à permanência dos(as) estudantes na educação. Corroborando com o pensamento de Souza,

[...] é preciso conceber a assistência estudantil para além de uma mera provisão material, mas assumir seu sentido formador e transformador, pois com esse estímulo, o estudante reconhece a sua situação de carência social, rompe com ela e se transforma (SOUZA, 2017, p. 17-18).

1 Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Amapá. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: lilia.santos@ifap.edu.br

2 O Instituto de Pesquisa Aplicada traz a definição de política social como o conjunto das ações realizadas ou impulsionadas pelo governo para a promoção dos direitos sociais da população (IPEA, 2000, p. 3).

A realização da pesquisa se justificou pela necessidade de fortalecer a Política de Assistência Estudantil enquanto direito do(a) estudante. Compreendê-la enquanto direito e não benesse ou favor do Estado, é essencial para que a mesma se efetive e atinja os resultados esperados fundamentando, assim, a relevância desta pesquisa, mesmo sabendo não ser possível encontrar respostas definitivas a todos os questionamentos sobre o tema.

Buscou-se dados e literaturas que tratam da assistência estudantil no Brasil. Ao delinear o estado da arte da garantia do direito à assistência, especialmente em modalidades de ensino que não a do nível superior, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: Como se consolida a assistência estudantil em outros níveis de ensino? Partiu-se da hipótese, que não há uma regulamentação própria sobre assistência estudantil nos demais níveis de ensino.

Assim, o objetivo geral do estudo foi analisar o caminho percorrido para estruturar e regulamentar a assistência estudantil nos demais níveis de ensino, além do ensino Superior. Os objetivos específicos foram: descrever o percurso histórico da assistência do Estado aos estudantes e identificar instrumentos legais que regulamentem a assistência estudantil nos diversos níveis de ensino.

METODOLOGIA

Este estudo fez referência a pesquisa social que é aquela que permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. A respeito da pesquisa social Gil (2008) vai afirmar que, os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras. Infere-se que, a pesquisa se caracterizou como qualitativa, que para Minayo,

[...] trabalha com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. São significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Respondendo, assim, as questões particulares dando a possibilidade de tratar e analisar dados subjetivos, aos quais não se pode mensurar (2009, p. 21).

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se a técnica da documentação indireta. A seleção do conteúdo seguiu as seguintes categorias: a perspectiva histórica (o caminho) da assistência estudantil no Brasil, bem como documentos que regulamentam a mesma. Foi realizada análise documental do estado da arte sobre o tema. Legislação brasileira: leis, decretos, foram analisados também os principais documentos que direcionam a assistência estudantil no Brasil.

O método de análise foi o materialista histórico-dialético, fundamental para a análise de uma realidade social, pois traz os princípios da totalidade, da historicidade e da contradição. Para a teoria materialista histórico-dialética tudo se relaciona. Nenhum fato ou ideia pode ser compreendido isoladamente, cada um dos fenômenos deve ser compreendido a partir de sua ligação indissolúvel com a realidade, integrada por outros fatos ou ideias (GADOTTI, 1989, p. 59- 60).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação é um direito fundamental do indivíduo, garantida desde a Declaração Universal de Direitos Humanos, que afirma que toda pessoa tem direito à instrução (ONU, 1948, art. 26), constitui-se um direito amparado por dispositivos legais no âmbito mundial. No Brasil, o direito à educação é afirmado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na qual está estabelecida no artigo 6º como direito de natureza social.

É certo que, a formação do ser humano acontece em vários aspectos de sua vida, nas experiências vivenciadas ao longo de sua existência. No entanto, a educação formal, aquela responsável pela

transmissão de saberes historicamente produzidos pela humanidade, se dá majoritariamente no ambiente escolar. Na concepção deste trabalho, tratou-se desta última, que se desenvolve particularmente nas instituições de ensino e pesquisa, da qual se constitui dever do Estado garantir, conforme artigo 208 da Constituição Federal,

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

II- Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

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

IV- Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

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

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

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

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

A Educação Básica, organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), artigo 4º, inciso I, está estabelecida como obrigatoriedade do poder público como também, o acesso a ela e a gratuidade do ensino nesta etapa se constituem como direito público subjetivo.

O que não está claro na Constituição Federal é o dever do Estado em relação à garantia e obrigatoriedade da Educação Profissional, bem como da Educação Superior. A Educação Profissional e Tecnológica praticamente não aparece no texto constitucional, apenas faz menção no artigo 213, parágrafo 2º: “As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento às inovações realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do poder público” (BRASIL, 1988).

Dentre as finalidades do Ensino Médio descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação estão a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996, art. 35, inciso II).

Atender a esta finalidade específica de preparação para o trabalho e o exercício da cidadania, significaria atrelar conhecimento específico ao conhecimento geral, uma educação numa perspectiva interdisciplinar, integrada, que apontem para um processo educativo centrado no sujeito e abranja todas as dimensões da vida, de modo a favorecer o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando (PEREIRA e TEXEIRA, 2018, p. 182).

Verifica-se no ensino médio uma dicotomia entre o conhecimento geral e o específico, uma dualidade na formação para o trabalho manual e outra para o trabalho intelectual. Na realidade, essa formação específica e voltada para o trabalho sempre esteve associada à educação profissional. Está posta como educação profissional técnica de nível médio e é ela que deve capacitar para o trabalho, assim

[...]o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional (BRASIL, 1996, art. 36- A).

Mas o que é o trabalho? Para Ramos (2007), trabalho na concepção capitalista é diferente de trabalho no sentido ontológico³, neste é processo inerente da formação e da realização humana. Naquela, é emprego, é o meio de se ganhar a vida vendendo a sua força de trabalho. No sentido ontológico é ação

³ Saviani (2007, p. 152-153), afirma que, a relação entre trabalho e educação é histórico ontológica, pois é uma relação de identidade. Nas comunidades primitivas, os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la... os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Logo, é histórico porque é um processo desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens e ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.

humana, de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Compreendê-lo assim é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano,

[...] portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2007, p. 5).

Logo, a educação deve ser o processo pelo qual o sujeito encontre realização plena e o estudante deve ser visto enquanto sujeito de direitos e não produto em formação para o mercado de trabalho. O educando deve ser o centro das finalidades desta etapa da educação e não o mercado de trabalho. O preparo para o trabalho também compõe as finalidades da educação básica, mas não deve ser somente isso, mas preparação para a vida, numa perspectiva crítica da realidade, esta seria uma concepção adequada de êxito educacional.

Já a assistência estudantil, política pública e social, está inserida no campo da política pública de educação. Estruturada com o objetivo de contribuir para permanência e êxito de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na perspectiva de inclusão social, a política de assistência estudantil, enquanto política social, deve contribuir para reduzir os efeitos das desigualdades sociais através da criação de mecanismos (SILVEIRA, 2012, p. 11).

Para Araújo (2003), a reflexão sobre assistência só vai encontrar espaço no final da década de 1970, com a retomada do debate sobre o papel das políticas sociais. E, corroborando com este pensamento, Vasconcelos (2010) vai afirmar que a trajetória da assistência estudantil no Brasil está conectada com a política de assistência social, pois ambas despontam a partir dos movimentos sociais que lutaram pelo fim do regime militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal, a de 1988.

É na Constituição Federal de 1988, que educação e assistência, passam a ser reconhecidas como direito e não como favor. Aquela estabelece um Estado democrático reconhecedor de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Apresenta valores que objetivam o combate das desigualdades sociais como: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1988, art. 1º, inciso I e III). A partir daí, com um padrão de proteção social estabelecido, há um avanço nas políticas sociais.

Para Souza (2017) é preciso compreender a assistência estudantil como unidade que resulta da identidade orgânica entre Assistência Social e Educação. Entendê-la desta forma é se posicionar em favor de uma perspectiva universalizante da educação como política social. São duas políticas distintas, mas não se pode desprezar a relação orgânica existente entre elas, visto que, na prática propicia o estabelecimento de vínculos entre Assistência Social e Educação, a partir da previsão de ações e caráter social no âmbito da permanência na educação.

Traçando brevemente seu percurso histórico no Brasil, com base nos estudos de Kowalski (2012), pode-se considerar o primeiro sinal de assistência do Estado ao estudante, em 1928 quando o então presidente, Washington Luís, autoriza a construção e manutenção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Nesse momento, a assistência estava voltada para o atendimento das necessidades dos filhos da elite brasileira, já que era esse o perfil daqueles que tinham acesso ao Ensino Superior.

Documentada formalmente enquanto ação do Estado, a assistência estudantil aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1934. Como afirma Cavalheiro (2013), a Constituição de 1934 trouxe a assistência para o âmbito do Estado. Nela, a assistência era garantida para todos os níveis e modalidades,

Art. 157- A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 2º- Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiatura (BRASIL, 1934).

Na Constituição seguinte, 1937, não aparece referência a assistência estudantil. O tema é retomado nas Constituições de 1946 e 1967, tornando-se obrigatória para todos os sistemas de ensino: “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos estudantes necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946, art. 172 e 1967, art. 169, § 2º). Ações focadas em assistência no ensino básico também foram identificadas nos anos 1950 e 1960, como programa de Merenda Escolar e Livro Didático.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961, a assistência ao estudante passa a ser um direito inserido na política de educação:

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

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade (BRASIL, 1961).

Nas décadas de 1960 e 1970, o país viveu o período da Ditadura Militar e sofreu poucos avanços em relação à Educação. Outrossim, Anjos (2014) afirma que, o contexto dos anos 1980 impulsionou e fez ressurgir os movimentos sociais, enfraquecidos durante a instauração daquele regime. Dentre as categorias sociais mobilizadas na luta por seus direitos, os estudantes das Universidades fortaleciam as discussões sobre a assistência estudantil.

No final da década de 1970 e início de 1980, o governo passou a efetivar ações relacionadas à política de assistência estudantil com políticas que abrangiam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Uma dessas políticas foi a criação da Fundação de Assistência ao Estudante, instituída através do Decreto nº 88.295 de 1983.

A fundação foi concebida como principal instrumento do Ministério da Educação e Cultura para a execução da Política Nacional de Assistência ao Estudante, nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus. Esta foi uma importante iniciativa do governo federal em relação a assistência estudantil, pois executavam uma política nacional. Na época o foco era nutrição do estudante e o apoio ao material de ensino. A instituição foi extinta em 1997.

Ainda na década de 1980, o movimento democrático e popular avança em conquistas significativas no plano jurídico-legal, porém, essa “pequena caminhada” não terá crescimento, pois já na década de 1990 essas mesmas forças democráticas e populares se confrontam com o movimento neoliberal (CFESS, 2001). Em 1988 é promulgada a atual Constituição e nela destacam-se dispositivos que amparam a assistência estudantil, a exemplo do artigo 206, que diz: “o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Na Educação Superior as discussões sobre políticas de assistência estudantil se fortaleceram ainda mais na década de 1980, impulsionadas pelos movimentos sociais da época. Para Cavalheiro (2013), a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), criado em 1987, criou um cenário favorável ao desenvolvimento de ações de assistência estudantil.

A partir dos encontros e seminários deste fórum, no âmbito nacional e regional, foram elaborados documentos relevantes e encaminhados ao Ministério de Educação, apresentando sugestões de implementação de ações concretas, nos seguintes aspectos: diretrizes e estratégias de promoção e apoio a estudantes universitários, participação e representação estudantil, projetos emergenciais de manutenção de restaurantes universitários, entre outras.

A década posterior, 1990, foi de intensa influência neoliberal nas políticas públicas brasileiras, que tem como máxima o Estado Mínimo. Não é diferente na política educacional, também marcada por esta influência. A exemplo disso, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) na qual se desvincula as despesas com ações de assistência ao estudante da Política de Educação, evidenciando-se um total retrocesso:

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: IV-programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (BRASIL, 1996).

No ano de 1999, foi solicitado a inserção de uma proposta de um Plano Nacional de Assistência Estudantil no texto do Plano Nacional de Educação. No entanto, essa proposta não foi concretizada e a única referência que se faz à assistência estudantil no referido plano é quando se trata do financiamento e gestão da Educação Superior, no qual fica determinado o estímulo à adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2001).

Outrossim, em 2007, é elaborado o Plano Nacional de Assistência Estudantil pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Foram relevantes os estudos realizados em 2004 pelo FONAPRACE para subsidiar aquele plano. Estes demonstraram que o perfil socioeconômico da sociedade brasileira estava reproduzido no perfil dos(as) estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior e foram identificadas dificuldades socioeconômicas de uma parcela significativa do segmento estudantil como uma das causas da evasão e da retenção.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil define que as questões como moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde são as principais demandas para garantir a permanência dos estudantes. Dessa forma, afirma o Plano, torna-se fundamental a articulação de ações assistenciais para a permanência e a conclusão do curso por parte dos estudantes carentes, na perspectiva de inclusão social, de melhoria do desempenho acadêmico e de qualidade de vida (BRASIL, 2007).

O plano teve como objetivo apresentar diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos de assistência estudantil. Assim afirma,

A busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade. Esse não pode se efetivar apenas no acesso à Educação Superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (BRASIL, 2007).

Assim, a partir do Plano Nacional de Assistência Estudantil, ficam claras as bases em que se estabelece a assistência estudantil são o acesso à educação, a permanência nos estudos e o êxito dos estudantes na conclusão do Curso, estabelecendo áreas de atuação específicas para garantir que se efetivem estes três pilares.

Ainda no ano de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39, o Ministério da Educação institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), “considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal”.

Esta portaria é concretizada em 2010 por meio do Decreto nº 7234, de 10 de julho de 2010, regulamentando a assistência estudantil em forma de programa, assim

[...] a promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil [...] representa um marco histórico e de importância fundamental. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da Assistência Estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público (VASCONCELOS, 2010, p. 405).

Conforme o Decreto (BRASIL, 2010), a finalidade do Programa Nacional de Assistência Estudantil é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, com áreas de atuação definidas em moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência.

Até aqui não havia nada específico e concreto a respeito da assistência estudantil na Educação Profissional e Tecnológica, porém, o Programa Nacional de Assistência Estudantil se estende aos Institutos Federais, mas não deixa claro a quais modalidades e níveis de ensino, gerando dúvidas quanto a sua execução em níveis de ensino que não o Ensino Superior:

Art. 4º- As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (BRASIL, 2010).

No entanto, a partir daí os Institutos Federais começaram a se organizar para executar as ações previstas no PNAES, de acordo com sua realidade. Em 2009, logo após instituir a Rede de Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério de Educação celebra com cada Instituto um termo de acordo, metas e compromissos. Este acordo foi importante para ampliação e garantia da assistência estudantil nos Institutos Federais. Em suas considerações e pressupostos apontavam metas a serem cumpridas, visando o combate da evasão e a efetivação da permanência qualificada dos estudantes.

O documento prevê recurso específico de acréscimo dez por cento da matriz orçamentária de cada Instituto para os programas de apoio aos projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção socioprofissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social, ao passo que exige que os Institutos estabeleçam o compromisso de desenvolver tais programas (BRASIL, 2009).

Em dezembro de 2010, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) realizou, por meio do Fórum de Dirigentes de Ensino, o Seminário “Construção de Diretrizes para as Políticas de Assistência Estudantil da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, em Fortaleza, no Ceará.

No seminário discutiu-se a elaboração de uma minuta para um novo documento que regulamentasse a assistência estudantil exclusivamente nos Institutos Federais, cria-se, então, um documento balizador da assistência estudantil nos mesmos. Neste, está expresso que, [...] o desafio da inclusão social aponta para a necessidade de estabelecer políticas de assistência estudantil que favoreçam a permanência e o êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional dos estudantes, particularmente para aqueles que necessitam das referidas políticas (CONIF, 2011). O documento apresenta a seguinte concepção da assistência estudantil:

[...] uma política pública que estabeleça um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas, e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes. Ela se destina aos estudantes matriculados na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, independente de nível e modalidade de ensino, prioritariamente os que se encontram em situação de vulnerabilidade social (CONIF, 2011).

Aquele estudo entende por vulnerabilidade social os processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ ou fragilização.

Em 2015, após a conclusão dos trabalhos, o CONIF encaminhou a proposta de um Decreto da Política de Assistência Estudantil para a Rede Federal de Educação Profissional ao Ministério de Educação, no entanto, este não fora aprovado. O Decreto nº 7.234 de 2010, atualmente, é o documento orientador da assistência estudantil tanto para as Universidades, como para os Institutos Federais de Educação, sendo mais específico para o Ensino Superior.

Conforme Cavalheiro (2013), em 2011 foi enviado aos Institutos o Ofício Circular nº 21/2011/DPEPT/SETEC/MEC levando as primeiras instruções sobre o desenvolvimento das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Este documento determinava o custeio das bolsas do Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, além das ações previstas pelo PNAES, com recursos do Decreto nº 7.234, de 2010.

Expedido pela Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, o ofício acima citado, recomendava a utilização dos recursos da Ação Orçamentária 2994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional e Tecnológica, bem como instituir regulamentação própria para concessão de assistência estudantil a ser elaborada por Instituto.

Ainda em 2011, fora expedido aos Institutos Federais o Ofício Circular nº 42/2011/GAB/SETEC/MEC, de 03 de maio de 2011, com complementação de orientações contidas no ofício circular nº 21/2011 a respeito da assistência estudantil. Neste documento ficou explícito que as ações de assistência estudantil devem viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras dos(as) estudantes das classes populares, especialmente os oriundos do meio rural, pertencentes a comunidades indígenas, quilombolas (BRASIL, 2011).

Para Silveira (2012) a assistência estudantil deve ser compreendida como um direito e deve abranger as ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde até o acesso aos instrumentais necessários à formação profissional. Assim, acredita-se que a assistência estudantil deve ser reconhecida enquanto direito do estudante e mecanismo para permanência e o êxito. Ela é um instrumento de minimização das desigualdades sociais existentes, buscando dar condições efetivas para permanência no ensino ao(a) educando(a) que não as têm.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A trajetória da educação profissional no Brasil é marcada por diversos dilemas e por uma dualidade estrutural (MOURA, 2007; RAMOS, 2007; SANTOS, 2016) marcada pela dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, gerando dois tipos de educação: uma educação voltada para a elite e outra para a classe que vive do trabalho.

Desde o período colonial, o tipo de inserção do trabalhador na sociedade, se escravo ou homem livre, determinava que a gênese do preconceito com o trabalho não se dava pela natureza da atividade em si, mas estava centrada naquele tipo de relação. Havia um tratamento discriminatório dado às ocupações manuais, desenvolvidas por intermédio da força física (SANTOS, 2016, p. 206). Porém, essa dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, tem um caráter muito mais geral e ético-político, visto que está ligada a um projeto de sociedade e concepções de mundo que se tem, assim,

[...] a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista (RAMOS, 2007, p. 3).

A educação profissional tem sua origem apontada em 1809 com o decreto de criação do Colégio das Fábricas. Naquele momento, a EPT já nasce com uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e desvalidos da sorte”, ao longo da história ela é entendida assim pelo Estado: como forma de controle social.

A partir do século XX houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional, estando vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MOURA, 2007, p. 6). No entanto, na Constituição Federal de 1937, a educação profissional ainda é posta como educação para pobres,

O ensino pré-vocacional profissional **destinado às classes menos favorecidas** é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando **institutos de ensino profissional** e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937- grifo da autora).

Assim, foi se estabelecendo um tipo de educação destinada às elites e outro tipo destinada aos filhos da classe trabalhadora, geralmente uma vertente educacional de caráter mais instrumental é permitida aos filhos das classes populares, enquanto a educação de caráter mais propedêutico é dirigida à formação das elites (MOURA, 2007).

Essa relação dicotômica é ainda mais acirrada no ensino médio, onde a formação de caráter mais geral, voltada para o ingresso nas Universidades é buscada pelos filhos das elites e a educação profissional, é buscada pelos filhos da classe trabalhadora, que não podem esperar para depois da educação básica ou depois do ensino superior o ingresso na atividade econômica (RAMOS, 2007).

Como apontado nos estudos de Anjos (2014), não se pode negar que a intervenção primeira do Estado em relação à educação foi de forma assistencialista, especialmente no que diz respeito à educação profissional, criando escolas públicas para os filhos dos trabalhadores com a intenção de regular e controlar a educação das crianças. Desta forma o Estado oficializava o ensino profissional como ensino destinado aos pobres, instituindo, assim, a discriminação social através da escola.

Porém, não se pode desconsiderar o aspecto da pobreza quando se fala em assistência estudantil. Pesquisas mostram que a pobreza está relacionada ao baixo nível de escolaridade, pois predominam entre os indivíduos pobres nessa condição. Quem é pobre tende a receber menos educação formal e quem recebe menos educação formal tende a ser mais pobre, criando uma difícil armadilha social (SILVA JR. e SAMPAIO, 2010).

No entanto, a educação é um aspecto importante para o desenvolvimento do país, já que através dela a população tem possibilidade de melhorar sua renda e conseqüentemente o nível de qualidade de vida, sendo uma possibilidade de ascensão social. Destarte, o reconhecimento que ampliar o acesso à educação é dever do Estado e quando se trata de ampliação do acesso, faz-se necessário reconhecer as ações afirmativas implantadas nas últimas décadas.

Ao falarmos de ações afirmativas, tomamos a definição do Ministério da Justiça: Medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (BRASIL, 1996).

Regulamentada pela Lei 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, as ações afirmativas ampliam o acesso, conforme disposto:

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita (BRASIL, 2012).

Em aspectos de vivências sociais dos estudantes, as ações afirmativas impactam diretamente na realidade social vivenciada. Com base nesta lei pode-se inferir que pelo menos 50% do público ingressante nos Institutos vivenciam alguma condição especial ou de vulnerabilidade, impactando nos índices de permanência e êxito.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil prevê o amparo do público proveniente desta política. Assim, serão atendidos prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2010, art. 5º).

Ao se afirmar que as políticas de cotas impactam na realidade social dos estudantes faz-se, primeiro com base no critério de renda assumido por aquela Lei, que por si só já é um critério de vulnerabilidade, e também com base na realidade de exclusão vivenciada pelos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência no Brasil. Analisando as condições sociais dos pretos e pardos (maior número de ingresso dentre os cotistas) em relação a população de brancos, temos contrastes consideráveis.

Por exemplo, conforme os resultados do suplemento da Educação da PNAD Contínua, em 2022 havia 9.807 milhares de pessoas de 15 a 29 anos de idade que não estavam em ocupação ou em estudo/qualificação, destes 6.683.000 eram pretos ou pardos, enquanto pessoas brancas são 3.021 milhões (BRASIL, 2022).

Há também uma diferença de quase o triplo na taxa de analfabetismo, enquanto a taxa de brancos analfabetos é de 3,8%, contra 9,1% de pretos e pardos, com idade acima de 15 anos e com 60 anos ou mais, a taxa de pessoas brancas é de 11,6%, contra 30,7% entre pessoas pretas e pardas. Em 2022 foram encontradas 9,6 milhões de pessoas analfabetas (BRASIL, 2022).

Ainda segundo aquele documento, das pessoas de 14 a 29 anos que não frequentam a escola e com nível de instrução inferior ao médio completo, 27,9% são pessoas brancas, enquanto 70,9% são pessoas pretas ou pardas (BRASIL, 2022). Se é certo que a pobreza está relacionada ao baixo nível de escolaridade, então podemos afirmar que entre a população preta e parda há um elevado índice de pobreza.

Compreende-se que a pobreza é um fenômeno complexo associado a muitas causas, mas que está fortemente correlacionada ao baixo nível de escolaridade, logo a redução da pobreza e da desigualdade social passa pela democratização do ensino de qualidade (BRITO, ARRUDA, CONTRERAS, 2015). Ainda assim, os índices daqueles que acessam os estudos e conseguem concluí-los são preocupantes. Em 2022, pela primeira vez, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade, exatos 53,1%, tinham pelo menos o Ensino Básico Obrigatório (BRASIL, 2022).

Para Reis e Tenório (2009) permanecer adquire, no sistema pós-cotas, o significado de continuar nos estudos, porém esta permanência não pode ser resumida ao assistencialismo, ou seja, reduzida a uma prestação de auxílio pontual ou como uma política transitória, mas deve ser uma política efetiva do Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória do(a) educando(a) especialmente aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social e possuindo efetivas dificuldades em permanecer nos estudos e lograr êxito.

Segundo aqueles autores, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas de estado que incidam sobre questões de permanência material como alimentação, transporte, aquisição de materiais, condições de pertencimento e de apoio no processo de aprendizagem (REIS e TENÓRIO, 2009). É importante refletir que não basta garantir o acesso à educação sem dar as devidas condições de permanência, tão logo, a permanência e o êxito dos(as) estudantes devem ser pensados enquanto direito. Assim,

[...] na tessitura de múltiplas dimensões, podemos a partir do termo “democratizar”, que recorre a outros verbos, como participar e incluir, enfatizar que o princípio da igualdade de condições na democratização do ensino só se efetiva mediante a qualidade no acesso sucedido da qualidade da permanência (SOUZA, 2017, p. 31).

A política de cotas afirmativas e sociais impactaram diretamente no público que acessa as Universidades e Institutos Federais. No relatório de gestão do Instituto Federal da Bahia (2018) podemos perceber que existe uma atenção em relação a este público,

Quanto aos estudantes, considerando o atendimento a um crescente público vinculado a faixas socioeconomicamente desfavorecidas da população, tendo em vista a política de cotas e a oferta de educação de jovens e adultos, o maior desafio é garantir não apenas a qualidade do ensino que lhes é ofertada, mas também as condições para que eles tenham sucesso, isto é, possam permanecer na Instituição, concluir seus estudos e ingressar no mundo do trabalho (p. 51).

Evidencia-se que, a partir dos documentos analisados, que desde a criação dos Institutos, pensava-se a assistência estudantil como garantia das condições para o acesso, permanência, êxito educacional

e inserção profissional dos(as) estudantes. No Termo de Acordo de Metas e Compromissos realizado entre o Ministério de Educação e os Institutos Federais, se reconhece que o compromisso com a diversidade, com a redução das barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas, implica na ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2009).

Esta preocupação com os índices de permanência e evasão dos(as) estudantes torna-se evidente quando em 2014 o Ministério da Educação pública o Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. O documento apresenta como uma das condições para superação da evasão o fortalecimento da assistência estudantil, com programas de monitoria e iniciação científica assim,

[...] entender a evasão e a retenção como fenômenos que envolvem fatores multidimensionais (culturais, sociais, institucionais e individuais), e relacionar esse entendimento à complexidade da Rede Federal no cumprimento da sua função social, implica em articular ações que deem conta do atendimento a um público diversificado que, em sua maioria, é socioeconomicamente vulnerável e egresso de sistemas públicos de ensino em regiões com baixo índice de desenvolvimento educacional (BRASIL, 2014, p. 28).

Através do estudo ficou notório os esforços para construção de uma regulamentação de assistência estudantil na Educação Profissional, e não somente nela, mas que comporte a diversidade do modelo educacional brasileiro e não fique apenas centrada no nível Superior de ensino. Infere-se, que até a conclusão deste estudo não há uma legislação específica que normatize a execução da assistência estudantil nos demais níveis e modalidades de Ensino. Assim, este estudo corrobora para a ampliação deste debate.

É nesta perspectiva de assistência ao estudante, com vistas à permanência dos(as) estudantes pretos(as), pardos(as), indígenas, quilombolas, com necessidades educacionais específicas, vulneráveis ou não, capaz de acompanhar a trajetória de todo e qualquer estudante de maneira universal, até mesmo porque ela não se restringe apenas ao suporte financeiro, mas trata-se de uma rede de benefícios e serviços de suporte ao educando, como afirma Souza (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos pode-se observar que não existe uma Política de Assistência Estudantil de orientação nacional regulamentada pelo Ministério de Educação. Os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que tem como cerne central de sua construção a Educação Profissional, recebem recurso específico para execução da assistência estudantil.

Logo, sem uma diretriz clara, cada Instituto Federal interpreta o programa nacional de assistência estudantil e o operacionaliza fazendo a distribuição do recurso, em virtude da autonomia que lhe é concedida, gerando fragilidade dos critérios. Como afirma Cavalheiro (2013), a ausência de diretrizes norteadoras e a inexistência de equipe técnica ou órgão no Ministério de Educação que se ocupem do tema, termina por acarretar que o recurso direcionado para a assistência estudantil nos Institutos Federais não esteja garantido no orçamento da União. Por isso a utilização do termo “descaminhos”, pois até aqui o caminho da assistência estudantil na EPT ainda não está consolidado.

Tratar a educação profissional como educação para pobres, para os filhos oriundos da classe trabalhadora, apenas reforça a reprodução de classes sociais fortalecendo, assim, o ciclo da pobreza e acirrando a desigualdade social. Como afirma Anjos (2014), a forma que se processou inicialmente a educação profissional, destinando-a especificamente aos filhos dos trabalhadores, as crianças e adolescentes pobres, órfãos tutelados pelo Estado, contribuiu para acirrar, ainda mais, a estratificação social.

Pauta-se aí a necessidade cada vez mais de políticas sociais e programas de assistência estudantil neste nível de ensino, dando suporte ao estudante que encontra barreiras para continuidade dos estudos na perspectiva do acesso, permanência e êxito no percurso formativo.

Diante do exposto, infere-se que não basta apenas garantir o acesso deste público à educação, faz-se necessária a garantia da permanência e, conseqüentemente, a conclusão exitosa do curso. Por isso, entende-se que a assistência estudantil é uma necessidade para o(a) estudante de toda e qualquer modalidade e nível de ensino, já que a maior parte dos(as) estudantes das escolas públicas são oriundos das camadas mais empobrecidas da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, M. C. PAAE como Política Pública de Juventude: Uma avaliação a Partir dos estudantes do IFBA-Santo Amaro. Dissertação de Mestrado. 152 f. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira/ BA, 2014.
- ARAÚJO, J. O. O Elo Assistência e Educação: Análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária Alagoana. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/lcp/Lcp95.htm>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- _____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- _____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- _____. Decreto nº 88.295, de 10 de maio de 1983. Aprova o Estatuto da Fundação de Assistência ao Estudante e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-88295-10-maio-1983-38189-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- _____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato/ccivil_03_Ato.2007-010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 26 ago. 2023.
- _____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- _____. Lei nº 4.024. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Planalto, 1961.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2014.
- _____. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.
- BRITO, M. H. de P. N.; ARRUDA, A. de O. de; CONTRERAS, H. S. H. Escola, Pobreza e Aprendizagem: Reflexões sobre a Educabilidade. XII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. PUCPR: Paraná, 2015.
- CAVALHEIRO, Josiela Silveira. O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social. Pelotas: UCPEL, 2013.
- CFESS. Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação. Serviço Social na Educação. Brasília, 2001.
- CONSUP. INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. Relatório de Gestão do Instituto Federal da Bahia. Salvador, 2017.
- GADOTTI, M. Transformar o mundo. São Paulo: FTD, 1989.
- GIL, A. C. Dados e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MINAYO, M. C. S. et al. Pesquisa Social: teoria, método e Criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- KOWALSKI A. V. Os (Des)Caminhos da Política de Assistência Estudantil e o Desafio na Garantia de Direitos. Tese (Doutorado em Serviço Social). 179f. Porto Alegre, 2012.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. Rev. Holos, ano 23, vol. 2. Natal (RN), 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PEREIRA, E. W.; TEXEIRA, Z. A. A LDB e os Novos Contornos da Educação Básica. In: LDB vinte anos depois: Projetos educacionais em disputa. BRZEZINSKI, I. (org.). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 181-205.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. Mossoró/RN, 2007.

SANTOS, J. A. A *Trajetória da Educação Profissional*. In: 500 Anos de Educação no Brasil. 3. LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). ed. 1 reimpressa. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 205-224.

SILVEIRA, M.M. A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Dissertação de Mestrado em Política Social. Universidade Católica de Pelotas. Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais. Pelotas, 2012.

SPOSATI, A. O. (Coord.) A Assistência Social no Brasil 1983-1990. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA JR., L. H.; SAMPAIO, Y. Notas sobre pobreza e educação no Brasil. Problemas Del Desarrollo, v. 41, n. 163, p. 75-97, 2010.

SOUZA, J. D. A. de Na Travessia: Assistência Estudantil da Educação Profissional- As interfaces das políticas de assistência social e educação. Brasília, 2017. 190 p. Dissertação de Mestrado em Política Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. In: Rev. Ensino Em-Revista v.17, n.2, p. 599-616. Uberlândia, jul./dez, 2010.

TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE OS REBATIMENTOS NA ATUAÇÃO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

TRANSFORMATIONS IN THE WORLD OF WORK AND EDUCATION: A LOOK AT THE CONSEQUENCES IN THE ROLE OF SOCIAL WORKERS IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION.

Juliana Fernanda da Silva¹

RESUMO. Este artigo se propõe a discutir as transformações no mundo do trabalho, aprofundadas pela pandemia de COVID-19 e os rebatimentos no trabalho da(o) assistente social na educação profissional e tecnológica. O acirramento das transformações no trabalho a partir da implementação do trabalho remoto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo impactou a atuação do profissional de Serviço Social na instituição. Para realizar essa análise é necessário refletir sobre a conjuntura brasileira, articulando com a política de educação, uma educação em disputa e os ataques constantes que a mesma vem sofrendo. Destarte é fundamental apreender o movimento da realidade e de que forma essas alterações, mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação - TICs, incidem no trabalho, nas atribuições e competências das(os) assistente social.

Palavras Chave: transformações. educação. trabalho. serviço social.

ABSTRACT. This article aims to discuss the transformations in the world of work, deepened by the COVID-19 pandemic and the impacts on the work of social workers in professional and technological education. The intensification of changes in work following the implementation of remote work at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo impacted the performance of Social Service professionals at the institution. To carry out this analysis it is necessary to reflect on the Brazilian situation, articulating it with education policy, an education in dispute and the constant attacks that it has been suffering. Therefore, it is essential to understand the movement of reality and how these changes, mediated by information and communication technologies - ICTs, affect the work, duties and skills of the social worker.

Keywords: transformations. education. work. social service.

INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado tem como tema central as transformações no mundo do trabalho e seus rebatimentos na atuação da(o) assistente social na educação profissional e tecnológica, especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, processo esse em movimento, o que traz a necessidade de compreensão e análise. Com esse intuito buscamos pontuar as determinações estruturais, como a crise estrutural do capital e determinações conjunturais com foco na política de educação, salientando os ataques à educação, uma constante no governo bolsonarista, não são interrompidos com o fim de seu governo.

Com o objetivo de um maior entendimento da questão, buscamos a partir do advento da pandemia do novo coronavírus - COVID-19 no início de 2020 apreender os processos, que mesmo em curso antes da crise sanitária de importância internacional, foram acirradas com a implementação do trabalho remoto emergencial e possibilitadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs. Entende-se que as transformações em cursos impactam consideravelmente a atuação da(o) assistente social na educação profissional e tecnológica, sendo imprescindível compreender suas determinações.

DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE AO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

No início de 2020 fomos surpreendidos pelo início da pandemia de COVID-19, com o surgimento do novo coronavírus, o que trouxe um aprofundamento das desigualdades sociais, aceleração de

¹ Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Câmpus Hortolândia*. Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul. Doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Bolsista do Conselho Nacional Científico e Tecnológico - CNPq. E-mail: social.juliana@yahoo.com.br

processos em curso e diversos desafios a enfrentar. Mascaro (2020, p. 7) afirma que “Não se pode limitar a pandemia do coronavírus às chaves de explicação biológicas ou da natureza. Trata-se de uma crise eminentemente social e histórica”.

É em um contexto de crise estrutural do capital que a crise sanitária se instala, conforme explica Raichelis (2022b, p. 5) “os acontecimentos atuais, que envolvem a crise sanitária provocada pelo novo coronavírus, só ganham inteligibilidade se forem conectados ao panorama mais amplo da crise estrutural do capitalismo[...]”. Sobre o capital pandêmico Antunes (2022, p. 22) afirma que:

A esta simultaneidade e imbricação trágica entre sistema de metabolismo antissocial do capital, crise estrutural e explosão do coronavírus podemos denominar, se quisermos usar uma síntese forte, capital pandêmico. Ele tem um claro caráter discriminatório em relação às classes sociais, pois sua dinâmica é muito mais brutal e intensa para a humanidade que depende do próprio trabalho para sobreviver. A classe burguesa, incluindo seus séquitos de altos gestores, tem seus fortes instrumentos de defesa (recursos hospitalares privilegiados, condições de habitação que lhes permite escolher as melhores condições de realizar suas quarentenas etc.), enquanto na classe que vive do trabalho a luta é para ver quem consegue sobreviver.

O início da pandemia foi datado pela Organização Mundial da Saúde - OMS em 11 de março de 2020 e se estendeu até o dia 05 de maio de 2023, quando foi oficialmente² apontado o fim da emergência de saúde pública de importância internacional pela Organização Mundial da Saúde – OMS. Entre as recomendações nesse período pandêmico estavam o uso de máscaras, higienização das mãos com água e sabão ou uso do álcool em gel, distanciamento social, quarentena e períodos de lockdown (confinamento). Foi nesse cenário que ocorreu a implementação do trabalho remoto em diversos espaços sócio-ocupacionais, com a finalidade de evitar o aumento das contaminações. Na educação, foi implementado o ensino remoto emergencial -ERE, como alternativa para a não suspensão das atividades escolares.

Com relação à Covid-19, os dados apontam que até o início de agosto de 2023 no Brasil tivemos 704.659 mortes (World, 2023), que de acordo com Barbosa (2021, p. 7) “Os números de mortos pela política genocida do governo federal já deixaram de ser números há muito tempo. Na verdade, nunca foram só números”, estando diretamente relacionados à gestão da pandemia no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, que irresponsavelmente propagou o negacionismo científico, descumpriu medidas sanitárias como uso de máscara e distanciamento social, incentivou o uso da cloroquina, atrasou a compra de vacinas, entre outras ações com impactos catastróficos. Ainda sobre as ações de Bolsonaro na pandemia, o mesmo agiu propiciando o aumento do quadro pandêmico, sem políticas de maior vulto para o socorro à população (Mascaro, 2020).

Trazer à tona as questões educacionais oriundas dessa conjuntura é importante, já que o movimento da realidade não está descolado da dinâmica do capital, conforme Mészáros (2008, p. 43, grifo do autor) salienta:

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Os ataques à educação foram uma constante no governo Bolsonaro, conforme aponta Antunes (2022, p. 70) “[...] o governo Bolsonaro intensificou sua política de ataques às universidades públicas federais, que têm grande importância para pesquisa, a ciência e a reflexão crítica no Brasil.” Entre as ofensivas contra a educação tivemos as universidades sendo rotuladas como locais de balburdia pelo antigo Ministro da Educação, uma constante política de contingenciamentos orçamentários dirigidos às universidades e institutos federais, as consequências da emenda constitucional n. 95, emenda do teto dos gastos públicos, com prejuízos gritantes à política de educação, a reforma do ensino médio,

² Saliento o oficial fim da pandemia, pois os dados apontam que muitos países estão com baixa cobertura vacinal, especialmente os do continente Africano, não conseguiram até a presente data vacinar parte da população com as doses recomendadas de vacina contra COVID-19. LISBOA, V. Vacinação contra a covid-19 não chegou a mais de 70% dos africanos. **Agência Brasil**. Brasília: EBC, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-01/vacinacao-contra-covid-19-nao-chegou-mais-de-70-dos-africanos>. Acesso em: 30 ago. 2023.

além do fantasma da escola sem partido, que insiste em nos assombrar. Compreende-se que apesar da derrota nas urnas, o bolsonarismo continua em plena atividade direcionando ataques à educação, à pesquisa e à ciência. Frigotto (2010, p. 27) explica que:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

O ano de 2023 iniciou com manifestações do conservadorismo reacionário, com ameaças golpistas, solicitação de ditadura militar em um movimento antidemocrático com a invasão em Brasília³ no dia 08 de janeiro de 2023.

As expressões e discursos de ódio também continuam sendo um desafio no contexto brasileiro, sendo o início do ano de 2023 marcado ainda pelas ameaças e ataques⁴ nas instituições escolares em nosso país. No dia 16 de agosto de 2023, um pai armado invadiu uma escola⁵ municipal na cidade de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo e ameaçou professores da instituição após não ter recebido lembrancinha de dia dos pais, questionando a concepção escolar e dizendo que a escola tinha caráter doutrinador e ideológico. Lessa (2019, p. 25) esclarece que “Todo discurso bolsonarista não passa de mais uma ideologia. Eles falam e pensam ideologicamente [...]”.

Em julho de 2023 um dos filhos do ex-presidente da república Jair Bolsonaro comparou professor a traficante em um discurso⁶ em Brasília, dizendo que “não tem diferença de um professor doutrinador para um traficante de drogas”, em mais uma ação reiterada de ataque à educação e à ciência.

Imagem 1 - Professor traficando conhecimento



PROFESSOR TRAFICANDO CONHECIMENTO.

Fonte: Paiva (2023)⁷

No Estado de São Paulo o governador eleito, com apoio de Bolsonaro, pela primeira vez anunciou que o Estado de São Paulo ficaria de fora do Programa Nacional dos Livros Didáticos - PNLD não aderindo aos

3 Cf.: **8 DE JANEIRO:** O que se sabe sobre os ataques golpistas em Brasília após um mês da invasão. **Estadão**, São Paulo, 8 fev. 2023. Redação. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/8-janeiro-mes-ataques-golpistas-invasao-brasilia-o-que-se-sabe/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

4 Cf.: 2023 já é o ano com mais ataques em escolas, diz ONG. **ANDES**, Brasília, 20 jun. 2023. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/2023-ja-e-o-ano-com-mais-ataques-em-escolas-diz-ONG1>. Acesso em: 29 ago. 2023.

5 Cf.: MENDONÇA, J. Pai entra armado em escola e faz ameaças após falta de presente de dia dos pais, denuncia diretor. **Ponte**, São Paulo, 18 ago. 2023. Disponível em: <https://ponte.org/pai-entra-armado-em-escola-e-faz-ameacas-apos-falta-de-presente-de-dia-dos-pais-denuncia-diretor/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

6 CASEMIRO, P.; CAMARGO, I. Eduardo Bolsonaro compara professor a traficante de drogas em evento pró-armas em Brasília. **Globo G1**, Política, 10 jul. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/andrea-sadi/post/2023/07/10/eduardo-bolsonaro-compara-professor-a-traficante-de-drogas-em-evento-pro-armas-no-brasilia.ghtml>. Acesso em: 30 ago. 2023.

7 PAIVA, M. **Traficando conhecimento**. 11 jul. 2023. Facebook: Miguel Paiva. Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02hJK5hccQYdrNH6ANmsgZsjZBTaq7L1iMuA4NNdqMGBDrcJzWdJcWJJeXYRteQsHi1&id=100000516632801&sfnsn=wiwspwa&mibextid=RUBZ1f. Acesso em: 30 ago. 2023.

livros didáticos do Ministério da Educação de 2024⁸. Anunciou o uso de material próprio e totalmente digital, recuando após alguns dias devido repercussão negativa, sendo divulgado posteriormente que também seria disponibilizado material impresso, além do material digital. No dia 16 de agosto, o governo do Estado de São Paulo voltou atrás, anunciando que irá aderir⁹ ao Programa Nacional dos Livros Didáticos – PNLD para 2024, ofertando o currículo paulista juntamente com os livros do Ministério da Educação – MEC. No entanto, no início de setembro de 2023 a justiça ordenou a retirada do ar da apostila digital¹⁰, pois foram identificados uma série de erros e informações equivocadas.

Nos deparamos ainda, em de agosto de 2023, com relatos de professores, pais, responsáveis e estudantes da educação pública do Estado de São Paulo sobre a instalação de aplicativos sem autorização¹¹, ou seja, a instalação não autorizada do aplicativo “Minha Escola” em seus aparelhos de celulares particulares, o que contraria a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei n. 13.709, de setembro de 2020. Essas investidas do Governo do Estado de São Paulo resultaram em manifestações dos profissionais que atuam na educação, juntamente com o sindicato da categoria, trazendo mais do que nunca a importância de posicionamento coletivo contrário às imposições realizadas, conforme aponta Iasi (2022, p. 63) “É necessário que a classe trabalhadora tenha consciência de seu papel histórico, da possibilidade de se constituir como sujeito histórico [...]”.

Entrou ainda em discussão na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP a instituição de cobrança de mensalidade¹² nas instituições públicas de ensino superior do Estado proposta pelo projeto de lei nº 1202/2023, de autoria de um deputado estadual bolsonarista, do Partido Liberal.

Em conjuntura tão adversa, Iasi (2022, p. 145) salienta que:

É difícil viver em épocas de reação conservadora. Agora, não devemos nos assustar, porque a dinâmica das relações capitalistas produzirá as condições em que a classe romperá esse véu enganador das aparências consensuais que tenta encobrir os antagonismos reais, e a classe encontrará seu processo de luta [...].

De acordo com Freire (2022, p. 59) “O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço.” E nesse processo de luta, como esperar é preciso, seguimos.

Tivemos a aprovação no mês de agosto de 2023 na Câmara dos Deputados do Projeto de Lei n. 5384/2020 que estabelece a renovação da lei de reserva de vagas, lei de cotas¹³, a seguir o projeto de lei será enviado ao Senado Federal para avaliação. A lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, lei de reserva de vagas, aprovada em 2012, estabelecia que seria promovida a revisão da lei no prazo de dez anos, ano de 2022. No projeto de lei a previsão de revisão foi substituída por avaliação a cada dez anos, uma alteração importantíssima e necessária. Nessa revisão realizada em 2023, torna-se permanente a reserva de vagas nas instituições federais de ensino, instituindo uma nova regra, reduzindo a renda

8 PATRIARCA, P.; RODRIGUES, R. Governo de SP não adere a livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100% digital a partir do 6º ano. **Globo G1 São Paulo**, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/01/governo-de-sp-nao-adere-livros-didaticos-do-mec-para-2024-e-diz-que-usara-material-proprio-e-100percent-digital-a-partir-do-6oano.ghtml>. Acesso em: 30 ago. 2023.

9 PORTO, D. Governo de SP volta atrás e diz que vai usar livros didáticos físicos do MEC. **CNN**, São Paulo, 17 ago. 2023. Disponível em: [https://www.cnnbrasil.com.br/politica/governo-de-sp-volta-atras-e-diz-que-vai-usar-livros-didaticos-fisicos-do-mec/#:~:text=O%20governo%20de%20S%C3%A3o%20Paulo,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC\)](https://www.cnnbrasil.com.br/politica/governo-de-sp-volta-atras-e-diz-que-vai-usar-livros-didaticos-fisicos-do-mec/#:~:text=O%20governo%20de%20S%C3%A3o%20Paulo,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC).). Acesso em: 29 ago. 2023.

10 SALES, A.; RIBEIRO, B. Justiça manda governo Tarcísio tirar do ar apostila digital com erros. **Metrópolis**, São Paulo, 4 set. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/praias-na-capital-justica-manda-tirar-do-ar-apostila-digital-com-erros>. Acesso em: 29 ago. 2023.

11 MOZELLI, R. App da Secretaria de Educação de SP é instalado sem autorização em smartphones; entenda. **Olhar Digital**, São Paulo, 09 ago. 2023. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2023/08/09/seguranca/app-da-secretaria-de-educacao-de-sp-e-instalado-sem-autorizacao-em-smartphones-entenda/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

12 MOTTA, J. SP pode cobrar mensalidade em universidades públicas; entenda. **Fórum**, São Paulo, 08 ago. 2023. Política. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2023/8/8/sp-pode-cobrar-mensalidade-em-universidades-publicas-entenda-141927.html>. Acesso em: 29 ago. 2023.

13 CLAVERY, E.; BARBIÉRI, L. F. Com um ano de atraso, Câmara aprova atualização da Lei de Cotas; veja o que pode mudar. **TV Globo, G1**, Brasília, 09 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/08/09/com-um-ano-de-atraso-camara-aprova-atualizacao-da-lei-de-cotas.ghtml>. Acesso em: 29 ago. 2023.

familiar per capita para um salário mínimo na reserva de 50% das cotas, que anteriormente era de um salário mínimo e meio, prevendo ainda políticas na pós graduação e prioridade para receber bolsa de permanência e outro tipo de auxílio estudantil.

Continuamos ainda na luta pela efetivação da lei n. 13.935/19 que prevê que as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e serviço social para atender as necessidades e prioridades definidas pela política de educação. A inserção desses profissionais na educação básica é extremamente necessária, pois a partir das suas atribuições e competências podem contribuir efetivamente com a educação. De acordo com CFESS (2023, p. 25):

O ápice desta trajetória foi a conquista da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. É importante lembrar que, quando aprovada, esta foi vetada pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, ocorrendo um movimento das entidades no Congresso, para que o veto não fosse aceito. Certamente, a luta pela Lei 13.935/2019 tem história! E de dezembro em dezembro, já que as referidas leis sempre são votadas neste mês, a Lei 13.935/2019 foi robustecida pela Lei 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb e inclui assistentes sociais como profissionais da educação básica.

O trabalho da(o) assistente social na política de educação, de acordo com documento subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação “pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora” (Cfess, 2013, p. 33), explicando ainda que definiu-se “o projeto societário da classe trabalhadora como horizonte para sua atuação profissional” (Cfess, 2013, p.61). Segundo Mészáros (2008, p. 17) “Ao pensar educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão reestabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digame-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”.

Sobre a atuação profissional da(o) assistente social, como parte da classe trabalhadora, lamamoto (2008, p. 214) explica que “dispomos de relativa autonomia na condução do exercício profissional”, salientando que:

Resguardar a relativa autonomia na condução do exercício profissional supõe potenciá-la mediante um projeto profissional coletivo impregnado de história e embasado em princípios e valores radicalmente humanistas, com sustentação em forças sociais reais que partilham de um projeto comum de sociedade (lamamoto, 2008, p. 219).

É importante nesse sentido nos enxergar enquanto parte da classe trabalhadora, com a especificidade de atuação na política de educação, e como tal compreender que “Nessas condições brutalmente adversas, compreender quem somos é imprescindível para construir as lutas coletivas” (Cfess, 2022, p. 132). Antunes (2020b, p. 92) coloca que “nosso desafio teórico e político é procurar entender, então, quem é a classe-que-vive-do-trabalho hoje, como ela se conforma ou configura”.

Segundo a PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua)¹⁴ 2022, no Brasil o número de mulheres 51,1% é superior ao de homens 48,9%. Com relação a cor e raça da população brasileira de acordo com dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua)¹⁵ 2022 42,8% dos brasileiros se declaram como brancos, 45,3% como pardos e 10,6% como pretos, ou seja, 55,09% da população negra.

Já o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS publicou em 2022 o perfil de assistentes sociais no Brasil, a pesquisa revela que 92,92% se identificam com o gênero feminino. Já com relação à pertencimento étnico-racial os dados indicam que metade das(os) profissionais se auto reconhecem como de cor / raça preta/ negra/ parda, representando 50,34% das(os) participantes, sendo que 37,58% se declaram pardas(os) e 12,76% se declaram pretas(os) (Cfess, 2022). Dessa forma “Emerge como uma gratifica tendência o aumento do quantitativo de profissionais negras/pretas/pardas, que já são mais de 50% da categoria” (Cfess, 2022, p. 130).

14 IBGEduca. **Quantidade de homens e mulheres**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em: 29 ago. 2023

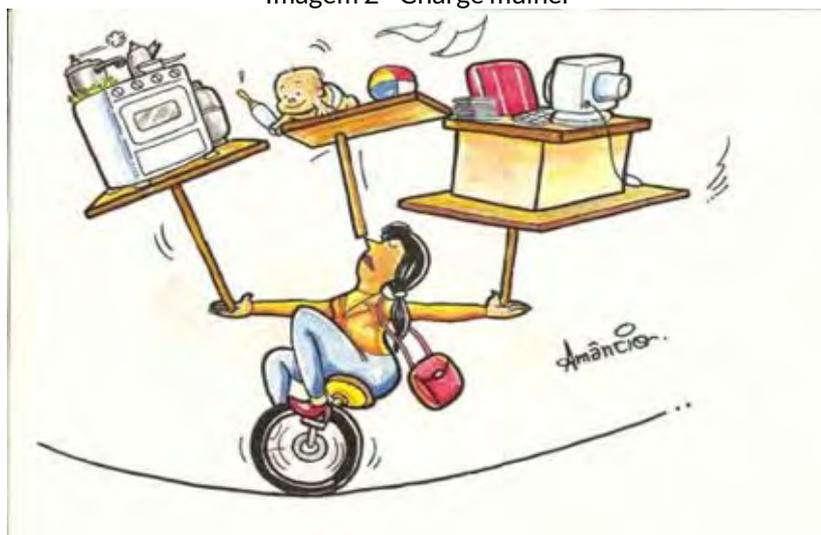
15 IBGEduca. **Cor ou raça**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 29 ago. 2023.

No Brasil onde o racismo é uma realidade com raízes históricas, é fundamental a implementação de ações afirmativas como a Lei n. 12.990 de 09 de junho de 2014, que reserva aos negros(as) vinte por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, é posto que a reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a três, o que limita muito o emprego da referida lei, visto que muitos editais tem previsão de uma ou duas vagas. Segundo Santos (2022, p. 18):

É fundamental entender como a Lei 12.990/14 pode gerar mudanças de atitudes ou até novas perspectivas de observação frente a condição da população negra nos espaços públicos - especificamente, na educação pública federal - esses investidos na posição de professores e técnicos administrativos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP tem em sua composição de assistentes sociais a predominância de trabalhadoras mulheres, o que traz à tona questão das triplas jornadas de trabalho, com cuidado doméstico, cuidado com crianças, idosos, que teve sua esfera intensificada durante a pandemia, conforme corrobora Antunes (2020a, p. 26, grifo do autor) “[...] teremos mais *duplicação e justaposição entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo*, com clara incidência da *intensificação* do trabalho feminino, podendo aumentar ainda mais a *desigual divisão sociosexual e racial do trabalho*”.

Imagem 2 - Charge mulher



Fonte: Brotas (2016).

É importante e necessário salientar a divisão sociosexual e racial do trabalho, já que discriminações de classe, gênero e raça se intensificam no capitalismo pandêmico (Antunes, 2022).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, assim como a quase totalidade das instituições de ensino, instituiu o trabalho remoto em março de 2020, a partir da emergência sanitária de importância internacional, com a pandemia do novo Coronavírus - COVID-19. A Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP publicou no dia 14 de março de 2020 uma nota orientando os servidores a manter-se em trabalho remoto, suspendendo as atividades presenciais.

No dia 29 de março de 2021, tivemos a aprovação da Lei n. 14.129¹⁶, de que dispõe sobre os princípios, regras e instrumentos para o governo digital e o aumento da eficiência pública, trazendo o uso da tecnologia para otimizar processos de trabalho da administração pública. Barbosa (2021, p. 7)

¹⁶ BRASIL. Lei n. 14.129, de 29 de março de 2021. Dispõe sobre princípios, regras e instrumentos para o Governo Digital e para o aumento da eficiência pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 mar. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14129.htm. Acesso em 08 set. 2023.

explica que “Diante da pandemia do coronavírus, são profundas as mudanças no trabalho, na forma de sociabilidade, posto que somos sujeitos de vida em sociedade; nos nossos afetos e na expressão deles; no convívio em nossos territórios de vida e trabalho”.

A mediação das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs foi primordial para possibilitar o trabalho remoto. No Instituto Federal de São Paulo, o Sistema Unificado da Administração Pública - SUAP já era utilizado antes da pandemia, mas teve seu uso ampliado durante o trabalho remoto, como corrobora Raichelis (2022a, p. 43) “No trabalho de assistentes sociais, já era possível observar a presença do uso crescente de dispositivos digitais e informacionais, que durante a pandemia do novo coronavírus se tornaram mais visíveis e generalizados”. As transformações no mundo do trabalho, acirradas pela pandemia, já eram pontuadas Antunes (2022, p. 25, grifo do autor):

A tendência, *visível bem antes da explosão da pandemia*, era clara: redução do *trabalho vivo* pela substituição das atividades tradicionais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital. Isso torna o *trabalho vivo* mais ‘residual’ nas plantas digitalmente mais avançadas e o empurra para as atividades ditas ‘manuais’ (na melhor das hipóteses) ao mesmo tempo que amplia o monumental *exército sobrando de força de trabalho*, que não para de se expandir nesta fase mais destrutiva do capital.

De acordo com Druck e Vieira (2023, p. 315) “A principal justificativa da automação crescente no serviço público está na substituição da força de trabalho viva constituída por servidores públicos por plataformas eletrônicas gerenciadas por algoritmos, consideradas eficientes e infalíveis [...]”. Ao trazer uma reflexão sobre a tecnologia Novaes e Dagnino (2004) explicam que estas não são politicamente neutras e tampouco sujeita a valores estritamente técnicos, salientando que não cabe limitar seu desenvolvimento, mas transformá-la para que potencialize outras possibilidades.

Lima (2022, p. 169) salienta que “A flexibilidade do trabalho presente na proposta das TICs também mascara o ideário do ‘tempo livre’, pois o tempo de trabalho é sorrateiramente convertido na absorção das energias físicas e mentais dos trabalhadores [...]”.

Conforme pontua Raichelis e Arregui (2021, p. 145) “No quadro pandêmico atual, o que era residual e embrionário, como o trabalho remoto ou o teletrabalho, generalizou-se como ‘o novo normal’ – que não deve ser naturalizado –, exigindo acompanhamento crítico [...]”; Antunes (2020a, p. 26, grifo do autor) nos traz também que “O teletrabalho e o *home office* mostram-se como modalidades que terão significativo crescimento na fase pós-pandemia, em praticamente *todos os ramos* em que puderem ser implantados”.

A pandemia aprofundou a exploração do trabalho, contribuindo para as transformações e reconfigurações no mundo do trabalho em curso, com alteridades, incertezas, desregulamentação, ausência de jornada de trabalho com pouco tempo destinado ao descanso, alimentação e desconexão; além dos trabalhadores serem responsáveis pelos custos com o trabalho (internet, equipamentos, energia elétrica, entre outros) com a preocupação do maior controle do trabalho e do trabalhador, pois Segundo Antunes (2022, p. 38) “Vale acrescentar que as empresas se equipam cada vez mais para controlar digitalmente as atividades produtivas realizadas em *home office* e impedir que o trabalho se disperse e seja substituído por atividades reprodutivas”.

A implantação do trabalho remoto durante a conjuntura pandêmica trouxe como uma das consequências a aceleração da implementação do teletrabalho, que tem hoje sua regulamentação em curso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP através da portaria normativa n. 46/2022 pela Reitoria do IFSP no dia 25 de abril de 2022, através do Decreto 11.072, de 17 de maio de 2022, que regulamenta o programa de gestão de desempenho e através da Instrução Normativa Conjunta SEGES-SGPRT / MGI n. 24, de 28 de julho de 2023, que estabelece orientações a serem observadas pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal relativas à implementação e execução do Programa de Gestão de Desempenho.

Há um processo de precarização do trabalho dos servidores públicos e dos serviços públicos, com a proposta de emenda constitucional - PEC 32 que propõem a reforma administrativa, com implicações diretas com a terceirização dos serviços públicos, flexibilização da estabilidade, ampliação

da possibilidade de demissão por insuficiência de desempenho e incorporando a obrigatoriedade da utilização de plataforma eletrônica, reforçando o uso de aplicativos (Druck; Vieira, 2023).

Com relação ao trabalho da(o) assistente social, Iamamoto (2008, p. 220) também pontuou a tendência de um processo, acirrado pela conjuntura pandêmica, quando aponta que “Essas atribuições e competências vêm sofrendo um processo de alterações na sociedade contemporânea”. Cavalcante e Prêdes (2022, p. 126, grifo do autor) trazem à tona a pergunta “Que efeitos o uso da inteligência artificial produz para o acesso aos bens e aos serviços e para o trabalho profissional no solo de *dataficação* expandida para as políticas sociais públicas?”

Na educação, a atuação profissional da(o) assistente social, que sofre os rebatimentos dessas transformações, realiza-se em grande parte em articulação com outros profissionais e sujeitos coletivos, compondo equipes multiprofissionais em sua maioria. Angelo (2019, p. 123) destaca que:

Identificadas as dificuldades, é preciso construir estratégias e articulações necessárias para superá-las e atingir um novo patamar de atuação profissional. Toda prática é permeada de uma intencionalidade. A intencionalidade da profissão está dada; é preciso se apropriar, e, apropriando-se, é preciso construir novos caminhos, pautados no Projeto Ético-Político da profissão [...].

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, onde o Serviço Social vem buscando construir coletivamente uma atuação em equipe multidisciplinar, na perspectiva de ampliar a interação com outras áreas, as condições objetivas apontam desafios cada vez maiores, em uma conjuntura desfavorável e uma crescente precarização e intensificação das condições de trabalho, agravadas pelas mudanças em curso.

Com as transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, além das diversas barreiras já existentes, apresentam-se novos desafios a superar o que exige uma atuação em consonância com os princípios éticos, respeito às atribuições privativas, enfrentar o desafio das requisições institucionais, de superar e romper com a tendência de atenuar as fronteiras entre as profissões, assegurando as especificidades, competências e atribuições profissionais ao mesmo tempo em que tenciona para uma atuação interdisciplinar, que não é tão fácil de construir, por isso é imprescindível buscar estratégias para nos fortalecer e compreender o movimento do real é fundamental nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as transformações no mundo do trabalho e seus impactos na educação profissional e tecnológica é certo que estamos em um momento histórico para o conjunto da classe trabalhadora e como parte da mesma, para o Serviço Social. Estamos atravessando um momento de redefinições, com uma maior influência das Tecnologias da Informação e Comunicação em nossos trabalhos, com impactos que muitas vezes é difícil de descortinar.

Por isso, debater as implicações dessas transformações no mundo do trabalho é extremamente necessário, principalmente porque acarretam diversos rebatimentos ao trabalho profissional das(os) assistentes sociais, com regulamentação do teletrabalho e do programa de gestão de desempenho no serviço público federal, incluindo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

É necessário cada vez mais pensar e construir estratégias para nesse contexto realizar uma atuação de acordo com nossas atribuições e competências profissionais, pautada no Código de Ética e na direção de uma educação emancipadora, resistindo aos constantes ataques direcionados à educação nessa conjuntura.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Williana. Análise sobre a dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na inter-relação com os docentes: uma reflexão necessária. In: BRANT, Nathália Lopes Caldeira; DANTAS, Maria

Conceição Borges; DAROS, Michelli Aparecida; DUARTE, Amanda Machado dos Santos; SILVA, Grazielle Nayara Felício (org.). **Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo Pandêmico**. São Paulo, Boitempo, 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020a.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020b.

BARBOSA, Marina. **Educação Superior e Universidades em tempos de Pandemia: alguns apontamentos**. In: ABEPSS. A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial. Brasília: ABEPSS, 2021.

BRASIL. Decreto n. 11.072, de 17 de maio de 2022. Dispõe sobre o Programa de Gestão e Desempenho - PGD da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, ed. 93, seção 1, p. 5, 18 maio de 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.072-de-17-de-maio-de-2022-401056788>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 11 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 08 ago. 2023.

BROTAS, M. Obrigações de mulher. **100 temas**. 2016. Disponível em: <https://100temas.webnode.page/mulheres-multiplas/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CAVALCANTE, Rita. PRÉDES, Rosa. Tecnologias de informação e comunicação, políticas sociais e o trabalho de assistentes sociais. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 144, p. 110-128, maio/set. 2022.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Diálogos do Cotidiano - assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional**. Caderno 4. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2023.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2022. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2013.

DRUCK, Graça. VIEIRA, Denise. As transformações do trabalho dos servidores públicos: reformas administrativas, digitalização e privatização do Estado. p. 307 - 322. In: **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. ANTUNES, Ricardo (org.). São Paulo: Boitempo, 2023.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IASI, Mauro Luis. **Consciência e Ideologia: Para além dos muros de pedra (ensaios)**. São Paulo: Cortez, 2022.

LESSA, Sergio. **Escola sem partido e sociedade sem ideologias**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

LIMA, Mônica Silva de. Tecnologia e precarização na saúde do trabalhador: uma coexistência na era digital. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 144, p. 153-172. mai./set., 2022.

MASCARO, Leandro Alysson. **Crise e pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

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

NOVAES, Henrique; DAGNINO, Renato. O Fetiche da tecnologia. **Revista Organizações e Democracia**. v. 5, n. 2, p. 189-210, 2004.

RAICHELIS, Raquel. Serviço Social, trabalho e tecnologia: o trabalho profissional em tempos pandêmicos. RAICHELIS, Raquel; VICENTE, Damares; VIEIRA, Nuria Pardillos (org.). **Nova-velha morfologia do trabalho no Serviço Social: TICs e pandemia**. São Paulo: Educ, 2022a.

RAICHELIS, Raquel. Tecnologia, trabalho e pandemia no capitalismo em crise: admirável mundo novo? **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 144, p. 5-16, maio/set. 2022b.

RAICHELIS, Raquel; ARREGUI, Carola C. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 140. p. 134 a 152, jan./abr.2021.

SANTOS, Carlos Wendel Pedrosa dos. Racismo, ações afirmativas e educação: a lei 12.990/14 como instrumento de superação da desigualdade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 17, 2022. Anais [...]. Rio de Janeiro: ABEPSS, 2022.

WORLD Health Organization. **Who Coronavirus (COVID-19) dashboard**. 2023. Disponíveis em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>. Acesso em: 08 ago. 2023.

PANORAMA SOBRE OS EIXOS DE ATUAÇÃO DO TRABALHO DO (A) ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO: O COTIDIANO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP).

Maria Conceição Borges Dantas¹
Williana Angelo²

RESUMO. O texto trata, de forma aproximativa, sobre o trabalho do (a) assistente social na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nos Institutos Federais (IF's), com especial referência no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), locus de trabalho e pesquisa das autoras. A produção tem por objetivo apresentar elementos introdutórios sobre o trabalho do (a) assistente social no IFSP considerando as possibilidades que têm sido construídas no cotidiano de trabalho, em articulação com as principais requisições institucionais que têm sido apresentadas à categoria do Serviço Social. Para apresentar o debate do trabalho profissional na particularidade da EPT entendemos ser fundamental localizar a discussão das categorias trabalho e educação, a constituição da política de educação no Brasil, com destaque para a EPT, assim como apresentar o IFSP, para então discorrer sobre a inserção do serviço social nesse espaço sócio-ocupacional e pensar as particularidades deste trabalho a partir dos eixos de atuação na política de educação. O texto faz parte de um esforço coletivo dos (as) assistentes sociais da instituição em sistematizar as diversas ações cotidianas que vêm sendo realizadas pelas(os) profissionais e corroborar para o fortalecimento do Serviço Social na política de educação.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; eixos de atuação; Instituto Federal.

Resumen. El texto aborda, de forma aproximativa, el trabajo del trabajador (a) social en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), en los Institutos Federales (IFs), con especial referencia al Instituto Federal de São Paulo (IFSP), locus de trabajo y de investigación de las autoras. El objetivo de esta producción es presentar elementos introductorios sobre el trabajo de los(las) trabajadores(as) sociales en el IFSP, considerando las posibilidades que se han construido en su trabajo cotidiano, en conjunto con las principales exigencias institucionales que se han presentado a la categoría de Trabajo Social. Para presentar el debate sobre el trabajo profesional en la particularidad de la EPT, creemos que es esencial situar la discusión de las categorías de trabajo y educación, la constitución de la política educativa en Brasil, con énfasis en la EPT, así como presentar el IFSP, a continuación discutir la inserción del trabajo social en este espacio socio-ocupacional y pensar las particularidades de este trabajo a partir de los ejes de acción de la política educativa. El texto forma parte de un esfuerzo colectivo de los(las) trabajadores(as) sociales de la institución para sistematizar las diversas acciones cotidianas que realizan los profesionales y contribuir al fortalecimiento del trabajo social en la política educativa.

Palabras-clave: educación profesional y tecnológica; ejes de actuación; Instituto Federal.

INTRODUÇÃO

Apoiadas na perspectiva marxista se faz necessário que a discussão da Política de Educação esteja centrada no debate das categorias Trabalho e Educação, que apesar de se constituírem de forma ontológica (AMORIM, 2018), ou seja, como atividades que possibilitam a humanização do ser humano, portanto, sua emancipação, tem no modo de produção capitalista se constituído em atividades de produção e reprodução da alienação e desumanização.

Além de ambas as categorias terem o elemento ontológico como inelimináveis, SANTOS (2017, p.45) aponta que há “uma relação de dependência ontológica, determinação recíproca e autonomia relativa”

1 Doutora e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Graduada em Serviço Social pela Universidade Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Campus Franca. Uma das organizadoras do livro Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Editora Cortez, 2009. Assistente social no IFSP/Campus São Paulo desde 2013. Assistente social convicta de que é somente no desvelamento das contradições que podemos pensar as possibilidades e apaixonada pela Educação Popular.

2 Doutoranda em Serviço Social pela PUC-SP, assistente social no IFSP junto ao Campus Salto desde 2014, tem paixão pelo trabalho educativo, clássica mineirinha que ama café e pão de queijo, filha de trabalhadores que tiveram uma vida cheia de lutas, alguém que olha para as possibilidades nesse mar de desafios que é existir humanamente no sistema capitalista, sempre em busca do inédito viável.

entre elas, indicando que em todo processo de trabalho há um elemento educativo, que se soma as afirmações do pensamento gramsciano que aponta que toda relação é uma relação pedagógica.

A Educação no sentido ontológico se apresenta como atividade essencialmente humana, processo de humanização do ser social, calcado no desenvolvimento de potencialidades e apropriação do conhecimento socialmente produzido. Tal perspectiva nos faz pensar a Educação como um complexo para além da educação escolarizada, que nas sociedades ditas modernas se institucionalizada como política pública, seja pelas demandas do próprio mundo do trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas, assim como pela luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação e do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Na particularidade da Educação enquanto política pública, em sua dimensão escolarizada, organizada em estruturas de formação para atender requisições e particularidades da sociedade capitalista, as tensões também se fazem presentes e carregam as marcas da própria constituição da Política de Educação no Brasil.

A Política de Educação no país se institucionalizou, de forma mais sistemática, no início do século XX, em grande medida motivada pela Industrialização que passa a ocorrer de forma mais intensa nesse momento histórico.

Desde os primórdios de sua institucionalização, tal política pública será marcada, pelo que Algebaile (2009) intitula de dualidades educacionais, ou seja, uma política de educação de caráter dual, contraditório e antagônico, sendo as principais marcas: 1) a separação entre uma educação para os pobres - ou seja uma educação mínima e empobrecida para os/as filhos/as da “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2009) versus uma educação para ricos - com ênfase na formação propedêutica e na formação das “elites”; 2) a contínua convivência de uma rede privada versus rede pública, desafiando historicamente a constituição dessa política pública de forma universal, gratuita e de qualidade haja visto os desafios ainda postos nos dias atuais e 3) a presença de qualidades diferentes, marcada pela relação público x privado, assim como pelas diferentes redes de ensino (municipal, estadual e federal).

Tais dualidades da Política de Educação no Brasil também devem ser compreendidas e analisadas articuladas as particularidades da formação sócio-histórica brasileira, que segundo Fernandes (2009) e Oliveira (2013) se pautam num desenvolvimento desigual e combinado. Desigual porque as heranças de nossas injustiças sociais e de nosso “atraso econômico” guardam relação com o processo de colonização exploratória do país, associado ao seu longo período, de mais de três séculos, de trabalho escravo articulado ao desenvolvimento dependente e combinado em que, ao longo do processo de desenvolvimento econômico, político, social e cultural do país, identifica-se o “desenvolvimento de um núcleo mais avançado ligado ao capitalismo internacional sustentado pelo arcaico e conservador.” (DANTAS, 2020, p.70)

A problematização de tais elementos nos ajudam a localizar os desafios postos, na atualidade, à política de Educação, tais como: a mercantilização da Educação, a disputa de projetos políticos-pedagógicos no interior das instituições escolares, o combate à ideologia da meritocracia, assim como o enfrentamento das diversas expressões da questão social, tais como os diversos tipos de violência e preconceitos associadas às categorias de classe, gênero e raça, denotando que apesar de termos instituído na Constituição Federal de 1988 que a educação é um direito universal, a materialização desta máxima ainda é um processo em construção, e em disputa.

Hoje, de acordo com a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação contamos com os seguintes níveis de educação: educação básica, (que engloba desde a educação infantil até o ensino médio) e o Ensino Superior (que vai desde cursos de graduação até a pós-graduação); além de estar organizada nas seguintes modalidades de ensino que podem ocorrer em um único nível de ensino ou mesmo em ambos: Educação Profissional e Tecnológica (que tem como especificidade a preocupação com a formação voltada para o mercado de trabalho), a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Indígena e Quilombola.

Quando tratamos dos Institutos Federais (IF's), estes se localizam na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, oferecendo cursos tanto no nível da educação básica quanto do ensino superior. Atualmente os IF's compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)³. Os institutos Federais (IF's) foram criados através da Lei nº 11.928 de 2008, mas são resultado de um longo processo de criação e expansão dessa modalidade de ensino, que teve seus primeiros passos em 1909 com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, dentre elas a escola de São Paulo que hoje se configura como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Essa política passou por muitas transformações ao longo desses 100 anos, sendo importante destacar seu caráter de formação para o mercado de trabalho, perspectiva historicamente hegemônica dentro da educação profissional que busca ofertar uma formação para atender as necessidades do mercado, seja pensando as profissões necessárias a cada momento econômico, assim como a preocupação em moldar o perfil desses/as trabalhadores/as para as exigências do mercado de trabalho.

Importante destacar a disputa de projetos educacionais que atravessam o processo histórico de constituição dessa modalidade de ensino, fruto principalmente da influência marxista no campo da educação e do próprio avanço das discussões em torno das categorias Trabalho e Educação numa perspectiva crítica. Assim, enquanto temos uma tendência que visa construir uma política de educação profissional e tecnológica meramente voltada para atender os interesses do mercado de trabalho, assim como moldar trabalhadores/as de acordo com essas exigências, há um campo de disputa para que a educação profissional e tecnológica se efetive enquanto uma educação politécnica e integral, que nos termos de Brazorotto; Venco (2016) se colocam como uma perspectiva de formação integral do indivíduo para a vida em sociedade, preocupada, inclusive, com o trato dos dualismos educacionais presentes na Política de Educação.

Outro destaque dos IF's se refere ao projeto de educação que essas instituições estão alicerçadas. Os IF's são as únicas instituições de ensino no Brasil que oferecem cursos que vão desde a Educação Básica (cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes e educação de jovens de adultos) até cursos de Ensino Superior (licenciaturas, bacharelados, tecnólogos e pós-graduação stricto e lato sensu), o que por si só aumenta a complexidade para elaborar, planejar, executar e gestar suas ações, programas e políticas.

Os IF's prezam pela verticalidade do ensino, ou seja, o (a) estudante pode iniciar seu percurso formativo cursando o ensino médio e finalizar com uma pós-graduação, assim como denotam uma preocupação para que enquanto instituição pública possa colaborar para o desenvolvimento econômico, fortalecendo os arranjos produtivos locais.

Segundo Dantas (2020) a tensão entre os diferentes projetos educacionais associados aos próprios desafios inerentes ao projeto dos IF's são elementos constituintes dessa instituição e remontam as disputas históricas da própria educação profissional e tecnológica.

Assim, pensar a constituição do trabalho profissional nessa instituição se torna um grande desafio, que será perpassado pelas dualidades da política de educação, pela disputa dos projetos educacionais, pelas particularidades da EPT, assim como pela própria complexidade do projeto dos IF's, que olhado sob o prisma do Serviço Social, se exacerbam considerando também o próprio desafio do Serviço Social em consolidar a Política de Educação como espaço sócio-ocupacional.

O SERVIÇO SOCIAL NO IFSP

Para pensar o Serviço Social no IFSP é importante resgatar a problematização da própria inserção do Serviço Social na Política de Educação, que desde a gênese da profissão vem passando por processos de

3 A rede é composta por: 38 Institutos Federais, que conta com mais de 661 campus, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 1 Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

avanços e recuos, tendo a partir dos anos 2000, seja pelos movimentos de expansão do ensino Superior através do REUNI e do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como pela luta pela inserção de assistentes sociais e psicólogos/as travadas por ambas as categorias, passado por um significativo processo de ampliação deste espaço sócio-ocupacional, que atualmente se expressa um momento de consolidação e reafirmação de sua importância, relevância e necessidade nesta política.

De modo geral, a expansão do Serviço Social nos IF's é datada do início da década de 2010 e tem duas legislações como grandes propulsoras desse movimento, sendo estas: o Decreto nº 7234/2010 que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei nº 12.711/2012 que regulamenta o ingresso nas universidades e institutos federais por meio do sistema de reserva de vagas, mas popularmente conhecida como "Lei das Cotas".

Apesar de não termos muitas informações sobre a presença e o trabalho realizado pelas/os assistentes sociais antes de 2010 no IFSP sabe-se que havia a presença de assistentes sociais na instituição e que o trabalho de "apoio e suporte" ao estudante era feito por um programa, o Caixa Escolar, conforme aponta Angelo (et.al.; 2021). Ainda em 2010, a criação do PNAES pelo Governo Federal reconfigurou a atuação do Serviço Social no campus e no IFSP" (ANGELO; et.al.; 2021, p. 538)

Segundo Prada (2015) nos IF's até julho de 2014 existiam mais de 500 profissionais de Serviço Social, sendo que sua grande maioria havia se inserido na instituição após a promulgação do PNAES. No IFSP, conforme Dantas (2020) há 39 assistentes sociais, e a maioria está entre 5 e 10 anos na instituição. Atualmente a maior parte dos Campi conta com pelo menos um (a) profissional de Serviço Social, e estas (es) estão lotados em sua maioria num setor denominado Coordenadoria Sociopedagógica, que é composto por uma equipe multiprofissional (pedagogas/os, psicólogas/os, técnicas/os em assuntos educacionais, nutricionais, administrativos, entre outros) que intenta realizar um trabalho de caráter interdisciplinar voltada para o processo de permanência e êxito com qualidade dos/as estudantes. Este setor é regulamentado na instituição pela Resolução nº 138/2014.

As pesquisas nacionais sobre os IF's, assim como a pesquisa realizada por Dantas (2020) indicam que a principal requisição institucional para o (a) profissional de Serviço Social se refere ao planejamento, execução e gestão da Política de Assistência Estudantil que no caso do IFSP é regulamentada através das Resoluções nº 41 e 42 de 2 de junho de 2015, sendo executada através de três Programas: Auxílio Permanência, Ações Universais e Apoio ao Estudante PROEJA.

Devido ao sistemático processo de desfinanciamento que a Política de Educação vem sofrendo desde 2016, após o golpe jurídico-parlamentar-midiático que culminou na deposição de Dilma Rousseff, presidenta democraticamente eleita, assim como também pela promulgação de leis que acirraram um contexto político-econômico-social de regressão e negação dos direitos, as ações de Assistência Estudantil tem se centrado no Programa de Auxílio Permanência, que se trata da concessão de auxílios financeiros aos/às estudantes prioritariamente com renda per capita de até 1 salário mínimo e meio e oriundas/os de escola pública.

Toda a execução do Programa de Auxílio Permanência é permeada por um rol de ações burocráticas-administrativas não exclusivas do/a assistente social, mas que acabam recaindo sobre esta/e profissional, seja pela insuficiência de profissionais na equipe associado aos processos de precarização e intensificação do trabalho, seja pela compreensão institucional equivocada de que a assistência estudantil se refere ao assistente social, assim como pelas disputas em torno da própria concepção de assistência/permanência estudantil, que para a instituição tem se reduzido a um gasto orçamentário, se distanciando da perspectiva de uma política subsidiária para garantia do direito à educação.

Porém, não se pode deixar de mencionar que o ambiente escolar tem apresentado as mais diversas situações ligadas aos processos de evasão e/ou abandono escolar que tem por natureza uma aproximação com o trabalho do/a assistente social, que tem feito com que essas/es profissionais, a partir de sua autonomia relativa, construam ações de enfrentamento e prevenção às essas situações,

que não se referem somente às condições materiais de permanência, mas também condições subjetivas e/ou simbólicas.

Considerando os eixos de atuação apresentados no documento Subsídios para o Trabalho do/a Assistente Social na Educação (2012), a complexidade do universo escolar e as ações concretas que temos vivenciado em nosso cotidiano, busca-se trazer uma primeira sistematização do trabalho profissional, articulado a cada um dos eixos de atuação.

O TRABALHO DO (A) ASSISTENTE SOCIAL NO IFSP ARTICULADO AOS EIXOS DE ATUAÇÃO: ACESSO, PERMANÊNCIA, GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DOS SERVIÇOS.

O trabalho de assistentes sociais na educação se constitui a partir de quatro eixos centrais (ALMEIDA, 2003; CFESS, 2012): acesso, permanência, qualidade dos serviços e gestão democrática e participativa; os quais guardam íntima relação entre si e devem ser pensadas de modo interdependente. Importante mencionar que as ações a serem construídas nos eixos de atuação devem estar em diálogo com os possíveis alinhamentos e contradições expressos no Projeto Político-Pedagógico - PPP da instituição educacional, assim como com o projeto de educação que defendemos no conjunto da profissão.

O trabalho organizado a partir desses eixos deve ainda estar em constante articulação com as análises referentes aos determinantes estruturais e em diálogo com a instrumentalidade da profissão.

Pensar sobre esse processo dialético de desvendamento da realidade é tarefa essencial para toda a comunidade escolar: docentes, estudantes, comunidade e equipe técnica, na qual está inserido o/a assistente social, para que de fato a proposição de suas ações se vinculem aos interesses da classe trabalhadora.

ACESSO: IMPORTANTE ESTRATÉGIA PARA ENFRENTAMENTO DO BINÔMIO DIREITO VERSUS PRIVILÉGIO

No eixo acesso há duas grandes ações, inicialmente, que podem contar com a participação dos/as assistentes sociais, que não necessariamente se colocam como atribuições privativas, mas no horizonte das competências profissionais, entendendo que a formação específica em Serviço Social pode qualificar ainda mais esses processos, sendo essas:

1- Efetivação da Lei 12.711/2012 que regulamenta o ingresso nas universidades e institutos federais por meio do sistema de reserva de vagas, mas popularmente conhecida como “Lei das Cotas”.

Essa legislação prevê que 50% das vagas de cada curso serão destinadas à estudantes oriundos de escola pública, sendo que dentro destas haverá também uma porcentagem destinadas a cada uma das seguintes situações: estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas, estudantes com renda per capita familiar de até um salário-mínimo e meio e estudantes com deficiência⁴. Os quantitativos de vagas para cada uma dessas situações são considerados de forma isolada, assim como articulam mais de uma situação.

Atualmente no IFSP, os/as assistentes sociais são convocados a participarem desse processo através da constituição de uma comissão de matrícula, com enfoque na realização da análise econômica - verificação se o/a candidato/a atende o critério de renda estabelecido na legislação, havendo, por vezes, uma compreensão equivocada de que somente o/a assistente social poderia realizar esta análise, que é meramente econômica.

Os profissionais de serviço social têm feito movimentos sistemáticos e diversos, a depender da realidade de cada campus, buscando demonstrar que a análise econômica pode ser feita por qualquer profissional se diferenciando qualitativamente do que fazemos nas análises para concessão dos auxílios da assistência estudantil, que se configura como análise socioeconômica.

Porém, para além disso os/as profissionais reconhecem uma legitimidade de participação nesse processo, seja para se aproximar da demanda que provavelmente será prioritária da assistência estudantil, assim como colaborar nos debates que ainda estão caminhando sobre a reserva de vagas na

4 A inclusão da categoria pessoas com deficiência na lei de reserva de vagas foi feita através da alteração da lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, pela lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016

categoria étnico-racial, bem como realizar estudos e sistematizar dados que possam dar uma dimensão do alcance da lei de cotas nas realidades dos Campi.

Destarte, a presença do/a assistente social no trato dessa pauta pode qualificar o debate do tema, ampliando a compreensão dos desafios acerca do acesso e da própria efetivação da Lei de “Cotas” na instituição, que a nossa ver é um mecanismo importante de enfrentamento do binômio privilégio versus direito que cerca a própria Educação.

2 – Divulgação/Publicização da Instituição no território que está localizada

Outro aspecto dentro do eixo do acesso que precisa ser fortalecido e pode contar com a participação do (a) assistente social são as ações de divulgação e publicização da instituição no território em que se instala.

Na pesquisa realizada por Dantas (2020) percebe-se essa constatação por parte dos sujeitos da pesquisa, de que a instituição ainda era pouco conhecida no território em que estava, assim como não chegava até a população mais empobrecida daquele município.

Considerando o próprio trabalho de articulação da rede, tão comum ao assistente social em demais políticas, esta pode ser uma estratégia de fortalecimento de divulgação e publicização da instituição, assim como a própria realização de atividades voltadas à comunidade externa que possibilitem a instituição escolar ser reconhecida e conhecida como um equipamento de garantia de direitos.

Sabemos que essas ações não esgotam as possibilidades de ação no que se refere ao acesso, buscamos somente indicar e compartilhar as possibilidades do trabalho profissional nesse eixo, de modo a colaborar com as reflexões e construções no interior da categoria profissional, entendendo este movimento como imprescindível para a própria consolidação do Serviço Social neste espaço sócio-ocupacional.

PERMANÊNCIA: ESTRATÉGIA PARA SUPERAÇÃO DO TRATO INDIVIDUAL DAS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

O eixo de permanência se refere às ações, as mais diversas possíveis, que estejam voltadas para pensar e agir sobre os processos materiais e subjetivos que podem impactar a permanência estudantil, devendo estas ações serem entendidas como uma política institucional e não atribuição exclusiva de um profissional.

Tal afirmação não significa que não haja ações dentro do escopo da permanência que se relacionem diretamente com o trabalho profissional do/a assistente social, mas da importância de a permanência estudantil ser compreendida como um processo mais amplo e complexo e de responsabilidade da comunidade escolar.

No campo dos processos materiais localizam-se as dificuldades socioeconômicas, determinadas pela condição de classe, raça e gênero desses/as estudantes, que buscam ser atendido (as), em certa medida, através da concessão dos auxílios financeiros, principal política de enfrentamento que temos no IFSP para lidar com essas dificuldades.

No caso do IFSP, em nossa Política de Assistência Estudantil está previsto a concessão dos seguintes auxílios financeiros: alimentação, transporte, apoio didático-pedagógico, moradia, auxílio pais e mães e saúde.

Cabe mencionar, que de acordo com o Decreto do PNAES esses auxílios não têm caráter universal, tendo o critério de renda e egressos/as de escola públicas como público-prioritário para o atendimento.

Como forma de buscar qualificar os critérios de elegibilidade, no momento de construção da Política de Assistência Estudantil no IFSP, optou-se por criar um índice de vulnerabilidade social que direciona todo o processo de análise socioeconômica com o fim de verificar se o/a estudante atende (ou não) os critérios para participação no Programa. Esse índice amplia os elementos para análise da condição social da família, apesar de manter os indicadores de renda e egressos da escola pública como marcadores centrais na análise.

Para recebimento dos auxílios o/a estudante percorre um processo de inscrição e análise, para identificação do atendimento dos critérios de elegibilidade, assim como verificação da possibilidade de atendimento, de acordo com a disponibilidade orçamentária para o ano vigente.

Desde 2016 temos passado por recorrentes processos de contingenciamento e corte do orçamento da assistência estudantil, o que ampliou os desafios para o atendimento das necessidades objetivas dos/as estudantes, e tem gerado nos/as profissionais de Serviço Social processos contraditórios e de sofrimento ético-político (SAWAIA, 2001), que por vezes se veem tendo que realizar todo o processo de inscrição e análise da assistência estudantil para excluir estudantes e “eleger” os mais pobres, dentre os pobres para serem beneficiados, pressão essa que também se acirra por parte da instituição, que passa a cobrar um processo de “investigação” mais rígido por parte do(a) profissional, sem abrir discussão ou espaço de reflexão entre gestão, estudantes e profissionais com o intuito de reconhecer os reais problemas e pensar estratégias para saná-los.

Como já mencionado, todo o processo de inscrição/análise/resultados dos processos/encaminhamento de pagamentos tem sido a principal requisição institucional para o(a) assistente social, que por conter uma gama de procedimentos burocrático-administrativos acaba por ocupar a grande parte do trabalho profissional em atividades tarefas e burocráticas, como apontado na pesquisa de Dantas (2020).

Assim, muitos têm sido os conflitos em torno da execução, planejamento e gestão da assistência estudantil na instituição, visto que essa tem reforçado uma concepção reduzida da assistência estudantil, com viés gerencialista, policial e fiscalizatório.

Além disso, no IFSP as ações de concessão dos auxílios financeiros tem se constituído como a principal estratégia de permanência, o que na avaliação do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP leva a vários equívocos e dificuldades, sendo as principais: desresponsabilização da instituição pelo processo de permanência, reforço, por vezes, da ideologia da meritocracia em relação ao estudante, redução das ações de assistência estudantil há um determinado programa, responsabilização de um único profissional, no caso o/a assistente social, pela permanência estudantil.

Nesse sentido, os (as) assistentes sociais tem problematizado na instituição sistematicamente os pontos nevrálgicos do processo de planejamento, execução e gestão da assistência estudantil, assim como insistido na compreensão ampliada desta, que inclui também, conforme indicado no texto, processos subjetivos ou simbólicos que dificultam a permanência, estes entendidos como as mais diversas situações de preconceito, discriminação, violência que os/as estudantes são expostos no cotidiano escolar e que por vezes ainda são tratadas como “brincadeiras” ou como algo que não compete à instituição escolar.

A ausência de ações que propiciem o sentido de pertencimento e representatividade desses/as estudantes é tão devastador para o processo de permanência quanto às condições objetivas, levando inclusive a processos de sofrimento e adoecimento.

Por isso, os espaços coletivos como núcleos e coletivos temáticos têm se mostrado lugares privilegiados para mobilização e potencialização das capacidades e habilidades dos (as) estudantes na construção do pertencimento, combate aos preconceitos e na sensibilização e tensionamento institucional.

O Coletivo *ColoreAfro* pode ser considerado um dos inúmeros exemplos, que se constitui como espaço para o exercício da autonomia estudantil, promovendo a disseminação do conhecimento e a humanização do saber, incluindo o saber profissional. Destaca-se que o trabalho com esse coletivo se desenvolvia a partir da arte como mediação (SANTOS, 2015), como suspensão do cotidiano, e que essa escolha metodológica ecoa até os dias atuais, com o Coletivo em atividade e constituindo uma referência para além dos muros da escola.

Freire (2011, p.39) já apontava para a importância de produzir espaços educativos essencialmente distintos da estrutura bancária e engessada, que nega o saber do/a educando/a e seu potencial educador, afirmando que “Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos.”

A experiência do Coletivo ColoreAfro expressa a importância da consolidação de ações e espaços de acolhida para e com os/as estudantes

Ao passar do tempo no IFSP, o grupo ColoreAfro, dentro do IFSP, se tornou um acolhimento para mim! Desde que participei da criação do coletivo, com meus companheiros, pudemos ser quem somos, sem medo de dizer do nosso dia a dia, sem medo de mostrar nossos ornamentos. Nossos encontros eram de liberdade e de fluidez. O medo que eu sentia antes, sem eles, era cessado a partir do momento que estava entre os meus. Esse processo de auto pertencimento e de confiança foi crescendo ao longo do tempo, consegui me autoafirmar como Umbandista no IFSP, pude usar minhas guias sem medo, pude tomar meus banhos de ervas e até me resguardar com compreensão de todos em volta. Isso porque eu sabia que poderia contar com os outros integrantes do ColoreAfro que estavam no IFSP simultaneamente comigo e eles sabiam que poderia contar comigo. Isso fez minha passagem pelo IFSP ser mais suave e acolhedora. (Depoimento do egresso João Pedro Silva Rodrigues⁵, ex-integrante do ColoreAfro)

Conhecer e (re)conhecer como os (as) estudantes pensam e vivenciam esse campo educacional, bem como a importância que ele tem para suas vidas é dado essencial para compreender a materialidade desse espaço sócio-ocupacional. “A dimensão subjetiva da realidade educacional permite compreendê-la incluindo elementos que são subjetivos e que estão ali, aliados e em relação com aspectos objetivos e materiais.” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 57).

Lembrando que os/as estudantes são agentes no processo educativo e não sujeitos passivos. Então “(...) produtos de natureza subjetiva, como os afetos, os valores, as significações” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 56), precisam ser considerados no processo de investigação profissional como constitutiva do cotidiano, pois é fundamental para a trabalho em prol da permanência e pertencimento estudantil.

Com relação ao período da pandemia, esta também tornou-se um marcador importante para repensar a permanência estudantil, tanto no aspecto objetivo, em especial pela necessidade de garantia dos equipamentos tecnológicos (notebooks, tablets, celulares) e acesso a rede de internet imprescindível para o ensino remoto, quanto nos aspectos subjetivos, uma vez que a convivência coletiva, as trocas e afetos presenciais passam a estar suspensos, assim como possibilita a toda comunidade escolar compreender de forma mais profunda o impacto das expressões da questão social na permanência estudantil, situações que não são fruto da pandemia, mas que passam a ser acirradas, considerando toda a crise política, econômica e sanitária que vivenciamos nesse período, além dos lares passarem a ser as salas de aulas, com toda a complexidade que isso significa.

Assim foi necessário também repensar os espaços de acolhimento e interação que simbolicamente representassem os “bate-papos de corredor”, os intervalos do café, a passadinha na Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) para ‘trocar uma ideia’.

A exemplo da experiência do campus Salto, a equipe da Coordenadoria Sociopedagógica, num primeiro momento, organizou o **#sextou com a CSP**, uma acolhida grupal às sextas-feiras, que era realizada por toda a equipe, que tinha por objetivo recepcionar os/as alunos/as, oportunizando trocas de experiências vivenciadas na pandemia, desde perdas a novos aprendizados e superação dos desafios.

Num segundo momento ficou evidente que era preciso promover outras formas de socialização e conexão com o IF, algo mais leve e que simbolizasse de forma mais intensa as trocas que ocorriam nos corredores da instituição. Realizamos então um encontro virtual especial, o “Médias Horas”, uma paródia de um programa televisivo que permitiu que trouxéssemos inspetores de alunos, docentes, os próprios membros da CSP, além de alguns/mas discentes para interagir, através de entrevistas, stand up, intervalo comercial feito com base nas atividades de extensão, música tocada por estudante e muita interação no chat. O espaço artístico, de entretenimento, teve um resultado que não fora previamente calculado, que foi a grande presença de docentes e técnicos administrativos assistindo a atividade ao vivo.

Algo que foi pensado para o público estudantil, num momento em que caminhávamos para meses sem nos encontrarmos pessoalmente, mobilizou a participação da comunidade geral do IFSP Salto, incluindo ex-alunos/as e familiares, num alcance que não imaginávamos que teria. O que evidencia que

⁵ João foi integrante do Coletivo ColoreAfro de seu início até o ano de 2016, quando da conclusão do curso no IFSP, sendo um dos fundadores do Colore. O grupo que deu início ao coletivo desenvolvia suas ações por meio do teatro e da música, tinham autonomia na montagem do conteúdo educativo e de sensibilização.

o foco no fortalecimento dos vínculos e no sentimento de pertencimento deve ser um dos elementos centrais para pensar a permanência seja no cenário de pandemia, isolamento social, seja no cotidiano presencial retomado.

O que temos observado no pós-pandemia é que a transição entre o remoto e o presencial tem sido um desafio tanto para servidores/as como para estudantes, seja pela realidade do teletrabalho que se coloca como diretriz na instituição, assim como pela manutenção do uso das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano das relações entre servidores/estudantes, indicando a necessidade de pensarmos formas de intensificar a ação educativa como potência no processamento do trabalho do/a assistente social,

Destarte, evidencia-se que a permanência passa tanto pelas condições materiais de reprodução quanto pela subjetividade que está marcada pelo pertencimento, pela representatividade e pelos vínculos construídos por discentes com outros discentes, mas também com servidores/as de uma forma geral.

QUALIDADE DOS SERVIÇOS: RECONHECIMENTO DAS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PROFISSIONAL

Martins (2015) nos recorda que esse eixo consiste em afirmar uma educação contra hegemônica “que promova uma visibilidade social e política ampla da realidade social, considerando as condições concretas de vida, trabalho e de educação dos sujeitos singulares com os quais atuam no cotidiano institucional.” (p. 321)

Considerando os aspectos apontados pela autora e a direta articulação com o eixo permanência, destacamos algumas experiências que merecem registro. Uma delas expressa a possibilidade de construir resistências quando os limites institucionais oprimem a reduzida autonomia profissional na correlação de forças, trata-se da experiência do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP.

Em 2016, diante da conjuntura nacional, os profissionais do serviço social se articularam enquanto Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP, frente ao golpe político-midiático contra a presidenta Dilma e a precarização orçamentária da política de assistência estudantil e o fizeram publicamente através de um manifesto (DANTAS, 2020).

A partir desse marco, o Coletivo inicia um processo continuado e independente de formação do grupo e se consolida como um coletivo de resistência e tensionamento técnico e político pelo direito à educação.

Tal aspecto merece atenção, visto que o Coletivo inicia suas lutas num período anterior à pandemia, e quando essa assola o país, o grupo rapidamente se antecipa ao cenário de crise que viria a afetar os/as estudantes e novamente se posiciona, a partir de um parecer consubstanciado dando respaldo técnico e conceitual para a manutenção dos auxílios financeiros aos/às estudantes.

A constituição e manutenção do Coletivo é a expressão de que diante dos limites institucionais postos à autonomia profissional relativa no processamento do nosso trabalho, a via de resistência se dá, entre outras formas, através do movimento articulado da categoria como estratégia de fortalecimento do Serviço Social na instituição, assim como das bandeiras de lutas por nós defendidas.

Ainda em relação ao parecer, é importante mencionar que este foi apoiado por profissionais da base e profissionais de referência na formação da categoria e apresentado para a gestão do IFSP, com positiva repercussão na manutenção de auxílios.

A partir disso a gestão do IFSP emitiu uma instrução normativa reafirmando as orientações do parecer e fazendo os devidos ajustes na nomenclatura dos auxílios (articulando ao termo covid-19), mas garantindo a continuidade dos valores já concedidos aos/às estudantes, ou seja, a manutenção material do atendimento às/aos discentes.

Outra experiência que exemplifica o eixo da qualidade (indissociável do eixo permanência) foi registrado por Angelo (2019), numa sistematização sobre o trabalho que os/as assistentes sociais podem realizar na inter-relação com os docentes⁶, demonstrando que essa interface é fundamental

⁶ As reflexões são tratadas no Cap. 4 – Análise sobre a dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na inter-relação com os docentes: uma reflexão necessária, do livro Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica (2019).

para garantir a permanência estudantil e condições mais adequadas no processo formativo e de pertencimento dos (as) estudantes. Angelo (2019: 113-114) destaca:

(...) É com o docente que os estudantes passam a maior parte do seu tempo escolar. (...)O professor quem atribui valor, quem quantifica o que o aluno aprendeu e indica se este está apto para a aprovação e para a conclusão do curso. (...) Muitas das colocações trazidas por professores, (...) demonstram que o olhar do docente em relação ao aluno está de certo modo permeado pelas suas próprias vivências, seus contextos e história de vida. (...) Alguns expressaram como não conseguem compreender a falta de esforço e interesse de alguns alunos, pois os estudantes em questão não apresentam as mesmas respostas que estes apresentavam ao vivenciarem contextos de vida semelhantes. (...), individualizam questões que são expressão das relações sociais, do contexto organizativo da sociedade e retomam discursos meritocráticos e de culpabilização do indivíduo.

Alguns docentes não conseguem reconhecer os elementos próprios do conflito de classes sociais que estão internalizados nas relações cotidianas desses/as estudantes; fazem comparativos com suas próprias experiências de vida⁷ no período escolar e transferem responsabilidades que são institucionais para os/as discentes, invertendo a lógica de ação institucional para um aspecto de esforço e interesse pessoal dos alunos.

Angelo (2019) indica que o (a) assistente social pode contribuir para o desvendamento da realidade social dos (as) estudantes junto à categoria docente, promovendo análises críticas totalizantes, rompendo com a lógica ilegítima da meritocracia que não leva em conta determinantes estruturais, expressões concretas da questão social no contexto de vida dos discentes, colaborando para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, assim como para o processo de permanência estudantil.

(...) desconstruindo possíveis ideias de que se trata de questões particulares e individuais dos alunos. Assim, possibilitando ao docente a compreensão de que não entregar o trabalho solicitado porque se desdobrou entre o trabalho produtivo, o trabalho doméstico e as tarefas escolares; chegar atrasado eventualmente à aula por questão de transporte ou de trabalho; não comparecer por falta de condições financeiras para custear o transporte; não comparecer à aula por situações de discriminação vivenciadas, não se tratam de expressões que demonstram 'desleixo' ou desinteresse do/as alunos/as, gerando ainda mais exclusão e conseqüente evasão, mas sim demonstrando que essas são situações que retomam a questão social tão compreendida pelo serviço social (ANGELO, 2019: 121-122).

Angelo (2019) aponta que esta ação profissional pode utilizar de alguns espaços institucionais estratégicos para gerar esse diálogo, tais como reuniões, comissões, espaços de planejamento pedagógicos responsáveis pela formação continuada de professores (as) . Tais atividades podem ser feitas em conjunto com os (as) estudantes ou mesmo por eles próprios em parceria com demais profissionais da equipe técnica.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: O SUL É A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Acreditamos que este é um eixo de trabalho, ao mesmo tempo desafiador e pleno de possibilidades; guarda em si o potencial de materializar elementos da concepção de educação para a vida. Apesar de que na "ótica da política de educação, as alusões à consolidação da gestão democrática estão circunscritas aos esforços das bases de renovação do consenso em função da própria crise do capital." (MARTINS, 2015, p. 231). Tal problematização só reforça a importância de que o espaço para o desenvolvimento de ações para gestão democrática seja disputado com vistas à defesa de um projeto societário mais representativo e equitativo.

Para tanto, ao desenvolver nosso trabalho é fundamental que este esteja balizado na análise sócio conjuntural e que se esforce em consolidar espaços democraticamente legítimos e institucionalizados. Nesse sentido, algumas ações têm buscado construir algumas ações nesse horizonte.

⁷ Angelo (2019) faz um destaque importante sobre o quadro docente naquele Campus, no período de elaboração do texto, que era constituído majoritariamente por docentes do sexo masculino, brancos, oriundos da classe média, bacharéis na área de exatas, sem complementação pedagógica em sua formação inicial e sem experiência prévia na educação básica. Esse quadro vem se redesenhando nos últimos anos com o ingresso de professores/as para atuar nos cursos de licenciaturas e pós-graduação que foram implementados no Campus.

Angelo, et all (2021)⁸ suscitam reflexões importantes para a construção de ações no eixo da gestão democrática, a partir da sistematização da experiência em um campus do IFSP. O relato demonstra todo o processo de construção de ações, tais como: assembleias de prestação de contas e orçamento participativo com a comunidade acadêmica, não exclusivamente com os beneficiários do programa; assessoramento ao movimento estudantil em períodos históricos de congelamentos de recursos públicos para o programa; participação dos estudantes em comissão de seleção de projetos vinculados ao PAE e incorporação de formulários on-line para propiciar a participação da comunidade na gestão do programa, que tinham por objetivo alargar a participação estudantil no processo de planejamento e decisão da assistência estudantil, buscando com isso fortalecer a gestão democrática.

Devemos considerar ainda neste eixo atividades de assessoramento ao movimento estudantil (grêmio, centro e diretório acadêmico) com formações, construção e/ou tensionamento por espaços institucionais para expressão ampliada dessa representação e democratização sobre o acesso à direitos sociais, bem como, suporte aos núcleos e coletivos que atuam dentro e fora da instituição educacional abordando a luta pela igualdade racial (como o ColoreAfro) e de gênero (Diversitas), através do assessoramento similar ao prestado às representações estudantis, porém incorporando estudos sobre raça, gênero e classe e suporte técnico e instrumentalização na elaboração das atividades educativas com públicos específicos, ou seja, este eixo se mostra repleto de possibilidades e com real potencialidade na luta pelo direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas reflexões nestas páginas intentaram confirmar que a educação se constitui como um campo de disputas, e que nela se expressam projetos distintos que são materializados no cotidiano do ambiente escolar reforçando uma ideologia meritocrática e gerencialista em contraposição à defesa de uma educação pública, gratuita, universal e socialmente referenciada.

Apesar do cotidiano de trabalho no IFSP ser intensamente demandado pela execução de ações administrativas relativas ao PNAES, valorizar o exercício da dimensão político-pedagógica da profissão é ponto fundamental para construir recursos com vistas a uma educação emancipatória, socialmente igualitária e acolhedora.

Nesse sentido, é importante que o/a assistente social tenha nitidez sobre o projeto de educação que defendemos é a forma que ele se materializa no cotidiano profissional, sabendo reconhecer os limites e as requisições institucionais, bem como possibilitando a criação de ações que coadunem com as requisições profissionais e as prerrogativas da profissão.

Destarte, reconhecemos que os desafios são constantes e dinâmicos, o que não inviabiliza, nem atenua as possibilidades do trabalho profissional, visto que nossa capacidade organizativa e de luta também deve ser constantemente rearticulada e potencializada como estratégia de resistência e defesa do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

8 O artigo de Angelo W; Daros, M. A; Cadette, M. G; Araújo, A. P. intitulado “Assistência Estudantil e a Efetivação de Práticas Democráticas de Participação dos Estudantes e Comunidade”, busca refletir sobre as possibilidades de ações no horizonte da gestão democrática. O artigo está publicado no e-book: A Permanência Estudantil na Educação em Tempos Neoliberais e as Estratégias de Resistências. 2021, p. 531-544

- ALMEIDA, N. L. T. 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%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf> > Acesso em 05.jun.2021.
- AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. Educação para o Trabalho no capitalismo: o ProJovem como negação da formação humana. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.
- 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. M. S. (ORGs). Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Cortez Editora, 2019.
- ANGELO, W.; CADETE, M.; DAROS, M. A.; PAES, A. Cadette e Paes. Assistência Estudantil e a efetivação de práticas democráticas de participação dos estudantes e comunidade. In: MARTINS, E. B. C. (org). A Permanência Estudantil na Educação em Tempos Neoliberais e as Estratégias de Resistências. Aracajú: Criação Editora, 2021, e-book.
- ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BOCK, A.M.B.; AGUIAR, W. M. J. de. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J. de.; BOCK, A.M.B. (ORGs.) A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.
- BRAZOROTTO, Cíntia Magno; VENCO, Selma. A educação profissional de nível médio no Instituto Federal de São Paulo: implantação de política para integração ou desintegração. Revista de Educação Educete et Educare. v. 2, n. 23, jul. /dez. 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16093>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CFESS. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Brasília: CFESS, 2012 (Série: trabalho e projeto profissional nas políticas sociais, 3).
- DANTAS, M. C. B. O trabalho de assistentes sociais na Educação Profissional e Tecnológica: desvelando seu processamento no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Tese (Doutorado em Serviço Social). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, 2020.
- FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2011. 51 ed. v.22
- MARTINS, E. B. C. O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. In: DAVID, C. M. [et.al]. Desafios contemporâneos da educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista: o ornitorrinco. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PRADA, Talita. O trabalho em rede na Intervenção das Assistentes Sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dissertação (Mestrado em Política Social). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santos, Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2015.
- SANTOS, Deribaldo. Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (ORG). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, 2 ed.

TENDÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO:

EXPRESSÕES DE UM “*MODUS OPERANDI*” NO LABOR DE ASSISTENTES SOCIAIS NOS IFET’S¹

Lígia da Nóbrega Fernandes²

RESUMO. O presente ensaio tematiza a problemática das transformações do mundo do labor e as expressões dessa dinâmica nas determinações de um “*modus operandi*” de trabalho para assistentes sociais no âmbito dos IFET’s no Brasil. A via analítica adotada, contemplou a revisão bibliográfica do lastro teórico marxista/marxiano enquanto meio para tentar capturar a essência, dinâmica e processualidade do trabalho dos profissionais nos IFET’s enquanto parte do trabalho coletivo. O estudo partiu da hipótese de que a crise de acumulação do capital e sua necessidade de valorização/obtenção de lucros extraordinários, reconfigura a superexploração do trabalho assalariado no qual inclui assistentes sociais. Para esse fim, (re)edita meios e formas de trabalhar que acelera ritmos e impõe práticas controlistas e desumanizadas de labor. Assim, como resultado dessa dinâmica e elevação do abstrato ao concreto, se observou no final do estudo que, no âmbito dos IFET’s se impõe um “*modus operandi*” de trabalho aos assistentes sociais, cujas dimensões são pragmáticas, mecanicistas, instrumentais e racionalista. Esse formato expressa a atual tendência do trabalho assalariado, que precisa ser “*esgarçada*” como forma de não sucumbir o horizonte ético-profissional da categoria aos ditames estritos da atual lógica de universalização da precarização da força de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho; “*modus operandi*”; labor profissional nos IFET’s.

ABSTRACT. This essay addresses the issue of transformations in the world of work and the expressions of this dynamic in determining a “*modus operandi*” of work for social workers within the scope of IFET’s in Brazil. The analytical path adopted included a bibliographical review of the Marxist/Marxian theoretical framework as a means of trying to capture the essence, dynamics and processuality of the work of professionals in IFET’s as part of collective work. The study started from the hypothesis that the capital accumulation crisis and its need for valorization/obtaining extraordinary profits, reconfigures the super-exploitation of salaried work, which includes social workers. To this end, it (re)edits means and ways of working that accelerate rhythms and impose controlling and dehumanized work practices. Thus, as a result of this dynamic and elevation of the abstract to the concrete, it was observed at the end of the study that, within the scope of IFET’s, a “*modus operandi*” of work is imposed on social workers, whose dimensions are pragmatic, mechanistic, instrumental and rationalist. This format expresses the current trend of salaried work, which needs to be “*frayed*” as a way of not succumbing the ethical-professional horizon of the category to the strict dictates of the current logic of universalizing the precariousness of the workforce.

Keywords: Work; “*modus operandi*”; professional work in IFETs.

INTRODUÇÃO

A atual forma de sociabilidade deixa evidente a ofensiva mundial contra o trabalho assalariado. Essa ofensiva, dentre outras coisas, é expressão da exaustão do modo de produção capitalista que, para garantir sua existência necessita permanentemente (re)elaborar e encontrar formas estratégicas de obtenção de taxas de lucratividade, mesmo que isso signifique ampliar padrões de subjugamento e superexploração da força de trabalho assalariada.

Assim, em nome da ampliação das taxas de crescimento do capital, quase tudo passa a ser permitido e validado no mundo do trabalho, não sendo dessa forma à toa, o apelo as novas formas de gestão, controle e imposições de um “*modus operandi*” de trabalhar que a cada dia precariza e agrava a processualidade das condições de realização do trabalho em todas as suas dimensões, inclusive no campo da educação profissional e tecnológica dos IFET’s em que se insere assistentes sociais como parte

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

2 Graduada em Serviço Social (UERN), Mestrado em Serviço Social (UFRN) e Doutora em Serviço Social pela (UNESP/Franca). Atualmente, é docente do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual de Roraima-UERR, Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR (Campus Boa Vista) e compõe o GEPESS (UNESP/Franca). Contato: ligiadanobrega@gmail.com

dos trabalhadores assalariados da política educacional enquanto uma das mediações indispensáveis à esfera da reprodução. É sob esses eixos que o presente ensaio teórico se coloca.

Para possibilitar sua melhor compreensão, ele será dividido em três momentos, incluindo as Considerações Finais. Dessa forma, no primeiro momento será explanado os “esgarçamentos” do mundo do trabalho assalariado e as tendências contemporâneas de reduzir a categoria ontológica do trabalho a uma mediação que visa apenas a lucratividade. No segundo momento, se apresenta a reflexão em relação às expressões de um “*modus operandi*” de trabalho para assistentes sociais que labutam nos IFET’s e, por fim, é exposta as Considerações Finais que indica a necessidade de ampliar a resistência da categoria no campo teórico, ético, político e formativo enquanto uma das estratégias de não se avassalar completamente a um “*modus operandi*” de trabalho que impõe nesse espaço sócio-ocupacional a atuação pragmática e instrumental.

“ESGARÇAMENTOS” DO MUNDO DO TRABALHO ASSALARIADO: TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

A existência social historicamente foi mediada pelo trabalho. Enquanto atividade humana essa condição histórico-social tornou possível diferentes saltos ontológicos (desenvolvimento da linguagem, aperfeiçoamento dos órgãos sensíveis, incorporação de novos conhecimentos etc.). Sob esse prisma, não se pode conceituar o trabalho como ato meramente biológico, mas constitutivo de um complexo que para além de ampliar a consciência dos indivíduos, possibilita desenvolver habilidades sociais, psíquicas/cognitivas estruturar a vida social e, portanto, a práxis humana. Dito de outro modo, essa é a forma socio-ontológica do trabalho que se realiza inicialmente na relação intercambiante entre homem-natureza para satisfação de necessidades humanas.

Diante disso, é indispensável o reconhecimento da tese marxiana de que, o trabalho é uma categoria universal presente no desenvolvimento e ascensão de todas as formações sociais mediante a qual “[...] os homens produziram-se a si mesmos (isto é, se *autoproduziram* como resultado de sua própria atividade) tornando-se – para além de seres naturais – seres sociais” (Paulo Netto; Braz, 2006, p. 37, grifo do autor).

Isso se realiza na medida em que “[...] põe em movimento as forças naturais, pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos” (Marx, 2013, p. 255), aspecto que exige prefigurações/representações mentais/subjetivas antecipadas que, posteriormente se torna *actu* (ato) objetivado; atos que são mediados pelo trabalho e que, portanto, não são heranças da espécie humana – entendida enquanto categoria biológica que transmite características puramente genéticas –, mas são resultantes da ação do gênero humano – enquanto categoria histórico-social – cujas características se transmite exclusivamente por relações sociais, para desenvolver a formação das escolhas, comportamentos, atitudes e formas de ser dos indivíduos sociais.

Assim, a constituição onto-sociomaterial dos sujeitos só pode ser mediada por atos de trabalho, não sendo, portanto, uma determinação herdada por códigos genéticos, mas de atividades que se desenvolvem para atender as diferentes necessidades humanas.

Duarte (2013, p. 103), reconhece isso quando tece a diferenciação entre espécie e gênero humano:

Os resultados da humanização histórico-social do gênero humano não se acumulam no organismo nem são transmitidos pela herança genética [...]. A herança genética transmite as características da espécie, na medida em que essas características se encontram materializadas no organismo humano, da mesma maneira que em qualquer outra espécie animal. Todos os seres humanos (salvo nos casos de anomalias genéticas) possuem as características fundamentais da espécie. O mesmo, porém, não acontece com as características fundamentais do gênero humano, na medida em que elas não são determinadas pela genética.

Admitindo o trabalho como criador da onto-sociomaterialidade das diversas formações sócio-históricas: da comunidade primitiva ao modo de produção capitalista, cabe agora atentar para o fato de que “[...] o ser social não se reduz ou [(se)] esgota no trabalho” (Paulo Netto; Braz, 2006, p. 37).

Tonet (2013, p. 93), também demarca essa concepção quando reitera, a partir do legado marxista:

[...] Marx, não reduz o homem ao trabalho, nem afirma que o trabalho é o elemento que determina inteiramente a vida humana. Quem faz estas afirmações incorre no equívoco [...] de entender trabalho como trabalho abstrato, cuja base é o valor de troca, ignorando que o fio condutor do pensamento marxiano é o processo de autoconstrução do homem tomado sempre em nível ontológico. Contudo, Marx nem sequer afirma que o trabalho, em sentido ontológico, resume a totalidade das atividades humanas ou permite que dele sejam deduzidas todas elas. Para ele, o trabalho, em sentido ontológico, isto é, como atividade produtora de valores-de-uso, é o ato fundante do ser social e nesse sentido permanecerá como “lei eterna do devir humano”. Mas, apenas ato fundante e não um ato que esgota o ser social.

Ou seja, embora o trabalho constitua a categoria fundante do mundo dos homens, como lembra Lessa (2012, p. 27), a vida social não pode se resumir aos atos de trabalho, uma vez que há outras objetivações humanas no conjunto das relações sociais que se autonomizam frente ao trabalho, a exemplo, da categoria da práxis; que transcende a objetivação primária do trabalho com objetivações materiais e ideais enquanto componentes inseparáveis que emergem no processo de autoconstrução humana.

Nessa dimensão, o trabalho por si, não esgota a complexidade do ser social, mas estrutura outras mediações, como frisam Paulo Netto e Braz (2006, p. 44, grifo do autor):

A categoria da práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constitutivas pelo trabalho, [(que)] o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano, enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser social criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz.

O que se percebe diante dessa discussão é a confluência teórica em reconhecer que mesmo sendo o trabalho a gênese do desenvolvimento dos primeiros atos sócio-históricos humanos – impulsionados por necessidades latentes de sobrevivência, esses atos em si não se esgotam; ao contrário, originam ou dão continuidade a outras mediações objetivas e subjetivas no conjunto das relações sociais que se estabelecem, contribuindo assim para fortalecer a concepção de Lessa (2012, p. 25) de que “[...] não pode haver existência social sem trabalho”.

Partindo de tais princípios, logo se deduz que falar de trabalho, – estritamente no seu sentido ontológico –, é admitir que sua processualidade (que em um primeiro momento envolve a criação de valores de uso), viabiliza: a emancipação dos homens frente à natureza e sua autoconstrução em níveis mais elevados.

A importância do trabalho enquanto dimensão ontológica, paulatinamente vai tomando um patamar secundário – e até mesmo perdendo-se no conjunto das mediações. No capitalismo, sua primazia se converte em trabalho abstrato (produtor de valor); não por renúncia individual ou coletiva, mas pela imposição e necessidade de produção e reprodução capitalista que transforma o trabalho – de matriz ontológica – em trabalho abstrato, ou seja, num instrumento de subordinação e dominação do capital, na medida em que consegue impor o assalariamento da força de trabalho e sua venda.

Marx (2013, p. 124), faz esse destaque quando menciona:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso.

A forma socio-ontológica do trabalho, enquanto fundante do ser social é uma acepção que se diferenciado trabalho abstrato na ordem do capital que tem como fim precípua ser meramente produtor de mais-valor. Nessa ótica, precisa exercer predações para o avassalamento da classe trabalhadora, cujos demarcadores centrais se sustentam: no controle dos meios e do processo de produção, na conversão da força de trabalho em mercadoria *descartável*, na apropriação voraz da produção etc. Ou

seja, subordinar o trabalho ao capital torna-se uma condição premente e indispensável do modo de produção capitalista “moderno”, sob o risco da ameaça à sua própria existência.

Por isso não raro, sob a classe trabalhadora pressões contumazes que, em última instância se convertem em ganhos reais de mais-valor, lógica que, precisa ser capturada criticamente pelos profissionais de Serviço Social - dado principalmente seu horizonte profissional - para que seja possível engendrar forças de resistência que possam fazer frente às determinações intrinsecamente enraizadas nas formações socioeconômicas e históricas. Sem isso, entre outros, corre-se o risco de naturalização da gênese e separação entre os possuidores de dinheiro e de mercadoria, conforme sublinha Marx, além de adaptações à ordem posta:

[...] a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias, de um lado, e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho, de outro. Essa não é uma relação histórico-natural [...], tão pouco uma relação social comum a todos os períodos históricos, mas é claramente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção social (Marx, 2013, p. 244).

O “segredo da criação de mais-valor” (Marx, 2013, p. 250) está, portanto, no triunfo da exploração da força de trabalho assalariada que se faz projetar em nível de grandeza lucrativa quando produz para além do tempo de trabalho socialmente necessário.

Em outras palavras, os ovos de ouro da geração de mais-valor revelam-se quando em determinada jornada de trabalho se consegue gerar em dado período de tempo, um valor para além do que é pago por essa jornada. O valor a mais gerado na produção ultrapassa, portanto, o valor pago pela força de trabalho.

Isso revela o interesse escuso da relação capital x trabalho no modo de produção capitalista, relação que se funda na necessidade de sempre querer ampliar valores a mais diante do que é pago para utilização da força de trabalho.

Marx (2013, p. 369), demonstra a incessante avidez capitalista por mais-valor quando afirma que “[...] a produção de mais-valor ou a extração de mais-trabalho constitui o conteúdo e a finalidade específicos da produção capitalista”. E isso pode ser feito basicamente de duas formas: incrementando o mais-valor absoluto e/ou relativo.

O mais-valor absoluto se realiza quando da ampliação/extensão da jornada de trabalho sem que seja aumentado o valor do salário. O mais-valor relativo, por sua vez, é incrementado quando se reduz o tempo de trabalho necessário (para a reprodução dos trabalhadores/força de trabalho) e se acresce o tempo de trabalho excedente a partir do desenvolvimento das forças produtivas (meios, objeto e força de trabalho).

Nessa situação, é fundamental o auxílio do avanço técnico-científico, uma vez que “O capitalista que emprega o modo de produção aperfeiçoado é, portanto, capaz de apropriar-se de uma parte maior da jornada de trabalho [...] do que os demais capitalistas no mesmo ramo de produção” (Marx, 2013, p. 393).

Sobre o mais-valor absoluto e relativo, Marx (2013, p. 390), assim sintetiza:

O mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valor absoluto; o mais-valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo.

Cabe frisar diante dessa constatação que, enquanto momentos da realização do mais-valor e do seu incremento; o mais-valor absoluto e relativo podem se realizar de forma vinculada no mesmo processo de trabalho.

Não se pode negar que a imposição direta dessa lógica é a submissão dos indivíduos ao mercado capitalista, tornando a força de trabalho “coisificada” em uma ordem de classe demarcada pelo controle social da produção e reprodução dos indivíduos e de classe. Lessa, (2012, p. 28), estabelece de forma nítida a diferença entre trabalho enquanto categoria fundamental e trabalho abstrato ao explicitar que:

O trabalho abstrato é a redução da capacidade produtiva humana a uma mercadoria, a força de trabalho, cujo preço é o salário. Todas as atividades humanas assalariadas são trabalho abstrato. O trabalho enquanto categoria

fundante é o complexo que cumpre a função social de realizar o intercâmbio material do homem com a natureza, é o conjunto de relações sociais encarregado da reprodução da base material da sociedade.

Em outros termos, isso significa dizer que, o trabalho enquanto forma de reprodução social tornou-se mais controlado e subsumido. Nesse particular, cabe apontar que, como o trabalho produtor de mais-valor é o eixo movente da reprodução e continuidade do ciclo capitalista, será indispensável a existência de trabalhadores “livres” de quaisquer “amarras” para vender e trocar por qualquer valor sua força de trabalho. Assim sendo, mesmo que a venda da força de trabalho esteja sem nenhuma forma de proteção trabalhista, seu possuidor precisa dispô-la à venda para a economia mercantil-capitalista a qualquer preço, dado ser essa a única forma de manutenção de sua existência material e social.

Nesse particular, o que se impõe para o trabalhador diante da necessidade material de manutenção de sua sobrevivência mínima, é a necessidade de alienar sua força de trabalho por um período para um comprador como forma de gerar mais valor para esse.

Sobre a criação de mais-valor Marini (2013, p. 171), assim expõe:

A produção e acumulação capitalista tem como mecanismo fundamental a criação de mais-valia. Basicamente, esta corresponde à diferença entre o valor produzido pelo trabalhador e a parte que lhe é devolvida, devolução que se faz sob várias formas, dentre as quais a mais geral é o salário. Considerada a partir do outro extremo dessa relação, a mais-valia é a parte do valor produzido pelo trabalhador da qual se apropria o proprietário dos meios de produção, isto é, o capitalista. A taxa de mais-valia consiste na relação existente entre o valor da parte apropriada pelo capital e o valor restituído ao trabalhador, qualquer que seja sua forma.

É por essa razão que capacidades corporais e intelectuais dos trabalhadores tornam-se mercadorias intercambiáveis por valores irrisórios, situação que se impõe com muita veemência, sobretudo a partir da crise estrutural do capital iniciada entre 1929-1932.

A crise de 1929 é considerada a maior crise planetária da história vivenciada pelo capitalismo mundial até esse momento (Behring, 2016, p. 68). Deflagra em todo sistema econômico e financeiro internacional uma espiral de colapsos, cuja face emblemática se expressou na queda da Bolsa de Valores de Nova York e, em decorrência: diminuição e escassez nos superlucros, comprometimento e queda do consumo e aumento nas taxas de desemprego.

Há de se atentar, no entanto, que esse fenômeno não foi único, passageiro ou estanque, ao contrário, continuou tendo oscilações cíclicas e existindo como parte do processo global de acumulação do capital. Netto, (2012, p. 415-416), demonstra isso ao afirmar que:

A primeira destas crises emergiu em 1873, tendo como cenário principal a Europa e se prolongou cerca de 23 anos; marcada por uma depressão de mais de duas décadas, ela só se encerrou em 1896. A segunda crise sistêmica que o capitalismo experimentou explodiu em 1929 e, como todo mundo sabe, foi catastrófica; não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela envolveu o globo; durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra (Grifos nossos).

Conforme explicita, as crises fazem parte da dinâmica capitalista, uma vez que “não existe capitalismo sem crise” (Netto, 2012, p. 415), o que pressupõe dizer que frente essas também haverá estratégias para alavancar os índices de acumulação quando esse estiver sob ameaça.

No cenário contemporâneo, comandado pela quase completa racionalização e incremento técnico-científico do trabalho, isso torna-se mais viável na medida em que se agregam na processualidade do labor, velhas-novas práticas gerencialistas inspiradas nos modelos produtivos do fordismo, do taylorismo e Toyotismo; aperfeiçoadas a partir dos valores neoliberais, da reestruturação produtiva, de minimização do Estado e flexibilização trabalhista, cujo resultado não poderia ser outro, a não ser, a nítida redução dos direitos sociais, cujas expressões mais contundentes são: a uberização universal do trabalho, o esgarçamento de suas relações e condições, desmanche progressivo das relações salariais, contratuais e organizativa da classe trabalhadora.

As tendências formatadas no mundo do trabalho na contemporaneidade são de: segmentos expressivos de trabalhadores urbanos na informalidade, força de trabalho desalentada, trabalhadores domésticos, de exércitos de inempregáveis. Essa tendência se articula às crises globais e conjunturais

de dificuldades de crescimento das taxas de acumulação do capital. No entanto, quando aglutinada à crise global de saúde pública de emergência internacional, como foi o caso da Covid-19, o quadro de precarização das condições de trabalho se complexifica sobremaneira, uma vez que ganha maior força o trabalho flexível e desprotegido, cuja força motriz está fincada na reestruturação produtiva como estratégia para recomposição das taxas de acumulação do capital que, formata no cenário planetário, impactos sem precedentes para a divisão social e técnica do trabalho orquestrado pelas novas formas de gestão e organização do labor.

De acordo com Antunes (2001, p. 39), “[...] a reestruturação produtiva do capital nasce a partir de meados dos anos 70 quando se deu um claro sinal de manifestação crítica do capitalismo [...]”. Ou seja, sua gênese, assim como a programática neoliberal também se firma na necessidade de resposta de alavancar os índices de acumulação capitalista.

De maneira sintética, a reestruturação produtiva foca na centralidade da racionalização do trabalho. Isso inclui acirramento do gerenciamento do labor por meio principalmente do incremento da tecnologia.

Como forma de racionalizar o trabalho, a reestruturação produtiva do capital tem como princípios: necessidade de intensificação do trabalho visando o alcance do controle de tempos e movimentos laborais; trabalho polivalente na perspectiva de diminuição no número de contratação da força de trabalho; externalização do trabalho propugnando que esse possa ser realizado fora de seu *lócus* de realização; defesa da informalidade do trabalho, acirramento da concorrência e desregulamentação laboral como forma de barateamento de seus custos e, por conseguinte, rebaixamento nas remunerações; incentivo à desfiliação sindical e ao individualismo no trabalho como forma de ruir lutas por direitos coletivos bem como ao trabalho informal e desprotegido pela legislação trabalhista.

Isso impõe uma nova morfologia ao mundo do trabalho, a da chamada precarização trabalhista e salarial como traço demarcado do modo de ser do capitalismo na sua fase mais profunda de crise. Alves (2013, p. 236), sobre os imperativos dos mercados que invocam a precariedade e degradação das remunerações e dos contratos trabalhistas explicita:

A precarização do trabalho é um traço estrutural do modo de produção capitalista, possuindo, entretanto, formas de ser no plano da efetividade histórica. Por natureza, a força de trabalho como mercadoria está imersa numa precariedade salarial que pode assumir a forma de precariedade salarial extrema ou, então, de precariedade salarial regulada. O que regula os tons da precariedade salarial é a correlação de força e poder entre as classes sociais. É, portanto, uma regulação social e política.

Esse cenário impõe exigências universais para uma racionalização eficaz e eficiente do trabalho em todos os espaços sócio-ocupacionais do modo de produção capitalista, não isentando dessa forma assistentes sociais que labutam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no instante em que são impostas sobre os profissionais exigências de um “*modus operandi*” de trabalho.

EXPRESSÕES DE UM “*MODUS OPERANDI*” DE TRABALHO PARA ASSISTENTES SOCIAIS DOS IFET’S

Para além de ter “[...] um papel fundamental na reprodução do ser social”, dado que possibilita a indexação/ampliação de diferentes capacidades, a educação no processo de expansão capitalista é parte de um complexo social que ocupou - e tem ocupado - cada vez mais um lugar estratégico na dinâmica da reprodução. Primeiro por sua capacidade de “instrumentalizar” as forças produtivas e, segundo, por se situar em um campo de disputa e legitimação ideológica que é necessária a própria lógica capitalista de ser. Assim sendo, se temos hoje na dinâmica do capital uma crise metabólica e sistêmica de sua reprodução, por óbvio que a educação enquanto parte inseparável do sistema e da reprodução social, é diretamente enredada, dado que figura como um dos seus pilares fundamentais.

Mészáros (2008, p. 35) ao fazer essa análise ressalta:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa a gestão da sociedade [...].

Por isso não ser à toa nas últimas décadas, a educação paulatinamente torna-se um grande *nicho* vendável e rentável para o capital. Tonet (2012, p. 32) alerta que; “Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir [...]”. Daí a intensificação do processo de privatização e transformação da educação em mercadoria-objeto de interesse do capital financeiro, cada vez mais capturada pelos fundos de investimentos financeiros dos mercados bursáteis para fins lucrativos. Coaduna com esse empresariamento nos diferentes níveis: a intensificação/expansão da Educação à Distância, a venda apostilada de materiais educativos, o gerenciamento escolar e a própria formação dos docentes. Sobre isso, alerta Oliveira (2009):

Além da oferta de vagas, presenciais ou a distância, tanto na educação básica quanto, em maior escala, na superior, difundiram-se outras atividades comerciais. No ensino básico, cresceu a venda de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais, que incluem aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor. Tais atividades são desenvolvidas por algumas das grandes redes de escolas privadas, como os Cursos Osvado Cruz (COC), Objetivo, Positivo e Pitágoras. Mais recentemente, esse grupo de instituições tem avançado sobre os sistemas públicos de educação básica, vendendo materiais apostilados para redes municipais e estaduais, tendo os mesmos avaliados no âmbito do programa nacional do livro didático (PNLD).

Nesse patamar se destaca, a necessidade de “adestramento” sem crítica da força de trabalho, encapsulada pelo discurso da formação humana/ “cidadã”, “patriota/nacionalista”, que de forma autoritária e sem participação efetiva - principalmente - de trabalhadores da educação, subverte conteúdos educacionais das matrizes curriculares.

A centralidade dessa narrativa - que em si traz prejuízos teórico-políticos para a maioria pauperizada; é fortalecida, sustenta-se e ganha legitimidade na ideia de que as adaptações educacionais - (a contrarreforma do Ensino Médio figura como grande exemplo) -, são ajustamentos indispensáveis do mundo do trabalho, pois em seu fim último, cria condições de competitividade e crescimento econômico a partir do “avanço” do “capital humano.

Colocar em prática tendências contra-hegemônicas que subverta a lógica de funcionalidade da atual política educacional que é sobretudo controlada pelas principais agências de fomento/financiamento, como o Fundo Monetário Internacional-FMI e Banco Mundial, tornou-se um enorme desafio, pois se o Estado burguês controla todo sistema educacional, que inclui a pesquisa e o desenvolvimento técnico-científico, obviamente que manter a classe trabalhadora em estágio de ignorância e alheamento à totalidade histórica, política, econômica e educacional são “metas” a serem perseguidas para o “bom fluir” dos fins lucrativos. Nesse sentido, como se situa globalmente a educação profissional e tecnológica e o exercício profissionais de assistentes sociais no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

Até o século XVII o ensino técnico não apresentava interconexões como o mundo da produção e do trabalho (Bazzo et al, 2008, p. 24-25). As forças produtivas e as relações de produção preservavam habilidades artesanais/manuais, se organizavam em regime doméstico, coletivo e manufatureiro. Petitat, 1994 *apud* Bazzo et al, 2008, p. 24, explicita com muita clareza esse momento quando afirma:

Até o século 17, a ideia de escola implicava basicamente a difusão de conteúdos simbólicos distantes da produção econômica. Tinha um sentido de conferir cultura (erudita ou enciclopédica), alfabetização e retórica aos filhos daqueles que se destacavam na sociedade. Em essência, era responsabilidade da escola treinar indivíduos para habilitá-los para o trato de assuntos como leitura, escrita, cálculos, dogmas religiosos, leis civis e filosofias.

Com a ampliação dos mercados, e a acumulação “primitiva” do capital, a forma organizativa da produção e do trabalho impõe a necessidade de ampliar a separação entre possuidores dos meios de produção x força de trabalho, apropriação privada da riqueza gerada socialmente, escoamento

globalizado das mercadorias, treinamento de habilidades técnicas com intuito de conectar a força de trabalho ao mundo da produção. É assim que, para além do ensino enciclopédico, a partir do século XVII, o ensino técnico é sistematizado enquanto resposta às necessidades do mundo da produção e da acumulação. Atravessado pelo avanço técnico-científico, essa sistemática visa privilegiar uma abordagem teórico-técnica aplicada ao trabalho, conforme reconhece Bazzo et al, 2008, p. 24:

[...] uma nova forma de ensino aparece, constituindo uma grande novidade no sistema educacional: o **ensino técnico**. Como organização, esse novo ensino representava um modelo independente da antiga forma de se praticar essa atividade social. E esse novo modelo começava pela abordagem de trabalhos aplicados dentro das escolas, que consistia numa extensão das práticas técnicas e científicas (grifos nossos).

A formação da força de trabalho brasileira tem sua base piramidal assentada na utilização predatória da superexploração da força de trabalho negra e escrava de estrutura agrária “consagrada”. Em parte, isso explica uma expansão tardia do sistema “universal” de educacional, atraso no desenvolvimento tecnológico em relação aos países imperialistas e, conseqüentemente, uma inserção periférica e subordinada do país ao capital internacional. É justamente para essa base piramidal que o ensino técnico e, particularmente a política de educação profissional e tecnologia se desenvolve no Brasil.

Atravessada pela dualidade entre formação para o trabalho complexo e simples, a política de educação profissional e tecnologia brasileira é inarredável das atuais formas de organizar e gerir o atual modo de produção capitalista. Assim sendo, ela tem se configurado como um componente indispensável e inseparável dos processos de recomposição das taxas de acumulação do capital global.

Vinculada à nova forma de acumulação e ao seu modo de produzir, a política educacional de formação para o trabalho se mantém acoplada com o “mundo” do trabalho e suas transformações, visto que nestas são mantidas as chaves reais de possibilidades para exploração do trabalho e extração de lucros extraordinários. No entanto, é bem provável que estão à margem dessa interpretação crítica -, mas não de forma proposital - um conjunto de jovens que se inserem na educação profissional e tecnológica dos IFET’s, cuja expansão vertiginosa se deu no Brasil a partir do ano de 2008.

A opção programática de expansão da política de educação profissional e tecnológica dos IFET’s está centrada no ensino para desenvolver competências e habilidades instrumentais. Por isso, que, em geral, a base que norteia os conteúdos formativos, se guiam pela necessidade de alargar inteligências prático-instrumentais que é capitaneada pelo discurso ideológico da empregabilidade imediata. Isso em grande medida “seduz” boa parte dos estudantes, que, capturados pela lógica capitalista do consumo de mercadorias, e pela possibilidade de ascensão sócio material, internalizam a formação profissional e tecnológica enquanto soluções de seus problemas, que se sabe, com raras exceções, não são resolvidas com essa formação.

Conjugadas à política de expansão dos IFET’s como expressão estratégica de captura de mais-valor a partir da absorção pelo mundo do labor de jovens trabalhadores - na sua maioria com formação para o trabalho simples, insere-se nas diferente unidades dos IFET’s no Brasil, jovens que na sua maioria têm perfis socialmente determinados, uma vez que grande parte são filhos/filhas da classe trabalhadora que carregam marcas: da ausência ou precários acesso aos serviços básicos de saúde e medicamentos, da violência doméstica familiar, do desemprego/subemprego estrutural/conjuntural, de vivências racistas, homofóbicas, xenofóbicas, etaristas, do baixo desempenho educacional, de conflitos relacionais com a família etc.

São marcas de uma herança transgeracional que determina em maior ou menor grau, a mobilidade educacional discente no qual permite afirmar que, fatores extraescolares são capazes de representar óbices para a permanência escolar, repetência e o abandono da trajetória educacional. Nesse particular, nem sempre a ampliação e democratização do acesso ao ensino técnico como aconteceu a partir de 2008 no Brasil por meio dos IFET’s, pode significar igualdade de oportunidades, uma vez que famílias com composição social desiguais, entrecortadas pelo fenômeno do desemprego e desigualdades na renda, podem apresentar índices de desistências, reprovações e evasões mais ampliadas se comparada

às famílias com maior estabilidade social. Nesse sentido, o desempenho educacional discente não se relaciona apenas às condições acadêmicas, mas envolve situações extraescolares que são decisivas no acesso, permanência e terminalidade de cursos.

As causas do fracasso escolar são múltiplas e complexas. Diversos fatores intra e extraescolares influenciam uma permanência ou abandono da escola pelo aluno. Do ponto de vista dos condicionantes extraescolares, fatores como escolaridade dos pais, renda, arranjo familiar, número de filhos, sexo e raça já se encontram consolidados na Sociologia da Educação como elementos-chave para explicar o sucesso e o fracasso escolar, assim como a manutenção do ciclo intergeracional de pobreza (Canaan et al. 2013, p. 302-303).

Esse conjunto multifatorial, dentro dos IFET's, constituem expressões da “questão social” contemporânea no campo educacional, e não pode ser desconsiderado que, são originadas no próprio movimento de crise, recomposição e acumulação do capital que em seu fim último, incide sobre os estudantes - e sem reservas -, no cotidiano laboral dos/das assistentes sociais que passam cada vez mais ser demandados a atender às necessidades sociais postas por esse cenário.

Isso significa em outros termos afirmar que, as tendências de crise da acumulação, de redefinições do mundo do trabalho e complexificação da “questão social” apontadas até aqui, se entrelaçam e se revertem em ameaças para os/as assistentes sociais dos IFET's enquanto parte do conjunto dos trabalhadores assalariados, cuja atividade também compõe o universo da valorização do capital.

Enquanto parte da classe trabalhadora, a venda de trabalho dos assistentes sociais enquanto “mercadoria força de trabalho”, torna-se também submetida aos mesmos dilemas e constrangimentos comuns a todos os trabalhadores assalariados, uma vez que, para colocar em movimento a força laboral - seja no âmbito dos IFET's ou em outros espaços sócio-ocupacionais -, os profissionais necessitam de meios e instrumentos de trabalho que, não sendo de propriedade dos assistentes sociais, devem ser colocados à disposição pelos empregadores institucionais enquanto condição para o desenvolvimento dos programas, projetos e serviços.

Ou seja, é condição para pôr em movimento a força de trabalho dos/das assistentes sociais, além da base teórico-metodológica adquirida na formação e na educação permanente, que as entidades empregadoras além de estabelecerem “demandas e prioridades a serem atendidas” por meio “programas, projetos e atendimentos a diretos previstos pelas políticas institucionais”, disponham de parte dos meios ou recursos materiais, humanos, físicos, financeiros necessários à sua realização. Sob essa lógica, não é demais afirmar que o/a assistentes sociais no interior dos IFET's - ou em qualquer outro espaço ocupacional - “[...] não tem o poder de livremente estabelecer suas prioridades, seu modo de operar, acessar todos os recursos necessários, direcionar o trabalho exclusivamente segundo suas intenções [...], o que por outro lado, não elimina sua autonomia relativa no *terreno* institucional e resistência para potencializar outros rumos às ações que melhor atendam os interesses dos segmentos mais pauperizados (Iamamoto, p. 2007, p. 421-422). De maneira sintética, as determinações impostas ao trabalho concreto dos assistentes sociais, enquanto parte da geração do valor extraordinário que *indispensavelmente* é gerenciado pelos empregadores, é exposto por Iamamoto (2007, p. 215), da seguinte forma:

Os empregadores determinam as necessidades sociais que o trabalho do assistente social deve responder; delimitam a matéria sobre a qual incide esse trabalho; interferem nas condições em que se operam os atendimentos assim como os seus efeitos na reprodução das relações sociais. Eles impõem, ainda, exigências trabalhistas e ocupacionais aos seus empregados especializados e mediam as relações com o trabalho coletivo por eles articulado.

Nos IFET's, dada as determinações impostas à política educacional nacional com tendência de retrações, imposições e implementação de agendas neoliberais, influxo de práticas controlistas/gerenciais do trabalho³ enquanto resposta ao influxo da reestruturação produtiva; o labor profissional

3 O controle do tempo de trabalho vem sendo implantado nas diferentes unidades do país por meio do ponto eletrônico biométrico. Essa ferramenta, gerida por um Sistema Unificado de Administração Pública-SUAP foi criada no ano de 2006 pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do R. G. do Norte-IFRN. Dentre outras coisas, esse instrumento de

dos assistentes sociais assume paulatinamente - (mas, não sem resistência) - um “*modus operandi*” de trabalhar, pois não raro, o corpo *administrativo/gerencial* dos IFET’s, exigem dos assistentes sociais:

- Atividades instrumentais de caráter **conferencial documental e “triagem” de informações socioeconômicas** para inserção de discentes na Política de Assistência Estudantil, destacando nessa seara, elaborações de planilhas financeiras mensais com ordem de pagamento dos “auxílios” estudantis;

- Atividades sistêmicas situadas no campo da **psico-ação**, dado o avanço no âmbito dos IFET’s: de ideações suicidas, da violência autoprovocada, do aumento de doenças psicossomáticas como ansiedade, depressão e, diferentes tipos de transtornos do neurodesenvolvimento, a exemplo do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual etc.;

- Ações voltadas para **validação e regulação de comportamentos** considerados indispensáveis para a “boa” funcionalidade ifetiana;

- Mediações familiares que suscitam - muitas vezes - **culpabilização de pais, responsáveis ou da família extensa** por situações que se sabe estão imersas e não são determinadas pela estrutura familiar;

- **Visitas Sociais Domiciliares de cunho fiscalizador**;

- Ações **fiscalizatórias** em relação ao uso dos auxílios estudantis;

- Atendimento e desenvolvimento de atividades **com explanação verbal atravessada por valores, concepções e posições religiosas e preconceituosas**;

- **Requisições** de Parecer Social, como parte da opinião técnica profissional frente a dotações orçamentárias ínfimas para **redirecionar a aplicabilidade de recurso das áreas** do Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES⁴.

Há de salientar que esse “*modus operandi*” do labor profissional no âmbito dos IFET’s - e nos diferentes espaços laborais - consolida e reafirma suportes conservadores, de apreensão manipuladora, objetiva, imediatista, instrumental, pragmática e descritiva do ser social. São componentes que atendem os interesses da acumulação e da dominação do capital enquanto tendências gerais do mundo do trabalho e do capitalismo mundializado e financeirizado (Cfess, 2022, p. 85), conclamando dessa forma, o afastamento de análises teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa, investigativa de base ontológica na medida em que, o “novo-velho” mundo do trabalho, precisa de atuações intuitivas, fragmentadas e efêmeras, que contradiz análises da totalidade histórica, como é a dialética materialista que busca captar a essência, a estrutura e dinâmica da realidade social com a elevação do abstrato ao concreto enquanto forma de compreender o homem ativo e real, na sua práxis social.

Esses componentes “racionalistas” da estrutura controlista do capital sobre o trabalho imprimem no exercício profissional degradações e constrangimentos nas condições e relações de trabalho no âmbito dos IFET’s. Por isso, hoje mais do que nunca não ser difícil encontrar no interior das diferentes unidades dos IFET’s do Brasil enquanto instituições de natureza empregadora pública, tendências como:

- **Trabalhadores/as sem condições éticas e técnicas de trabalho ao arrepio da Resolução do CFESS nº 493/2006**, que disciplina condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social;

gestão administrativa permite registrar de forma eletrônica, até mesmo segundos de atraso dos servidores, sinalizando, caso isso ocorra, a necessidade de reposição desse tempo. No entanto, caso seja registrada excedência de segundos, minutos ou horas a mais trabalhadas, o sistema não permite acúmulo de tempo/banco de horas, o que de outra forma, significa apropriação estatal do tempo trabalhado. Fonte: **SUAP-Sistema Unificado de Administração Pública**: um software desenvolvido por uma instituição pública para instituições públicas. Disponível em: <[Conheça o SUAP \(ifrn.edu.br\)](http://Conheça o SUAP (ifrn.edu.br))>. Acesso em: 07 de set. 2023.

4 Importa destacar que, conforme o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas em diferentes áreas como: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, creche etc. No entanto, dada dotação orçamentária que contemple todas as áreas, aquelas tornadas prioritárias no âmbito dos IFET’s, são as ligadas mais imediatamente ao acesso (transporte) e a sobrevivência mais imediata (alimentação). Porém, muitas vezes os/as assistentes sociais são pressionados/as - por suas chefias imediatas - a emitir opinião técnica por meio de Pareceres Sociais, permitindo redirecionar o investimento para além dessas necessidades mais urgentes.

- **Profissionais com sintomatologia de: cansaço exagerado, isolamento, irritação constante, dor musculoesquelética⁵ e psicossomáticas⁶ que causam desgastes físicos e mentais;**
 - **Assistentes sociais usando o horário do não trabalho para encaminhamentos de atividades laborais** que, mediadas pela “vigilância digital” proporcionada pela proliferação da Tecnologia da Informação e da Comunicação, impõe aos profissionais disponibilidade e exposição permanente para o labor a qualquer hora do dia ou noite, mas **cuja carga horária é completamente ignorada pelas chefias imediatas e colegas de trabalho;**
 - **Aumento no dispêndio de energias pessoais** para acionamento do trabalho, dada a complexificação da “*questão social*” nos espaços cotidianos que exige, cada vez mais nos atendimentos das demandas individuais, maior debruço de tempo de trabalho para escuta qualificada, socialização de informações e encaminhamentos que, - não raro - se converte em prolongamento do tempo de trabalho para além da jornada estabelecida institucionalmente;
 - **Ampliação de atividades institucionais** muitas vezes **não mensurável quantitativamente** como: respostas a *e-mails* e *whatsApps*, participação em reuniões colegiadas/pedagógicas/administrativas, elaboração de Editais da Assistência Estudantil, Pareceres e Relatórios Sócio-Técnicos, Registro de Atendimentos etc.
 - **Incidência de instauração de Sindicância ou Processos Administrativos Disciplinares-PAD’s** relacionados à apuração de infração relativa a acúmulo de cargo público por Assistentes Sociais, considerando a necessidade de os profissionais ingressarem em mais de um vínculo empregatício como forma de obtenção de certa “dignidade” salarial.
 - **Avanço de assédios morais/sexuais;**
 - **Implantação de instrumentos de gestão e controle do trabalho**, a exemplo do SUAP (referido linhas atrás), que captura por meio biométrico a presencialidade dos profissionais no trabalho e o *quantum* de tempo de trabalho devido, caso o total da carga horária não seja atingida; mas que por outro lado ignora completamente o trabalho excedido, que automaticamente é expropriado pela esfera estatal; dimensão que faz lembrar de formas de intensificação no trabalho analisadas por Rosso (2006, p. 33), quando afirma que “tanto menos recortado por paradas, interrupções, tempos de descanso, intervalos de qualquer ordem - genericamente chamados de “tempos mortos” - mais intenso é o trabalho, mais energias são consumidas do trabalhador e mais resultados produz”.
- Todas essas dimensões, de maneira velada ou mais direta se impõem cotidianamente ao labor profissional no âmbito dos IFET’s como um “*modus operandi*” de trabalho que se sabe que, entrelaça-se ao “*esgaçamento*” planetário atual do trabalho em todas as áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo de análise indicada até aqui apontou que no interior da crise estrutural do capital, cotidianamente se perfaz novas formas de expropriação do trabalho enquanto meio de alargamento do mais-valor. Nessa dinâmica, se destacam invariavelmente, o controle de tempos e movimentos no trabalho que, mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC’s, estabelecem novas formas de consumo da força de trabalho que, muitas vezes os próprios trabalhadores, alienados por essa condição, não conseguem perceber o “*pântano*” de sobretrabalho que estão imersos.

5 “A dor musculoesquelética pode ser causada por doenças nos ossos, articulações, músculos, tendões, ligamentos, bursas ou uma combinação destes quadros clínicos”. Fonte: FORTE-VILLA, Alexandra. **Dor musculoesquelética**. 2023. Disponível em: <Dor musculoesquelética - Distúrbios ósseos, articulares e musculares - Manual MSD Versão Saúde para a Família (msdmanuals.com)>. Acesso em: 09 de set. de 2023.

6 “O surgimento de doenças psicossomáticas vem de um distúrbio mental que afeta o estado físico. Portanto, trata-se de doenças em que fatores emocionais, ansiedade, depressão [...]”, síndrome do pânico, estresse ocupacional, burnout etc, provocam profundos desgastes nos profissionais. **Doenças psicossomáticas: o que são, lista das 40 mais comuns** (2021). Disponível em: <Doenças psicossomáticas: o que são, lista das 40 mais comuns>. Acesso em: 09 de set. de 2023.

Nesse particular, fenômenos como alongamento, intensificação, apropriação indébita de tempo de trabalho, precarização nas condições de sua realização, se configuram como tendência que se incorporam na processualidade do trabalho em todos os espaços, não isentando dessa forma, o trabalho de assistentes sociais nos IFET's na Política de Educação, conforme vimos, entendida também como um dos eixos estruturantes da manutenção da dinâmica capitalista.

De mais a mais, isso ratifica intervenções com tendências cada vez mais imediatistas, pragmáticas, aligeiradas, intuitivas, fragmentadas e efêmeras que é explicada como parte dos atuais “esgarçamentos” do mundo do trabalho assalariado e do estabelecimento de um “*modus operandi*” de trabalhar que responde à processualidade em crise, mesmo no âmbito da esfera dos serviços.

Em face disto, há uma necessidade premente que se imposta nessa seara: dos profissionais tentarem ampliar no âmbito dos IFET's resistências no campo teórico, ético, político, investigativo e formativo como uma das estratégias de não se avassalar completamente ao “*modus operandi*” de trabalho que se impõe e que, urge ser realizado de forma pragmática e instrumental enquanto parte, nos termos de Antunes (2018), da fenomenologia da superexploração do trabalho, situação que, pode ser entendida como irrefutável, mas que carrega em si possibilidades de resistências, uma vez que a totalidade histórica do trabalho e da vida não estão terminadas, ao contrário, são (re) construídas e (re) inventadas todos os dias pela práxis humano-social dos sujeitos...

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovani. **Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho: a questão social no século XXI.** In: Revista Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 12, n. 2, p. 235-248, jul./dez.2013.
- ANTUNES, Ricardo. **A questão do emprego no contexto da reestruturação produtiva do trabalho no final do século XX.** In: HORTA, Carlos Roberto; CARVALHO, Ricardo Augusto Alves de. Editora: C/ Arte. Belo Horizonte: 2001. Globalização, trabalho e desemprego: um enfoque internacional.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços.** 2. ed. rev. E ampl. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BAZZO, Walter Antonio et al. **Educação tecnológica: enfoque para o ensino de engenharia.** 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social: fundamentos e história.** v. 2. São Paulo: Cortez, 2016. (Biblioteca Básica de Serviço Social)
- BRASIL. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <[Decreto nº 7234 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2010/07/201007234.htm)>. Acesso em 08 de set. de 2023.
- CANAAN, Mariana et al. **Educação profissional: menos evasão e reprovação no ensino médio?** FAHEL, Murilo; RAMBLA, Xavier et al (Orgs.). In: Desigualdades educacionais & pobreza. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.
- DAL ROSSO, Sadi. **Jornada de trabalho: duração e intensidade.** Ciência e Cultura, v. 58, n.º 4. São Paulo, out./dez. 2006. Disponível: <[a16v58n4.pdf \(bvs.br\)](http://www.bvs.br/publicacoes/ciencia_e_cultura/58_4/dal_rosso.pdf)>. Acesso em: 09 maio 2023.
- Doenças psicossomáticas: o que são, lista das 40 mais comuns (2021).** Disponível em: <Doenças psicossomáticas: o que são, lista das 40 mais comuns>. Acesso em: 09 de set. de 2023.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Educação contemporânea).
- FORTE-VILLA, Alexandra. **Dor musculoesquelética.** (2023). Disponível em: <[Dor musculoesquelética - Distúrbios ósseos, articulares e musculares - Manual MSD Versão Saúde para a Família \(msdmanuals.com\)](http://msdmanuals.com)>. Acesso em: 09 de set. de 2023.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2007.

KARL, Marx. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. L. 1.

LESSA, Sérgio. **O mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. 4. ed. Florianópolis: Insular, 2013, Coleção Pátria Grande: I.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção do Trabalho).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Revista Educação & Sociedade. Out. 2009. Disponível em: <[SciELO - Brasil - A transformação da educação em mercadoria no Brasil A transformação da educação em mercadoria no Brasil](#)>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

PAULO, Netto. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Questões da nossa época, v. 44).

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de Serviço Social, v.1).

SUAP-Sistema Unificado de Administração Pública: um software desenvolvido por uma instituição pública para instituições públicas. Disponível em: <[Conheça o SUAP \(ifrn.edu.br\)](#)>. Acesso em: 07 de set. 2023.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Edufal, 2012.

_____. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Ed. Instituto Lukács, 2013.

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS.

THE FUNDAMENTAL RIGHT TO EDUCATION IN PANDEMIC TIMES IN BRAZIL: STUDENT ASSISTANCE AT FEDERAL INSTITUTES.

Cacilda Ferreira dos Reis¹
Ana Tereza Souza dos Santos²
Fernanda Viana Fernandes³
Karla Reuter dos Reis⁴
Marianise Paranhos Pereira Nazario⁵

RESUMO. A assistência estudantil como dimensão social da política de educação assume centralidade para a democratização do acesso, permanência e êxito dos(as) estudantes brasileiros(as), como ficou evidente durante a crise sanitária em escala global decorrente da pandemia da Covid-19. Salienta-se que a pandemia escancarou as desigualdades históricas que estruturam a sociedade capitalista e explicitou que a proteção a determinados grupos e as respostas dos países para enfrentá-la eram bastante distintas. No Brasil, o cenário foi agravado pelo arrefecimento das políticas sociais em virtude dos cortes orçamentários com a promulgação da Emenda Constitucional nº 05/2015, de congelamento dos gastos públicos, e do avanço das contrarreformas neoliberais no país. Neste contexto, o presente artigo buscou refletir sobre os desafios postos para a efetivação da política de assistência estudantil como um dos mecanismos para concretização do direito à educação, a partir da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Para tanto, recorreu-se à produção teórica, análise documental e aos dados da execução da assistência estudantil no Instituto, no período de 2020 a 2022. A implementação dos auxílios emergenciais com o objetivo de estender a proteção social para os(as) estudantes representou uma decisão político institucional que se contrapôs aos retrocessos das políticas públicas brasileiras na garantia do direito fundamental à educação.

Palavras-chave: educação profissional, assistência estudantil, permanência e êxito, direitos sociais.

ABSTRACT. The Student Assistance Services as a social dimension of education policy is central to democratizing access, permanence, and success for Brazilian students. It has become increasingly evident during the global health crisis resulting from the Covid-19 pandemic. It is important to acknowledge that the pandemic has brought to light the deep-seated inequalities that exist within our capitalist society. The way certain groups have been protected and the varying responses of different countries have made this abundantly distinct. The situation in Brazil has been made worse by the reduction in social policies and budget cuts. The enactment of Constitutional Amendment nº 05/2015, which froze public spending, and the implementation of neoliberal counter-reforms have only added to the challenges faced by the country. In this context, this article aims to reflect on the challenges facing the implementation of the student assistance policy as one of the mechanisms for realizing the right to education, based on the experience of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IFBA). To do this, we used theoretical approaches, such as document analysis, and data on the implementation of student assistance services at the institute between 2020 and 2022. The implementation of emergency aid with the objective of extending social protection to students represented an institutional political decision that opposed the setbacks of Brazilian public policies in guaranteeing the fundamental right to education.

Keywords: Professional education, Student Assistance Services, retention and success, social rights.

INTRODUÇÃO

(...) a educação de que precisamos em tempo de tão rápidas e às vezes inesperadas mudanças não pode ser a que nos deixem *quietos, conformados, discretos e indiferentes* mas, pelo contrário, a que nos abra a porta à inquietação, à inconformidade, à curiosidade incontida, à impaciente paciência. (FREIRE, 2021, p.117)

1 Doutora em Ciências Sociais (Unicamp). Assistente Social IFBA, atuando no Departamento de Assuntos Estudantis (DAES) Reitoria. E-mail cfdreis@ifba.edu.br. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5409-9040>

2 Especialista pelo Programa de Residência em Atenção Hospitalar Multiprofissional e Integrada (UFBA). Assistente Social IFBA campus Paulo Afonso. E-mail - ana_santos@ifba.edu.br

3 Mestra em Saúde Coletiva (UFBA). Assistente Social IFBA campus Barreiras. E-mail: fernanda.fernandes@ifba.edu.br

4 Mestranda no Programa de Pós Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social - UFRB. Assistente Social IFBA campus Santo Antônio de Jesus. E-mail: karla.reis@ifba.edu.br. ORCID <https://orcid.org/0009-0008-2093-7446>

5 Mestra em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) - (UFRRJ). Assistente Social IFBA campus Lauro de Freitas. E-mail: marianiseparanhos@ifba.edu.br. ORCID <https://orcid.org/0009-0002-0289-2359>

O escrito de Freire, retirado da sua obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (1996), utilizado para epigrafar este artigo, preconiza que “[...] a educação de que precisamos em tempo de tão rápida e às vezes inesperadas mudanças não pode ser a que nos deixe *quietos, conformados, discretos e indiferentes* (grifo do autor). Do mesmo modo, sublinha que é fundamental e necessária uma educação “que nos abra a porta à inquietação, à inconformidade, à curiosidade incontida, à impaciente paciência” (FREIRE, 2021, p.117). Esta passagem expressa de forma singular a atualidade e a relevância do pensamento do educador pernambucano frente aos desafios contemporâneos para a efetivação da educação numa perspectiva democrática e emancipadora no Brasil.

Neste contexto insere-se o debate sobre a Assistência Estudantil (AE) enquanto política voltada à garantia do direito à educação para os(as) jovens brasileiros(as). Nessa direção, dois movimentos são necessários: Primeiro, entender que se trata de um campo de disputas ideológicas e políticas, tendo em vista que a educação é um espaço contraditório do embate de distintos projetos societários; Assim como, a educação inscreve-se na sociedade capitalista como resultante de tensões de classes e dos elementos que lhes são decorrentes. Nesses termos, requer ser compreendida como processo que sofre influência intensa da organização da base produtiva, das formas de gestão da mão de obra, da organização dos trabalhadores e do capital, cabendo ao Estado a mediação de tais relações e a execução de políticas sociais (LESSA, 2013).

Ney Teixeira Almeida (2000) explica que no último quarto de século a educação passou a ocupar um lugar destacado tanto na esfera econômica quanto cultural, determinado pelo ritmo acelerado de dois fenômenos importantes na esfera da produção, a saber: a incorporação da ciência como força produtiva e a crise de superacumulação, os quais determinaram profundas e radicais mudanças nos processos e relações de trabalho.

Ao inscrever a educação como relação social, é fundamental a construção de análises mais totalizantes em torno das expressões da questão social nos espaços educacionais, na medida em que o acesso e a permanência são atravessados principalmente pela condição de classe, raça-etnia e gênero do(a) estudante. Ao tomar a categoria totalidade como eixo central para o conhecimento da realidade exige que a sua compreensão ultrapasse a forma como os fenômenos sociais se apresentam na aparência, para então poderem ser realizadas intervenções na realidade social (REZENDE, 2016).

Segundo, diz respeito a compreensão dos direitos sociais, aqui empregado nos termos de Vera Telles (2006, p. 138), “não apenas como garantias formais inscritas nas leis e instituições, mas levando em conta as relações sociais que se estruturam, possibilitando o reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas”. Reitera-se ainda, com base nas ponderações de Camila Coimbra (2020), que chega-se a um tempo em que é preciso falar de obviedades. Dito com suas palavras:

precisamos trazer de volta ao debate político alguns direitos conquistados historicamente. É necessário, assim, falar de democracia e direitos humanos. Esquerda, direita, centro ou o lugar omissos em que se encontra, há a necessidade de assumir um lugar neste mundo. Cada termo retomado, implica em marcos legais e sociais que fazem com que tenhamos a condição de ler o mundo para nele atuar. COIMBRA, 2020, p. 5)

A partir dessas perspectivas, sublinha-se que no Brasil “há um processo descontínuo na formalização da AE enquanto política de educação superior que conduza a efetivação de um direito (à educação) universal e indivisível como prerrogativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos” (KOWALSKI, 2012, p. 157).

Acrescenta-se que a AE emerge como uma modalidade de assistência social praticada nas instituições de ensino, como forma de garantir apoio ao estudante para a sua permanência na instituição de ensino. Para além do seu caráter estritamente social, “foram sendo somados outros papéis, abarcando não somente o suporte à permanência, mas também desempenho acadêmico, cultura, esporte, lazer e assuntos ligados à juventude” (TAUFICK, 2014, p. 185). Com base nas discussões acima, evoca-se a assistência estudantil como dimensão social da política de educação, visto que assume centralidade para

a democratização do acesso, permanência e êxito dos(as) estudantes em situação de vulnerabilidade social no país.

Diante do explicitado, este artigo propõe-se a refletir acerca da assistência estudantil, no contexto dos Institutos Federais, nomeadamente O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), tendo como os desafios enfrentado na época da pandemia da Covid-19, quando ficaram evidentes as desigualdades de acesso à educação, permanência e êxito de estudantes, reforçados pelos cortes orçamentários verificados com a promulgação da Emenda Constitucional nº 05/2015 de congelamento dos gastos públicos⁶ e do avanço da ofensiva neoliberal.

Metodologicamente para construção do artigo recorreu-se à produção teórica que trata da temática da assistência estudantil no Brasil, análise documental e dos dados sobre a execução da assistência estudantil no IFBA, no período de 2020 a 2021, devido a necessidade de manutenção da proteção social aos (às) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, agravada em razão da pandemia da Covid-19. O presente texto encontra-se dividido em quatro partes, além da introdução e das considerações finais.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O NEODESENVOLVIMENTISMO

(...) a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2021, p. 67)

No Brasil, historicamente, a educação profissional passou por inúmeras reformas em decorrência das mudanças políticas, econômicas e sociais engendradas pelos governos que ascenderam ao poder (REIS, 2018). Em tempos recentes, como destaca Liliane Bordignon (2020), pesquisadores têm se debruçado em análises que procuram estabelecer os nexos entre o chamado projeto “neodesenvolvimentista” e a rápida expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, entre os anos 2003 e 2010.

A compreensão da política de educação profissional no país e o aprofundamento do debate exigem algumas considerações no tocante ao “neodesenvolvimentismo”, descrito por Sampaio Jr (2012) como um fenômeno recente e localizado, indissociável das questões particulares da economia e da política brasileiras, da segunda metade dos anos 2000. Do seu ponto de vista, “as vagas formulações dos economistas que disputam a hegemonia do novo desenvolvimentismo partem do pressuposto de que o crescimento constitui a chave para o enfrentamento das desigualdades sociais”. Nesses termos, “desenvolvimento e crescimento confundem-se como fenômenos indiferenciados” (SAMPAIO Jr, 2012, p. 679).

Para Giovanni Alves (2013), o neodesenvolvimentismo além de ser um novo modo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, representa uma frente política inspirada por uma estratégia de governo denominada lulismo⁷. Explica que essa frente procura operar um capitalismo periférico com pretensões social-democratas capaz de redistribuir renda e reduzir a desigualdade social no país’.

No centro desse debate de ordem ideológica, política e econômica, situa-se a reforma e expansão da educação profissional no país, que culminou, entre outras ações, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892/2008, voltada à oferta da educação profissional, técnica e tecnológica, formação de professores e bacharelados. Atualmente a Rede é composta por 38 institutos federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)

⁶ O Congresso Nacional, ao promulgar a Emenda Constitucional 95, limitou os gastos públicos por vinte anos no Brasil. A PEC 55/2016 foi aprovada, em 13 de dezembro de 2016, pelos(as) senadores(as), em meio a muitas discussões e debates, com a justificativa de buscar o equilíbrio das contas públicas por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos (SENADO FEDERAL, 2016).

⁷ Andre Singer (2015, p. 1) explica que o “lulismo é uma invenção política que ocorre durante o primeiro mandato do ex-presidente Lula [2003-2006] e que junta elementos de esquerda e de direita, de uma maneira que ninguém imaginava ser possível”. Define essa mistura de elementos da seguinte forma: “uma macroeconomia que segue a orientação do tripé neoliberal – ou seja, juros altos, câmbio livre e superávits elevados –, porém associada a uma política de combate à pobreza que foi capaz de reativar a economia brasileira a partir sobretudo de 2004”.

e o Colégio Pedro II, contabilizando mais de 654 unidades distribuídas pelo território nacional, de acordo com dados da Plataforma Nilo Pecanha, ano base 2020 (PNP, 2022).

O IFBA faz parte desta expansão da Rede Federal, contando com 22 campi, 02 campi em fase de implantação, 05 Centros de referência e 01 Polo de Inovação, essas unidades espalhadas entre os 26 do total de 27 Territórios de Identidade do estado⁸ e a Reitoria, na cidade de Salvador. São mais de 36 mil estudantes distribuídos por cerca de 300 cursos presenciais e 17 cursos à distância. Administrativamente conta com 1.700 docentes e mais 1.000 técnicos administrativos (IFBA, 2021).

Ribeiro (2018) admite que os institutos foram criados dentro do contexto de acomodação de interesses políticos em conflito e, desse modo, expressa uma síntese dos embates entre o capital e o trabalho. Por sua vez, Cavalcante (2021) revela que se pudéssemos definir em uma palavra a política dos Institutos Federais escolheria o termo contradição. De modo enfático declara que sua “conclusão não poderia ser diferente em uma política educacional contraditória (...), pois emanam de um Estado contraditório e de uma realidade dialética, expressões da totalidade do modo de produção capitalista e suas disputas” (CAVALCANTE, 2021, p. 167).

Ao se referir às transformações da educação profissional, Frigotto (2018) sintetiza que os pontos positivos desta macropolítica educacional pública, superam, de longe, as lacunas, desafios e aspectos negativos. Em sua avaliação, a interiorização representa um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil.

As considerações apresentadas demonstram que a educação profissional representa uma oportunidade para os segmentos populares no país que buscam formação e profissionalização de qualidade, nesse contexto insere-se os desafios para a política de assistência estudantil na garantia do direito à educação como será debatido a seguir.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DIMENSÃO SOCIAL DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO BRASIL

O exercício de pensar a assistência estudantil no Brasil impõe uma reflexão no tocante às políticas públicas e sociais. Recorre-se a Di Giovanni (2008) no sentido de deixar claro que não existe sociedade humana que não tenha desenvolvido algum sistema de proteção social. No caso brasileiro, este dispositivo teve sua expressão e seu desenvolvimento nas instituições religiosas, por meio das famílias e das comunidades, como os quilombos que foram importantes na proteção aos escravos (MOCELIN, 2019). Com o fim do Brasil colonial e a constituição de um Estado-nação com a República, a proteção social modifica-se, pois o movimento operário se constitui no país e coloca a questão social em cena na década de 1930.

No campo das políticas educacionais brasileiras, admite-se que a assistência estudantil é uma ação fundamental para a fruição do direito à educação (SILVA; CROSARA, 2020). Entretanto, a sua trajetória não resultou no estabelecimento de um conceito único e consensual (DUTRA; SANTOS, 2017). Diferentes concepções foram se construindo, se colocando em disputa, como salientado por Thalita Motta (2017, p. 85): “é preciso levar-se em conta o próprio processo de construção histórica e sociopolítica dos direitos sociais no Brasil que também contam com concepções e práticas conflitivas e, portanto, acabam se entremeando na construção da AE”.

Como base legal, tem-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implementado sob a forma de Portaria Normativa nº 39 de 2007 do Ministério da Educação e, posteriormente, por meio do Decreto Federal nº 7.234 de 2010. Estas normativas favoreceram o reconhecimento da assistência

8 A Regionalização Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan) em 2007. O conceito de Território de Identidade surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, sendo posteriormente adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação de seu planejamento. Território de Identidade é delimitado com base em aspectos sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecimento pela população do espaço ao qual pertencem, de modo a fortalecer a coesão social e territorial (SEI, 2022).

estudantil como política educacional, abrindo caminho para a efetivação de um dos princípios da Constituição Federal de 1988, em seu Art 206, Inciso I, o qual estabelece a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (MOTTA, 2017).

Pelo Decreto PNAES, como retratado por Imperatori et al. (2021), desponta-se uma concepção ampla de proteção social e ficam estabelecidas as seguintes áreas de atuação para a assistência estudantil: moradia, transporte, alimentação, 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. Os critérios e a metodologia de seleção dos(as) estudantes devem ser definidos por cada instituição, que ainda poderá ampliar as áreas de atuação conforme suas especificidades. O documento direciona como público prioritário aqueles(as) estudantes oriundos(as) da rede pública ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

Ao se interrogar sobre o processo de operacionalização da assistência estudantil nas instituições de ensino, é possível visualizar uma via de mão dupla. De um lado, evidencia-se o caráter compensatório, seletivo, focalizado, indo de encontro ao princípio de universalidade proposto pela Constituição de 1988; Do outro, revela-se uma “oportunidade ímpar para pensá-la em articulação com o projeto pedagógico da escola, concebendo o processo educacional em uma perspectiva de totalidade”(ABREU, 2017, p. 245) .

A despeito dos avanços advindos com o PNAES, as políticas voltadas para a assistência estudantil ainda são residuais, estabelecidas através de programas governamentais, com orçamento insuficiente para cobrir a crescente demanda, por conta disso, se faz necessário a consolidação da assistência estudantil como política pública de Estado (SANTOS; ABRANTES; ZONTA, 2021).

Destaca-se que a ampliação da oferta de vagas no ensino superior federal, por meio de programas como o REUNI,⁹ impulsionou o avanço da Assistência Estudantil, tratando-se de uma conquista relevante para a garantia do direito à educação (FELIPPE; SILVA, 2018).

No caso dos Institutos Federais brasileiros, reconhece-se que a institucionalização da política da assistência estudantil representou um progresso, “possibilitando uma acepção mais próxima de direito social” (DUTRA e SANTOS, 2017, p. 162). Todavia, não é possível desconsiderar os limites e os desafios que marcam a sua efetivação (REIS, 2018). Em uma análise crítica, Nascimento e Arcoverde (2012, p. 174) declaram que se por um lado, a expansão da assistência estudantil manifesta a possibilidade de ampliação da abrangência da política, no sentido de sua maior cobertura e compromisso com o provimento das condições de permanência do estudante no ensino superior; contraditoriamente, lida-se com a sua extrema focalização, seletividade, bolsificação.

Enfatiza-se neste campo de discussão o financiamento da assistência estudantil. A legislação pertinente estabelece que o Poder Executivo encaminha anualmente ao Congresso Nacional, no mês de agosto, o Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA). As informações sobre a distribuição do orçamento entre as instituições da Rede Federal definida pelo Ministério da Educação subsidiam as informações que integram o PLOA, cabendo ao presidente da República encaminhar ao Congresso para votação (IFBA, 2021).

Jonis Felipe e Renata Silva (2018, p. 99) são categóricos ao sustentar que a questão orçamentária tem um papel condicionante na oferta dos serviços nas universidades e institutos federais no Brasil, visto que as ações desenvolvidas pelas instituições demandam financiamento em repasses aos estudantes e no pagamento de prestadores de serviços. Defendem que “o orçamento público carrega na sua composição a marca dos conflitos travados na sociedade de classes, não se constituindo como uma mera previsão ou alocação de recursos por parte do Estado”.

Ao seguir com os argumentos dos citados pesquisadores, reitera-se que a destinação de recursos específicos para a assistência estudantil, a partir de 2008, deve ser vista como resultado das lutas e embates históricos dos movimentos sociais e de entidades que se dedicaram à defesa da inclusão no

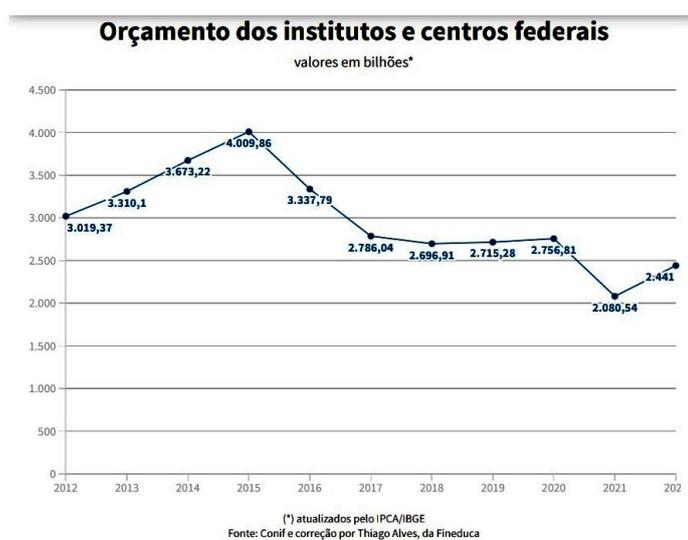
⁹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) buscou ampliar o acesso e a permanência na educação superior no Brasil. A meta era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação no país (MEC, 2022).

orçamento de serviços voltados à permanência material dos(as) estudantes. Porém, a comparação entre o número de matrículas e o orçamento, bem como as pesquisas recentes, demonstram um processo de subfinanciamento para a área da assistência estudantil, obrigando a adoção de ações com caráter altamente focalizado.

Os desafios enfrentados para o financiamento das políticas públicas e sociais, em geral, e da assistência estudantil, em particular, necessitam ser compreendidos no contexto da promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 05/2015 de congelamento dos gastos públicos e do avanço da ofensiva neoliberal no país.

Referindo-se ao mandato de Michel Temer (2016-2019), Evilásio Salvador (2017, p. 429) considera que o “governo brasileiro volta com carga a ortodoxia neoliberal com brutal corte de direitos sociais, sobretudo do financiamento público, como denota o Novo Regime Fiscal, aprovado pela EC n. 95.” Diante disso, inviabiliza-se a vinculação dos recursos para as políticas sociais nos moldes desenhados na Constituição Federal de 1988, ao congelar as chamadas despesas primárias do governo por vinte anos, limitando-se a correção pela inflação.

Felippe e Silva (2018) salientam que a insuficiência de dotação orçamentário-financeira, relativamente à realidade socioeconômica estudantil e demandas reinantes nas IES federais, vem sendo combinada com a redução nos seus valores, seja em termos reais ou até mesmo em termos nominais. A reportagem de Ana Paula Bimbati (2022a) é elucidativa ao demonstrar que frente aos sucessivos bloqueios e cortes procedidos pelo governo federal no orçamento dos Institutos e centros federais, o recurso recebido em 2022, decorridos dez anos, é inferior ao repassado às instituições no ano de 2012, vide gráfico abaixo.

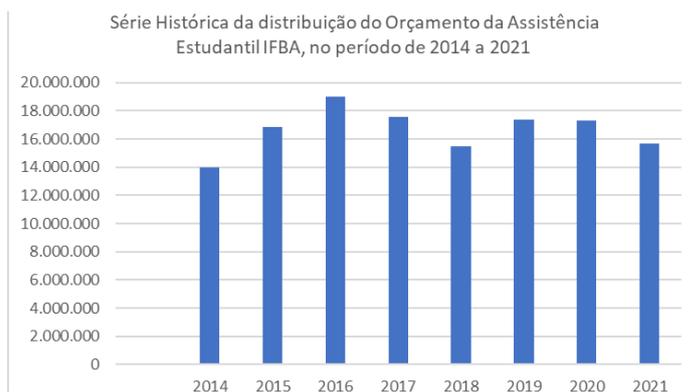


Em outra matéria, Bimbati (2022b) colhe o depoimento da Universidade Federal de Minas Gerais, uma das mais antigas do país, a qual considera que “os sucessivos cortes procedidos pelo governo federal ao longo dos anos vão na contramão de um projeto de país que investe nas universidades como agentes de desenvolvimento social e aliadas de primeira hora no enfrentamento de calamidades”.

A Reitoria do IFBA frente a previsão de cortes orçamentários para o ano de 2021, emite a seguinte nota à comunidade:

Diante do cenário de corte orçamentário e redistribuição dos recursos entre os campi, ficou evidente que os valores são insuficientes para prover o funcionamento das atividades presenciais. Portanto, o Colégio de Dirigentes vem a público informar que, considerando a situação sanitária devido à pandemia da covid-19 e atual situação financeira do IFBA, caso não haja reversão do corte orçamentário, não há condições para retorno das aulas presenciais ou mesmo no formato híbrido no ano de 2021. Salientamos a forte preocupação do corpo dirigente do IFBA com os impactos dessa escassez de recursos na permanência e êxito dos(as) estudantes do Instituto (IFBA, 2020).

A distribuição do orçamento da assistência estudantil para o IFBA, no período de 2014 a 2021, demonstra um corte sistemático do orçamento, conforme o gráfico que retrata a série histórica, desconsiderando a política de expansão que ensejou o aumento do número de campi e do quantitativo das matrículas.



Fonte: Lei Orçamentária Anual (LOA 2014 -2021). Elaboração própria.

Precisa-se destacar que no ano de 2014, o IFBA contava com 18 campi, totalizando 18.812 estudantes matriculados, sendo destinado o valor de R \$14.006.978 milhões de reais do PNAES. Em 2021, o Instituto ampliou a quantidade de campi (22) e de estudantes (33.350), no entanto a dotação orçamentária do Programa sofreu aumento insignificante, passando para R\$15.679.243 milhões de reais. A ampliação quantitativa do corpo discente, sem o aumento proporcional do orçamento, compromete profundamente a execução da política de assistência estudantil, resultando em maior focalização e seletividade das ações e programas desenvolvidos.¹⁰ Frente a esse quadro, observa-se a necessidade urgente da recomposição dos recursos destinados à política de assistência estudantil, levando-se em consideração no mínimo a ampliação dos custos para execução das ações em virtude da inflação e do Índice de Preço ao Consumidor Amplo (IPCA).

Sampaio & Almeida (2019) defendem que a garantia dos direitos fundamentais estabelece relação intrínseca com o orçamento público; por isso, a austeridade não pode ser a única opção. Os pesquisadores são taxativos ao afirmar que:

(..) promover cortes nas despesas públicas, pura e simplesmente, sem se pensar nos impactos gerados aos cidadãos em seus direitos, é banalizar o que foi conquistado a duras penas, e esvaziar a função primordial do Estado: garantir a proteção e o acesso aos direitos por todos” (SAMPAIO & ALMEIDA, 2019, p. 41-42) .

Na próxima seção, discute-se ações de Assistência estudantil desenvolvidas pelo IFBA com o objetivo de estender a proteção social aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e promover a continuidade do acesso às atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPE), em decorrência da pandemia da Covid-19.

OS DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS(AS) ESTUDANTES BRASILEIROS(AS) EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: As CONTRIBUIÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFBA

Ao adentrar na discussão acerca da execução da assistência estudantil nos Institutos Federais brasileiros, por meio do caso do IFBA, necessita-se discorrer a respeito da crise sanitária vivenciada em escala mundial, a partir de 2020, visto que configura-se como um cenário extremamente particular.

Em se tratando da pandemia da Covid-19, segundo Boaventura Santos (2020), grande parte da população do mundo não estava em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de 10 Entre as ações da assistência estudantil, o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) oferece os seguintes auxílios: Transporte, Moradia, Alimentação, Aquisições, Cópia e Impressão. Além disso, são ofertadas Bolsa de Estudo e Bolsa de Incentivo à Aprendizagem. Ressalta-se que, como em outras instituições federais de ensino, a maioria dos benefícios são calculados com base em percentuais do salário mínimo. A título de exemplo, no ano de 2014 tem-se o valor do salário mínimo de R\$ 724,00; no ano de 2021, passa para R\$ 1.100,00. Constata-se assim a necessidade de correção do orçamento para atender minimamente a reposição do aumento deste indicador .

Saúde (OMS) para se defenderem do vírus, na medida em que viviam em espaços exíguos ou altamente poluídos, ou eram obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar suas famílias. Também existiam aqueles que estavam em prisões ou em campos de internamento; além disso, constata-se que outros tantos não tiveram acesso a sabão ou água potável disponível para beber e cozinhar.

Contribuem nesta reflexão Lima, Buss e Paes-Sousa (2020, p. 1), ao anunciarem que:

A pandemia magnífica as tensões dilacerantes da organização social do nosso tempo: globalizada nas trocas econômicas, mas enfraquecida como projeto político global, interconectada digitalmente porém impregnada de desinformação, à beira de colapso ambiental, mas predominantemente não sustentável, carente de ideais políticos, mas tão avessa à política e a projetos comuns. A pandemia nos coloca diante do espelho, que nos revela um mundo atravessado por muitas crises e carente de mudanças.

Em uma análise geopolítica, os referidos autores indicam que a chegada da pandemia à América Latina encontrou um continente enfraquecido pelo modesto crescimento econômico, quando comparado aos demais continentes. Por sua vez, o setor público (saúde, ciência e educação) está debilitado pela redução dos investimentos em políticas públicas, em consequência das políticas de austeridade fiscal.

Um olhar a partir do contexto nacional, como fez a assistente social Eliane Nascimento (2020), revela que a pandemia explicitou quanto os níveis de desigualdade e de vulnerabilidade estão associados a um determinado segmento da população. A pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz conclui que diante de uma sociedade racista, não há dúvida que a pandemia da Covid-19 tem cor. Em suas palavras: “as pessoas pretas e pardas, de identidade étnico-racial negra, estarão mais vulneráveis a serem acometidas por esta doença” (NASCIMENTO, 2020, p.1).

Na esfera do mercado de trabalho, a pesquisa de Costa; Barbosa e Hecksher (2021) registra que entre o primeiro e segundo trimestres de 2020, a pandemia se refletiu em um intenso aumento nas chances de sair da condição de ocupado para inatividade e a uma redução das chances de conseguir um emprego. Os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada chamam a atenção para uma característica presente nesta e em outras crises, ou seja, “mesmo ao se controlar por outras características pessoais (escolaridade) ou do posto de trabalho (setor de atividade, posição na ocupação etc.), as mulheres, os negros e os jovens possuem maiores chances de perder a ocupação”.

No campo educacional, a pandemia da Covid-19 exigiu a adoção de inúmeras medidas para a manutenção das atividades de ensino. Contudo registra-se que no Brasil as desigualdades educacionais se interseccionam e reproduzem mais desigualdades sociais. Em função disso, a implementação do Ensino Remoto (ER) e das atividades pedagógicas não presenciais (APNP) acabaram demonstrando de forma mais intensa as desigualdades estudantis, “por vezes invisibilizadas, ignoradas ou negativamente avaliadas por parte dos profissionais da educação que enxergam a pobreza como algo moralizante”. (PRADA; COSTA; BERTOLLO-NARDI, 2021, p. 139).

No caso do IFBA, por meio da Resolução nº 07 do Conselho Superior, de 22 de março de 2020, aprovou-se o Plano de medidas de proteção e redução de riscos para enfrentamento da emergência de saúde pública nacional e internacional, decorrente da pandemia e suspensão das atividades letivas presenciais, além de ofertar auxílios inéditos que não estavam previstos pela Resolução Consup nº 25/2016 que Normatiza a Política de Assistência Estudantil do IFBA, tais como: Auxílio Financeiro Estudantil em Caráter Emergencial, normatizado pela Resolução Consup nº 08/2020, sendo atendidos 6.833 e 7.077 estudantes, em 2020 e 2021, respectivamente. Implantou-se ainda o Auxílio de Inclusão Digital Emergencial, aprovado pela Resolução Consup nº 23/2020, alcançando no ano de 2021, 2.475 estudantes com Auxílio Digital do Tipo I (Acesso à internet) e 3.837 recebendo o Auxílio Digital do Tipo II (Aquisição ou melhoria de equipamento).

Para desenvolver as ações foi investido R\$ 484.970,00 mil reais visando possibilitar o acesso a internet e mais de três milhões de reais (R\$ 3.455.230,00) voltado a aquisição dos equipamentos. Em complemento a ação de inclusão digital, a Reitoria do IFBA realizou a aquisição de 2.250 tablets, emprestados aos estudantes, priorizando os critérios de vulnerabilidade socioeconômica, tendo como referência a renda salarial mensal familiar per capita de 0,5 salário mínimo até 1 salário mínimo e meio,

tendo um custo de R\$ 1.233.000,00 milhão de reais. Ocorreu também a adesão ao Projeto Alunos Conectados, do Ministério da Educação em parceria com a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, encaminhando 2.314 chips de dados para acesso à internet móvel (3g/4g).

Salienta-se que as ações emergenciais foram executadas por meio de editais simplificados ao longo de 2020 e 2021, e se deu mediante esforços coletivos por conta do contingenciamento orçamentário. O impacto negativo desta pandemia ainda pôde ser percebido no ano de 2022. Por essa razão, os campi utilizaram a prerrogativa da portaria nº 263, de 31 de janeiro de 2022, que aprovou a Instrução Normativa nº 01/2022, para continuar ofertando auxílios emergenciais aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No contexto da pandemia, a necessidade do uso da tecnologia da informação expôs a problemática da ausência de acesso democrático aos equipamentos de informática, ao uso de internet e letramento digital, havendo registro desta dificuldade em todos os campi. Assim, a adoção das Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPE), em caráter excepcional, revelou o agravamento das desigualdades socioeconômicas existentes entre as famílias dos estudantes. As atividades ofertadas por meio do ensino remoto implicou na responsabilização das famílias na provisão de recursos para acesso ao ensino remoto, agudizando as desigualdades educacionais, devido às seguintes questões:

Falta de acesso aos recursos tecnológicos e à internet; Dificuldade na utilização das tecnologias digitais pelo estudante prejudicando o acompanhamento das AENPE; Estudantes com necessidades específicas sem acesso a equipamentos/recursos de tecnologia assistiva; Ausência de um ambiente ideal para realização dos estudos, diante das condições de moradia; Inserção no mercado de trabalho (formal e informal), sobretudo de adolescentes, para complementar a renda familiar; Ocorrência de problemas de saúde mental, com agravamento de questões emocionais e psicossociais.

Coloca-se como relevante, nesse contexto, a reflexão sobre a atuação das profissionais de Serviço Social do IFBA, que, no período de 2020 a 2022, contava com 26 assistentes sociais distribuídas em 18 dos 22 campi e na Reitoria, na cidade de Salvador.

O TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM DIÁLOGO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO IFBA

Ao analisar os espaços sócio-ocupacionais das(os) assistentes sociais no contexto da pandemia da Covid-19, Raquel Raichelis e Carola Arregui (2021) destacam que ocorreu um impacto profundo na forma de ser do trabalho profissional, materializado por meio da relação presencial, dialógica e político-pedagógica com os sujeitos com os quais trabalham e prestam serviços.

Acrescenta-se que tendo em vista a natureza interventiva do serviço social, com atuação direta na realidade social, transpor esta dinâmica de forma abrupta para o contexto do trabalho remoto revelou-se bastante complexo e desafiador. Assim, houve a necessidade de readaptações da prática profissional, sendo requerida a apropriação de novas metodologias e conhecimento dos recursos tecnológicos.

Francielle Alves e Regina Célia Mioto (2020), ao discutir as demandas como um processo que define o trabalho de assistentes sociais, enfatizam que diante do cenário imposto pela pandemia da Covid-19 precisou-se “aprofundar o conhecimento sobre as requisições dirigidas aos/às assistentes sociais pela política social e como essas requisições se configuram no campo das instituições e dos serviços sociais”(ALVES E MIOTO, 2020, p. 2).

Por sua vez, Fernanda Paz (2022) sinaliza que apesar das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fazerem parte do cotidiano do trabalho das(os) assistentes sociais, no entanto, com o isolamento social, elas passaram a estar ainda mais presentes, proporcionando a mediação dos atendimentos realizados, por meio de e-mails, aplicativos de mensagens de celular, sistemas eletrônicos e chamadas telefônicas. Consideram que foram inúmeros desafios encontrados pelos(as) assistentes sociais para dar andamento ao trabalho nesse contexto da pandemia:

(...) necessidade de providenciar local no ambiente doméstico e equipamentos adequados para trabalhar; conciliar as atribuições domésticas e de cuidados no mesmo ambiente — já que a maior parte da categoria é formada por mulheres, que historicamente assumem as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos, os idosos, os doentes—; planejar de forma rápida como proceder em relação aos/as estudantes que se encontravam nas residências universitárias e não tinham, por diversas razões, condições de voltar para seus núcleos familiares; como manter Tecnologias da informação e comunicação na assistência estudantil durante a pandemia da covid-19 a alimentação desses/as discentes com o fechamento dos restaurantes universitários; como utilizar os poucos recursos para garantir as mínimas condições para que os/as estudantes tivessem condições de continuar participando das atividades acadêmicas, e tantas outras demandas que surgem nesse contexto (PAZ, 2022, p. 180-181).

Frisa ainda a pesquisadora que o cenário da pandemia tornou mais evidentes as injustiças sociais e a ausência do Estado em todas as áreas, diante da sua crescente desresponsabilização para com os direitos sociais. Chama atenção que no âmbito da Assistência Estudantil, a crise sanitária revelou as profundas desigualdades na educação, pois uma parcela dos estudantes conseguiu se manter nos cursos e a maioria não tinham sequer estrutura mínima para acompanhar as aulas, ou seja, não dispunha de internet de qualidade, equipamentos, ambiente doméstico que garantisse a segurança e condições adequadas aos estudos (PAZ, 2022).

A crise sanitária também explicitou os encargos socialmente impostos às mulheres, a partir da desigual divisão sexual do trabalho. No caso do serviço social, profissão majoritariamente feminina, como explica Sandra Regina Pires (2023), antes da pandemia as assistentes sociais já enfrentavam uma dupla ou tripla jornada, procurando conciliar o trabalho, tarefas domésticas, cuidado com os filhos e outros. No contexto pandêmico, a grande maioria das profissionais tiveram que executar tarefas relativas ao trabalho em um mesmo espaço físico e de tempo, aumentando a sobrecarga de atividades e, conseqüentemente, o desgaste físico e mental.

No caso do IFBA, as assistentes sociais foram impelidas a repensar novas formas e estratégias para desenvolver a ação profissional; assim como, decifrar as necessidades sociais emergenciais impostas pela pandemia aos(as) estudantes assistidos(as) pela Política de Assistência Estudantil. De forma bastante semelhante ao apresentado por Paz (2022), salienta-se a adoção de alguns aportes técnicos e metodológicos no cotidiano do trabalho Serviço Social, a saber:

a) Instrumentais: o uso das tecnologias, requerendo o aprendizado de forma célere e adequações das ferramentas para o atendimento de estudantes e seus familiares; pensar como minimizar os impactos e possíveis exclusões em processos de seleção e, ainda, buscar condições tanto de equipamentos quanto de mobiliários ofertadas pela Instituição para a realização das atividades;

b) Adequação de espaço físico na residência para os atendimentos aos usuários e desenvolvimento das atividades com a equipe multidisciplinar, ao mesmo tempo, ajustando com a dinâmica das atividades domésticas e familiares;

c) Investimento pessoal com capacitações e em equipamentos, bem como aquisição do serviço de internet de melhor qualidade;

d) Redução de exigências burocráticas que se impõem como verdadeiras barreiras de acesso aos estudantes, considerando inclusive o impacto da pandemia nas condições socioeconômicas das famílias, os critérios extremamente seletivos precisam ser questionados (processo simplificado e renovação automática de benefícios, por exemplo);

e) Reavaliação da questão ética, tanto no que se refere ao uso da tecnologia (que envolve uma série de dimensões em relação à desigualdade de condições de acesso e uso; às condições éticas e técnicas de trabalho e o impacto no contato e acesso à população usuária), quanto no que se refere ao sigilo e proteção das informações;

f) Participação de assistentes sociais em processos que envolvam tomada de decisão, na indicação de ferramentas a serem utilizadas (formas e horários de acesso), consideração da carga horária de trabalho, riscos do trabalho em plataformas tempo integral (“full time”) e os riscos de que o controle das(os) trabalhadoras(es) seja intensificado por tais ferramentas.

Convém mencionar que o Conselho Federal de Serviço Social(2020) publicou orientações sobre o exercício profissional diante da pandemia da Covid-19 relacionadas ao Teletrabalho e Tele Perícia, tais

como: proteção dos dados, privacidade e sigilo nos atendimentos. Destaca-se que a Resolução CFESS 556/2009, que versa sobre a produção de material técnico e material técnico sigiloso, no parágrafo único do Art. 2º, aponta para aquilo que deve ser objeto de atenção quanto a informação sigilosa:

(...) aquelas cuja divulgação comprometa a imagem, a dignidade, a segurança, a proteção de interesses econômicos, sociais, de saúde, de trabalho, de intimidade e outros, das pessoas envolvidas e que venham a colocar os usuários em situação de risco ou provocar outros danos.

Outrossim, a Resolução CFESS 493/2006, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social, no seu Art 2º, esclarece que as salas de atendimento do serviço social devem possuir determinadas características, dentre as quais possuir “recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional”. No âmbito do trabalho remoto, não era possível à/ao profissional saber, a priori, se estas condições eram dadas, ou seja, a pessoa que estava ao telefone ou utilizando outros meios remotos, poderia estar em casa, no trabalho, na rua ou outros locais. Poderia ser que estivesse sozinha ou acompanhada, em local que assegurava sua privacidade ou não.

Com a suspensão das atividades presenciais, implementou-se o Módulo Atividades Estudantis no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) para a inscrição, uniformização e agilização dos processos seletivos. A adoção desta ferramenta mostrou-se um caminho para a concretização do objetivo maior da Instituição que é a permanência exitosa dos seus (suas) estudantes. Outros processos ligados ao SUAP estão sendo viabilizados com vistas à otimização da aplicação dos recursos advindos do PNAES e para a produção de indicadores fidedignos à realidade estudantil.

Corroborando a visão de Paz (2022), entende-se que o uso das TICs se intensificou no contexto de isolamento social e tende a permanecer de forma mais intensa no período pós-pandêmico. Dessa forma, é preciso discutir acerca das implicações ético-políticas e técnico-operativas na condução das intervenções profissionais, visto que essas ferramentas trazem uma tendência de aprofundamento da racionalidade instrumental para a profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir acerca da assistência estudantil a partir da realidade dos Institutos Federais, especificamente do Instituto Federal da Bahia, no contexto da crise sanitária em virtude da pandemia da Covid-19, conclui-se que apesar dos entraves para sua efetivação como mecanismo de democratização do acesso e permanência dos(as) estudantes em situação de vulnerabilidade econômica no sistema educacional, reconhece-se, ao mesmo tempo, a sua potencialidade enquanto instrumento efetivo de luta, de fortalecimento do usuário e para o usufruto efetivo da educação como direito inalienável de todos os cidadãos.

Acrescenta-se que o processo de focalização das políticas sociais, tendência observada nos últimos anos no Brasil, em virtude da ampliação da ofensiva neoliberal, pode ser agravado a depender das concepções e utilizações que são feitas pelas gestões das instituições (FELIPPE; SILVA, 2018). Assim, a deliberação pela implementação dos auxílios emergenciais inéditos, com o objetivo de estender a proteção social aos(as) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e promover a continuidade do acesso às AENPE, representou uma decisão político e administrativa importante da gestão do IFBA que se contrapôs aos retrocessos das políticas públicas brasileiras.

Para finalizar essas breves considerações, recorre-se a Carlos Rodrigues Brandão (2005) para quem Paulo Freire deixou o testemunho de uma vida de ações e de ideias dedicadas a difundir não apenas teorias, mas, entre elas e por meio delas, um ideal. Sublinha que sua obra, sua vida, ficarão para sempre como marco de esperança e sonhos possíveis para as pessoas oprimidas de todo o mundo. É categórico em apontá-lo como o maior educador do século XX, a quem considera a expressão do compromisso com a justiça e a humanização.

Afirma-se, comungando com a visão de Bradão, que o legado de Paulo Freire continua vivo no trabalho de pessoas, entidades, ONGs, em eventos e ações da educação, espalhadas e executadas em todo o mundo, e, em particular no Brasil, a exemplo do III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do Gepesse: Serviço Social e Educação: Desafios do Verbo Esperançar!

REFERÊNCIAS

ABREU, Edna Maria de. **O Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica**: as particularidades do exercício profissional dos/das assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação. Tese (doutorado em Políticas Públicas), Universidade Federal do Maranhão – São Luís, Maranhão, 2017.

Agência Senado. **Promulgada Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos**. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Data de acesso: 25/03/2022.

ALMEIDA, Ney Luiz T. Educação. In: **Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 03. Brasília: NED/Cead - Universidade de Brasília, 2000.

ALVES, F. L. ; MIOTO, R. C. T. A demanda no processo de trabalho dos assistentes sociais e sua configuração em serviços de saúde. In: **Serviço Social e Saúde**. Campinas, SP, v. 19, p. e 020001, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8661050>. Acesso em: 4 jul. 2021.

ALVES, Giovanni. **Os limites do neodesenvolvimentismo**. Disponível em: [https://blog da boitempo.com.br/2013/10/22/os-limites-do-neodesenvolvimentismo/](https://blog.da.boitempo.com.br/2013/10/22/os-limites-do-neodesenvolvimentismo/). Acesso em: 18/06/2022.

BIMBATI, Ana Paula. O MEC prevê corte de R \$300 mi no orçamento de 2023 dos institutos federais. **Do UOL**, São Paulo, 09/07/2022a. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/07/09/mec-preve-corte-orcamento-2023-institutos-federais.htm>. Data de acesso: em: 09-07- 2023.

BIMBATI, Ana Paula. Bolsas, restaurante e limpeza: como bloqueio de verba impacta universidades. **Do UOL**, São Paulo, 02/06/2022 Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/06/02/impacto-bloqueio-verbas-universidade-instituto-federal.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 09-07- 2022b.

BORDIGNON, Liliane. **Metamorfoses da qualificação para o trabalho no Brasil**: uma análise da política de formação profissional continuada (2011-2016). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

BORDIGNON, Liliane. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: educar para transformar**. São Paulo: Fundação Banco do Brasil; IPF, Instituto Paulo Freire; Petrobras, 2005.

BRASIL. **Lei 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de assistência estudantil - PNAES. Brasília, 2010.

CAVALCANTE, Joel Junior. **A inserção social dos estudantes egressos do Instituto Federal de Paraná (IFPR) e a nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil**. (Tese doutorado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação. Campo Grande, MS, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Resolução CFESS nº 556/2009, de 15 de setembro de 2009**, que dispõe sobre procedimentos para efeito da Lacração do Material Técnico e Material Técnico-Sigiloso do Serviço Social. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_CFESS_556-2009.pdf. Acesso em: 31/08/2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Resolução CFESS nº 493/2006, de 21 de agosto de 2006**, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_493-06.pdf. Acesso em: 10/09/2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL(CFESS). **Teletrabalho e Teleperícia**: orientações para assistentes sociais no contexto da pandemia (2020). Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Nota-teletrabalho-telepericiacfess.pdf>. Acesso em: 01/08/2023.

COIMBRA, Camila Lima. Prefácio. In: SILVA, Leonardo B; CROSARA, Daniela de M. (Organizadores). **A assistência estudantil em debate**: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro. Curitiba: Brasil, Publishing, 2020.[recurso eletrônico]

COSTA, Joana S.; BARBOSA, Ana Luiza N. H.; HECKSHER, Marcos. Desigualdades no mercado de trabalho e pandemia da COVID-19. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Mercado de trabalho: **conjuntura e análise** – v.1, n.0, (mar.1996). Brasília: Ipea: Ministério do Trabalho, 2021.

DI GIOVANNI. **Sistema de proteção social**. In: <http://geradigiovanni.blogspot.com/2008/08/sistema-de-proteo-social.html>. Data de acesso: 27/06/2021.

DUTRA, Natália G. dos R.; SANTOS, Maria de Fátima de S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. Pol. Púl.** Rio de Janeiro, v 5. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

FELIPPE, Jonis Manhães Sales; SILVA, Renata Maldonado da. Orçamento da assistência estudantil: análise a partir da experiência do instituto federal fluminense campus campos-centro. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 97-110 abr./jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (organizador). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

IFBA. **NOTA – Análise do Orçamento 2022 e construção de modelo de rateio no IFBA avançam na pauta de GT do Orçamento**. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/notas-comunicados/nota-2013-analise-do-orcamento-2022-e-construcao-de-modelo-de-rateio-no-ifba-avancam-na-pauta-de-gt-do-orcamento>. Acesso em: 20/05/2022.

IFBA. **Nota do Codir**: Rateio do Orçamento 2021. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/dg-com/notas-comunicados/nota-do-codir-rateio-do-orcamento-2021>.Data de acesso em: 29/06/2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA), **Políticas sociais**: acompanhamento e análise, v. 1, n. 28. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/210826_boletim_bps_28.pdf. Acesso em: 17/04/2022.

IMPERATORI, Thaís K. et al. Editorial. **Cadernos Cajuína**, V. 6, N. 3, 2021.

KOWALSKI, Aline V. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. (Tese doutorado em Serviço Social), Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

LESSA, Simone Eliza de C. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 113, p. 106-130, jan-mar, 2013.

LIMA, Nísia T.BUSS, Paulo M.; PAES-SOUSA, Rômulo. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária COVID-19. **Cad. Saúde Pública** 2020; 36(7):e00177020.

LIMA, Jackeline S. A Assistência Estudantil na Universidade de Brasília durante a pandemia do COVID-19. **Cadernos Cajuína**, V. 6, N. 3, 2021.

MOCELIN, Cassia E., Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersectorial. In: **O Social em Questão** - Ano XXII – nº 45, pg 239 – 260, Set a Dez/2019.

MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em: 30/06/2022.

MOTTA, Thalita Cunha. **Assistência Estudantil e Inclusão Social**: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Faculdade de Educação, Recife, PE, 2017.

NASCIMENTO, Clara M; ARCOVERDE, Ana Cristina B. O serviço social na Assistência Estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU-PROEX, 2012. p. 167-79.

NASCIMENTO, Eliana. A pandemia tem cor e gênero. In: **INFORME ENSP: Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca**, 2020.

PAZ, Fernanda Alves Ribeiro. Tecnologias da informação e comunicação na assistência estudantil durante a pandemia da covid-19. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 144, p. 173-192, maio/set. 2022.

PNP-Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br /2021. html>. Acesso em: 28/02/2022.

PIRES, Sandra Regina de Abreu. Contexto Pandêmico e Serviço Social: alguns impactos para o exercício profissional do assistente social. In: **Revista Serviço Social em Revista**. Vol. 26. N.1. p. 31-54. Jan-Jul 2023.

PRADA, Talita; COSTA, Paula M.; BERTOLLO-NARDI, Milena. COVID-19 e a contribuição da Assistência Estudantil para a permanência acadêmica. **Cadernos Cajuína**, V. 6, N. 3, 2021.

RAICHELIS; Raquel; Carola, ARREGUI. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 140, p. 134-152, jan./abr. 2021.

REIS, Cacilda F. dos. O trabalho do Assistente Social na Educação Profissional e Tecnológica: um olhar a partir da experiência no IFBA campus Barreiras. In: FERRIZ, Adriana F. Pereira; DAMASCENO, Heide de Jesus (Organizadoras). **O trabalho do assistente social na política de educação no estado da Bahia**. Aracaju: Criação, 2018.

REZENDE, Marina Juliette Grilo. A produção do conhecimento na sociedade capitalista e organização e a organização do trabalho em equipes: uma análise sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. (Dissertação mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RIBEIRO, Ricardo T. **A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o contexto do IFBA**. (Tese doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2018.

SALVADOR, Evilásio da S. O desmonte do financiamento da seguridade social em contexto de ajuste fiscal. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 130, p. 426-446, set./dez. 2017.

SAMPAIO, José Adércio L. & ALMEIDA, Larissa de Moura. G. Os direitos sociais sob o crivo da austeridade: breves reflexões sobre as consequências das medidas de cortes na educação, saúde e previdência sampaio. **Revista de Direitos Sociais, Seguridade e Previdência Social** | e-ISSN: 2525-9865 | Belém | v. 5 | n. 2 | p. 23 - 44 | Jul/Dez. 2019.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A., Coimbra, 2020.

SANTOS, Carolina Cassia B. Patricia P. M. ABRANTES; ZONTA, Rafael. Limitações Orçamentárias: Desafios a assistência estudantil da UNB em tempos de pandemia. **Cadernos Cajuína**, V. 6, N. 3, 2021.

SENADO FEDERAL. **Promulgada Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos. Agência Senado**. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016 /12/15/promulgada-emen da-constitucional-do-teto-de-gastos>. Data de acesso: 25/03/2022.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). Cartografia Temática – Regionalizações – Territórios de Identidade – Apresentação. Disponível em: https://www.sei. ba.gov.br/index. php?option=com_content & view= article & id=2650 & itemid =657. Disponível em: 11/06/2022.

SILVA, Leonardo Barbosa; CROSARA, Daniela de Melo (Organizadores). **A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. [recurso eletrônico].

SINGER, André. As democracias passam por um momento muito difícil. In: **Desafio do Desenvolvimento - Revista de informação e debate do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada-IPEA**. 2015 . Ano 12 . Edição 86 - 28/03/2016.

TAUFICK, Ana Luiza de O L. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **RBPAE** - v. 30, n. 1, p. 181-201, jan/abr. 2014.

TELLES, Vera. **Sociedade civil e espaços públicos: os caminhos (incertos) da cidadania no Brasil atual**. In: TELLES, Vera. **Direitos Sociais. Afinal do que se trata?** Belo Horizonte, UFMG, 2006.

IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS QUILOMBOLAS ADICIONAIS NO IFBA E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL QUILOMBOLAS QUOTAS AT IFBA AND STUDENT PERMANENCE

Valdeluce Nascimento Santos¹
Cacilda Ferreira dos Reis²
Eliana Silva Nascimento³
Paula Roberta Sá do Nascimento⁴

RESUMO. Este artigo propõe-se a refletir sobre as Ações Afirmativas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir da implementação das Cotas Quilombolas Adicionais nos Processos Seletivos dos Cursos Técnicos e do Ensino Superior geridos pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), em 2023. As questões de partida do estudo são: Como vem ocorrendo a implementação das Cotas Quilombolas Adicionais no IFBA? Quais são os desafios encontrados pelos(as) estudantes quilombolas para a permanência nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) no campus Simões Filho? Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e exploratória, por meio de estudo de caso. Os dados foram gerados com base nas informações do Sistema de Seleção e das atividades da Equipe Multidisciplinar do referido campus, com ênfase nas ações desenvolvidas pelo Serviço Social. Os resultados apresentados foram: sete dos 22 campi não ocuparam as vagas reservadas por falta de pessoas inscritas. Destinou-se 161 vagas para os cursos na forma integrada, mas apenas 26 (16,15%) estudantes quilombolas realizaram matrícula no primeiro trimestre. No Campus Simões Filho, dos 22 candidatos(as) que inscreveram-se para o EMIEP, 17 foram aprovados(as) e, exclusivamente, 6 realizaram a matrícula. Conclui-se que a efetividade dessa política demanda ações nas dimensões administrativas e político-pedagógicas que contribuam para ampliar o acesso, a permanência e o êxito dos(as) estudantes cotistas quilombolas na instituição.

Palavras-Chave: ações afirmativas, cotas quilombolas, juventude negra, educação profissional e tecnológica, serviço social.

ABSTRACT. This study will discuss the impact of Affirmative Actions in the context of Professional and Technological Education (EPT) with a particular focus on the Additional Quilombola Quotas that have been implemented in the Selection Processes for Technical Courses and Higher Education at the Federal Institute of Bahia (IFBA) in 2023. This study's starting questions are: (a) How has the implementation of the Additional Quilombola Quotas been taking place at the IFBA? (b) What are the challenges encountered by quilombola students to remain in high school courses integrated with professional education (EMIEP) on the Simões Filho campus? Methodologically, this is a qualitative and exploratory study, using a case study approach. The data was collected based on information from the recruitment system and the activities of the multidisciplinary team at the campus, emphasizing the activities carried out by the Social Service. The results presented were that seven of the 22 campuses did not take up the reserved vacancies due to a lack of applicants. One hundred sixty-one vacancies were reserved for integrated courses, but only 26 (16.15%) quilombola students enrolled in the first quarter. At the Simões Filho Campus, of the 22 candidates who registered for the EMIEP, 17 were approved, and only six registered. The effectiveness of this policy requires actions in the administrative and political-pedagogical dimensions that contribute to increasing the access, permanence, and success of Quilombola quota students at the institution.

Keywords: affirmative action, quilombola quotas, Black youth, professional and technological education, social work.

1 Especialista em Gestão Educacional Integrada - Faculdade Afonso Cláudio. Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (2004). Assistente Social do Instituto Federal da Bahia, campus Simões Filho. Coordenadora Geral do Projeto Afirmacotas da Diretoria Sistemática de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (DPAAE-IFBA). E-mail: valdeluce@ifba.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0127-0243>.

2 Doutora em Ciências Sociais/Unicamp. Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador. Assistente Social no Instituto Federal da Bahia - Reitoria, atuando no Departamento de Assuntos Estudantis da Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis/DPAAE. E-mail cfdreis@ifba.edu.br. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5409-9040>.

3 Mestra em Administração - UFBA - 2014; Especialização em Gestão da Administração Pública - Universidade Castelo Branco (2011); Graduação em Serviço Social - Universidade Católica do Salvador (2001); Assistente Social Instituto Federal da Bahia, campus Salvador. E-mail eliananascimento@ifba.edu.br. ORCID <https://orcid.org/0009-0006-6269-2286>.

4 Mestra em Filosofia - UFSC - 2012. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2001), atuando como Assistente Social do IFBA campus Salvador. E-mail paularoberta@ifba.edu.br. ORCID <https://orcid.org/0009-0004-9586-5775>.

No Brasil, para se falar em desigualdades é fundamental apontar as diferenças de oportunidades e vivências entre homens e mulheres, pessoas brancas e negras (OXFAM, 2022). Mário Theodoro (2008) afirma que a desigualdade brasileira perpassa o tecido social e tem raízes profundas e robustas no passado escravagista. Aqui se faz importante explicar que as desigualdades raciais são importantes vetores para a compreensão das desigualdades sociais, na medida que revelam no tempo e no espaço a maior vulnerabilidade socioeconômica das populações de cor ou raça preta, parda e indígena (IBGE, 2019). Registra-se que o termo raça é empregado enquanto uma construção social, com pouca ou nenhuma base biológica. No entanto, “a raça é importante porque as pessoas continuam a classificar e a tratar o outro segundo ideias socialmente aceitas” (TELLES, 2003, p.38). Ou como dito nas palavras de Lina Gomes (2005, p. 48): “não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social”.

A respeito das desigualdades raciais no país, a Síntese dos Indicadores Sociais de 2019 (IBGE, 2019) mostra como ocorre o acesso desigual de distintos grupos populacionais aos bens e serviços necessários ao bem estar social. No campo da educação, verifica-se que na faixa de 18 a 24 anos, um jovem branco tinha aproximadamente duas vezes mais chance de frequentar ou já ter concluído o ensino superior que um jovem preto ou pardo: 35,7% contra 18,9% (IBGE, 2019). Destaca-se que as relações étnico-raciais estão presentes em todos os contextos sociais e nos espaços educacionais em particular, por isso é imprescindível compreender suas dinâmicas, implicações e rebatimentos. Os dados apontados acima corroboram com a tese de Dubet (2004, p. 542) de que “as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares”.

Ao dar sequência a série de estudos, a Síntese de indicadores sociais de 2022 (IBGE, 2022) registra que a desagregação dos grupos populacionais por cor ou raça e pelo recorte de sexo são decisivos para o reconhecimento das desigualdades de rendimentos no país. Em 2021, a população ocupada de cor ou raça branca ganhava, em média, 73,4% mais do que a de cor ou raça preta ou parda e os homens, 25,0% mais que as mulheres. Estes resultados revelam uma desigualdade estrutural, na medida em que esses diferenciais, salvo pequenas oscilações, foram encontrados em todos os anos da série, entre 2012 a 2020. Destaca-se que as atividades econômicas que, historicamente, apresentam os menores rendimentos médios – Serviços domésticos, Agropecuária e Construção – são as que possuem, proporcionalmente, mais pessoas ocupadas de cor ou raça preta ou parda.

Este quadro reafirma a relevância das Políticas de Ações Afirmativas com a finalidade de promover igualdade de oportunidade para grupos que sofrem processos de discriminação por fatores históricos e sociais como no caso das mulheres, dos negros, dos povos indígenas, pessoas com deficiência ou outros grupos que estejam precisando de políticas para reduzir suas situações de desvantagens sociais (SOUZA, 2010). No campo da educação, a Lei de Cotas Raciais (Lei nº 12.711/2012) configura-se como um meio possível e necessário para contribuir com a promoção da equidade considerando o racismo estrutural na trajetória escolar da juventude no país.

Sobre as Ações Afirmativas no Instituto Federal da Bahia (IFBA), indica-se que no ano de 2006, então CEFET-BA, aprovou no Conselho Superior a Resolução nº 10, de 01/06/2006 que estabeleceu “o sistema de reserva de vagas, cotas para afrodescendentes, indígenas e índios descendentes, nos processos seletivos para ingresso nos cursos oferecidos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia- CEFET-BA”, com reserva de 50% das vagas em todos os cursos de nível médio, técnico ou superiores. Anos depois, em 2012, ocorreu a institucionalização da Lei Federal 12.711/12 que assegura 50% das vagas para cotas sociais (alunos oriundos de escolas públicas). Assim, a distribuição dessas vagas reservadas considera formas de ingresso do candidato por grupo étnico-racial e por renda, sendo que no mínimo 50% das vagas aos estudantes de escolas públicas com renda bruta familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*.

Alicerçada na autonomia das instituições de ensino para gerir as suas vagas com o objetivo de alcançar os grupos mais vulnerabilizados, o IFBA implementou, por meio da Resolução CONSUP nº 41, de 19 de Dezembro de 2017, as cotas para inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoa trans (transexuais, transgêneros e travestis) em seus programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Em 2022, a Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (DPAAE) propõe a implementação de Cotas Quilombolas Adicionais, por reconhecer a necessidade do instituto agir diretamente frente às desigualdades raciais e exclusões educacionais, especialmente nos Campi que estão geograficamente em regiões quilombolas. Salienta-se que o objetivo da proposta foi de ampliar as ações de promoção da igualdade racial no IFBA destinadas ao enfrentamento das desigualdades no acesso por meio de processos seletivos universalistas, os quais não dão conta das especificidades de trajetórias escolares de determinados grupos, a exemplo, das comunidades quilombolas (DPAAE, 2022).

Ao abordar sobre as comunidades quilombolas, Fabiana Marcelino (2018) explica que o termo quilombo, na sua origem, faz referência a comunidades formadas por escravos fugidos; na atualidade, ao conceito é utilizado para designar comunidades negras cujas terras de uso comum derivam da compra por negros libertos ou da posse pacífica, de terras abandonadas pelos proprietários ou de outras formas de ocupação territorial coletiva. A legislação brasileira estabelece, conforme o artigo 2º do Decreto nº 4.887/2003, como remanescentes das comunidades dos quilombos,

(...) os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no Censo Demográfico de 2022, informa que a população quilombola residente no Brasil é de 1.327.802 pessoas, o que corresponde a 0,65% da população. No país, 1.696 municípios possuem população quilombola e 473.970 domicílios particulares permanentes com moradores quilombolas. No que se refere à distribuição regional, a maior concentração de quilombolas está no Nordeste, com 905.415 quilombolas, o que representa 68,2% da população quilombola. Em seguida, o Sudeste com 182.305 pessoas e o Norte com 166.069 pessoas, ambas contabilizando 26,24% da população quilombola. Em menor proporção, com 5,57% da população quilombola, estão as regiões Centro-Oeste e Sul que têm 44.957 e 29.056 pessoas, respectivamente.

Destaca-se que entre os estados da federação, a Bahia é o com maior quantitativo de população quilombola, ou seja, 397.059 pessoas, o que corresponde a 29,90% da população quilombola recenseada. No estado, Senhor do Bonfim destaca-se por ser o município com a maior quantidade absoluta de pessoas quilombolas, com 15.999, seguido de Salvador, totalizando 15.897 pessoas.

Para além dos esforços institucionais visando a implementação da política de reserva de vagas, é preciso compreender as condições sociais para uma permanência qualificada na trajetória escolar dos(as) discentes ingressantes pelo sistema de cotas quilombolas adicionais, assim justifica-se a realização desta pesquisa. São as seguintes as questões norteadoras do estudo: 1) Como vem ocorrendo a implementação das Cotas Quilombolas Adicionais no IFBA? 2) Quais são os desafios encontrados pelos(as) estudantes quilombolas para a permanência nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional(EMIEP) no campus Simões Filho?

Quanto ao objetivo geral, busca-se refletir sobre a implementação das Cotas Quilombolas Adicionais nos Processos Seletivos dos Cursos Técnicos e do Ensino Superior geridos pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), a partir dos desafios encontrados pelos(as) estudantes quilombolas para a permanência nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional(EMIEP).

Por sua vez, os objetivos específicos são: 1) analisar como vem ocorrendo o processo de implementação das Cotas Quilombolas Adicionais nos Processos Seletivos dos Cursos Técnicos e do Ensino Superior geridos pelo IFBA; 2) Refletir sobre as ações implementadas pelo campus Simões Filho visando contribuir para a permanência dos(as) estudantes cotistas quilombolas do EMIEP, tendo como

referência o trabalho desenvolvido pelo Serviço Social e 3) Descrever as principais dificuldades relatadas pelos(as) estudantes quilombolas do referido campus para o ingresso e permanência na instituição.

Em termos metodológicos, este artigo tem como referência uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que esta abordagem permite uma postura investigativa que tem a subjetividade e a intersubjetividade como matéria-prima para investigação científica de questões sociais que vão desde os aspectos mais simples do cotidiano a temas socialmente mais sensíveis (BISPO, 2020). A pesquisa encontra-se na fase exploratória, com intuito de proporcionar maiores informações e fundamentação (ANDRADE, 2010) sobre a implementação da Política de Cotas Quilombolas Adicionais no IFBA. Além disso, trata-se de um estudo de caso, pois permite revelar as multiplicidades de dimensões presentes numa dada situação; sem contudo, deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão da totalidade (LAVILLE e DIONNE, 1999; ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Assim, o estudo pautou-se na revisão da literatura, bem como na análise documental e dos dados gerados com base no levantamento junto ao Sistema de Seleção dos(as) Candidatos(as), fornecidos pelo Departamento de Seleção (Desel) e das informações das matrículas dos 17 dos 22 campi do IFBA que tiveram a entrada de estudantes quilombolas, repassados pelo Departamento de Registros Acadêmicos (Deac), ambos setores integrantes da estrutura administrativa da reitoria. O campus de Simões Filho foi escolhido como *lócus* de análise da implementação das cotas adicionais nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP), considerando o número elevado de candidatos(as) habilitados(as) e matriculados(as) no primeiro trimestre de 2023.

JUVENTUDE NEGRA E AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Ao investigar os contornos da relação entre juventude negra e escolarização, algumas considerações são necessárias. A primeira é que a categoria juventude é entendida sociologicamente como uma construção histórico-social; contrapondo-se a representação dominante que concebe-a como um tempo de transição vivido de forma homogênea por todos, marcando a passagem da infância para a vida adulta, e esta última fase compreendida como plenitude na vida do ser humano, modelo normativo e acabado de maturidade, para qual todos os indivíduos devem caminhar (ALMEIDA, 2000). Entende-se como Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014, p. 111):

(...) juventude é, ao mesmo tempo, uma construção social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. Do outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo-ciclo da vida.

A segunda questão é que a condição de desigualdade experimentada pelos(as) jovens negros(as) brasileiros(as) pode ser atribuída à configuração que assumem as relações raciais na estrutura social do país, as quais, historicamente, foram marcadas pelo preconceito, velado ou explícito, com relação aos negros. A esse respeito, Antônio Sérgio Guimarães (1999, p. 9) adverte que o racismo é “uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”.

Na visão do autor, o racismo ainda estaria umbilicalmente ligado a uma estrutura estamental, que o naturaliza, e não a uma estrutura de classes, como se acreditava. Ao defender que as desigualdades de classes se legitimam por meio da ordem estamental, preconiza que para se combater o racismo faz-se necessário enfrentar a institucionalização das desigualdades de direitos individuais. Em seu entendimento, mesmo que “o racismo não se esgote com a conquista das igualdades de tratamento de oportunidade, esta é a precondição para extirpar as suas consequências mais nocivas” (GUIMARÃES, 1999, p.10).

Neste contexto, os(as) jovens das camadas populares, em especial os(as) jovens negros(as), têm encontrado poucas possibilidades de viver essa fase da vida de forma plena. Logo que se atingem as condições físicas da passagem de criança para adulto, eles e elas são recrutados(as) para o trabalho,

tendo em vista a necessidade contribuir na manutenção do grupo familiar. Contudo, este segmento enfrenta dificuldade para encontrar uma colocação no mercado formal, ou quando consegue é de forma bastante precária. Acrescenta-se que em algumas comunidades quilombolas, periféricas e regiões populares, as possibilidades que se apresentam aos jovens estão relacionadas às ações ilícitas e atividades à margem da sociedade, estabelecidas na criminalidade.

No campo da educação, Sposito (1994) salienta que para os(as) jovens dos segmentos populares o processo de socialização sobre a perspectiva da escola é marcado por um conjunto de relações tensas e descontínuas. Uma das expressões dessa incongruência é verificada no desencontro entre as esperanças construídas pelas famílias em torno do valor da escola e as aspirações juvenis, produzidas em um ambiente não mais marcado pela confiança nos benefícios imediatos da instrução para a ascensão social e melhoria das condições de vida, aspectos que foram tão importantes para as gerações anteriores.

Para Ana Paula Corti(2014) verifica-se uma relação intermitente com a escola, marcada pela exclusão definitiva ou por um eterno retorno que não significa necessariamente frequência efetiva às aulas ou a continuidade nos vários níveis de escolaridade. Entre os jovens que permanecem e se submetem a uma ação mais contínua do sistema escolar, sua eficácia socializadora é bastante reduzida, além de apresentar insucesso na transmissão de conhecimento para os setores mais empobrecidos da população.

Ressalta-se que as singularidades em torno das necessidades educacionais para os diferentes públicos jovens devem ser observadas, destacando-se as especificidades da juventude negra (SILVÉRIO, 2019). Nesses termos, a continuidade dos estudos, muitas vezes não é a realidade para os(as) adolescentes e jovens negros e negras, o que imprime a necessidade a adoção da Política de Ações Afirmativas, como será abordado na seção a seguir.

AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: NOTAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS ADICIONAIS QUILMBOLAS NO CAMPUS SIMÕES

Antecede a discussão sobre as Ações Afirmativas no IFBA mencionar algumas considerações sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada por meio da Lei nº 11.892/2008. A Rede está voltada à oferta da educação profissional, técnica e tecnológica, formação de professores e bacharelados, sendo composta por 38 institutos federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e o Colégio Pedro II, contabilizando mais de 656 unidades distribuídas pelo território nacional e 1.513.075 matrículas, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2022 (PNP, 2023b).

Por sua vez, o Instituto Federal da Bahia originou-se da antiga Escola de Aprendizes Artífices, inaugurada em 1909. Aponta-se nesse processo histórico que, no ano de 1993, a Escola Técnica Federal da Bahia-ETFBA em junção com o Centro de Educação Tecnológica da Bahia - CENTEC transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia-CEFET-BA (REIS; VIELMO; CARDOSO, 2014). Em virtude do processo de expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, atualmente, o IFBA conta com 22 campi, 02 campi em fase de implantação, 05 Centros de referência e 01 Polo de Inovação. Essas unidades estão espalhadas entre os 26 do total de 27 Territórios de Identidade do estado da Bahia e a sua Reitoria, na cidade de Salvador.

Por se tratar de um estudo de caso, entre as 22 Unidades do IFBA, o Campus Simões Filho foi escolhido como lócus para realização desta pesquisa. O campus iniciou suas atividades em 2006 integrando o CEFET-BA, conta no seu quadro funcional 130 servidores, 77 docentes e 39 técnicos administrativos em educação/TAE) e 51 colaboradores de empresas terceirizadas. Sobre o município onde o campus está localizado, Simões Filho integra a Região Metropolitana de Salvador. Economicamente sedia o pólo industrial com funcionamento de um parque fabril.

No plano acadêmico, o campus oferta cursos de ensino médio integrado à educação profissional e cursos subsequentes em: Eletromecânica, Mecânica, Metalurgia, Petróleo e Gás Natural; graduação em Licenciatura em Eletromecânica, Bacharelado em Engenharia Mecânica, Licenciatura em

Computação- EAD e Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais; pós-graduação lato sensu em Ensino de Matemática: Matemática na Prática.

O campus Simões Filho com o número de 1.670 matrículas no ano 2022, conforme Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2023) distribuídos nos diversos cursos citados, oriundos de diversas cidades como Madre Deus, Candeias, Pojuca, São Francisco do Conde, Salvador, conforme dados do sistema de matrícula. Ressalta-se que sua posição geográfica do campus de Simões Filho atrai os moradores dos bairros do subúrbio de Salvador e de Ilha de Maré,⁵ ligado ao subúrbio por meio do Terminal Hidroviário de São Tomé de Paripe.

Entres as ações voltadas ao fortalecimento das políticas afirmativas e assuntos estudantis no IFBA, a DPAAE pontuou que o instituto precisava agir diretamente reconhecendo as injustiças históricas, as desigualdades raciais e exclusões educacionais e enfrentar a sub-representação e/ou a quase completa ausência de estudantes e servidores/a quilombolas na Instituição, especialmente nos Campi que estão geograficamente em regiões quilombolas.

Assim estabeleceu-se o Grupo de Trabalho para Produção de Minuta sobre Cotas Quilombolas, por meio da Portaria nº 4178 de 30 de Dezembro de 2020, alterada pela Portaria nº 489, de 03 de Fevereiro de 2021, sob a responsabilidade da DPAAE. O GT foi composto por servidoras(es) da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), dos campi e, especialmente, representantes da sociedade civil, em sua maioria, de comunidades quilombolas.

Segundo o relato de Reis et al (2023), no percurso de construção da proposta das Cotas Quilombolas Adicionais foram realizadas diversas reuniões com representantes das comunidades quilombolas, sendo criado um grupo no *Whatsapp* a fim de otimizar o diálogo e deste foram relacionados membros para compor a comissão responsável por redigir a minuta da proposta. Em seguida, realizou-se o levantamento sobre as instituições, particularmente as do estado da Bahia, que haviam implementado cotas quilombolas. Posteriormente, o grupo procedeu à análise dos regulamentos de criação dessa política de algumas instituições, a saber: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal de Goiás (UFG). Ao dar sequência ao trabalho do GT, criou-se um arquivo no google drive para a escrita coletiva da minuta.

Salienta-se às pesquisadoras que no processo de escrita, a proposta foi sendo dialogada com a PROEN e discutida em reuniões ampliadas com a presença de representantes das comunidades quilombolas. Assim, ao concluir a primeira versão do documento, foram realizadas sucessivas reuniões entre a DPAAE e PROEN para análise de viabilidade e definição da espécie de vagas que seriam criadas. Diante de intenso debate, acabou sendo estabelecido que as vagas seriam adicionais. Por fim, encaminhou-se a minuta para a Procuradoria Federal junto ao IFBA (PROJUR) para apreciação e emissão de parecer. Mediante parecer favorável da PROJUR foram realizados os ajustes pontuais solicitados e a proposta foi encaminhada ao CONSUP para a devida apreciação. Na data de 15 de setembro de 2022, a proposta foi apreciada e aprovada pelo CONSUP, culminando na Resolução nº 78/2022 (REIS, et al, 2023).

Coube a Diretoria de Políticas Afirmativa e Assuntos Estudantis dialogar com a PROEN, por meio do Departamento de Seleção (Desel), acerca da importância de incluir as referidas cotas ainda no Processo Seletivo (Prosel) de 2023. Tendo em vista as possibilidades e desafios de implementação da política foi estabelecida a inclusão das vagas reservadas para Quilombolas dentro do número das vagas ofertadas no Edital e sistema de inscrição do PROSEL 2023, reduzindo-se as vagas destinadas à ampla concorrência. Por conta disso, os editais foram retificados para atender a distribuição de vagas por campus, cursos, formas; assim como foi alterado o sistema de inscrição e desenvolvidas estratégias de comunicação para alcance do público alvo.

⁵ Território de Identidade é um conceito oriundo dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, sendo posteriormente adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação de seu planejamento (SEI, 2023). Território de Identidade é delimitado com base em aspectos sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecimento pela população do espaço ao qual pertencem, de modo a fortalecer a coesão social e territorial (PERAFÁN; OLIVEIRA, 2013).

A partir do disposto na Resolução foi criado o Comitê Gestor das Cotas Quilombolas responsável pelo acompanhamento da política de modo a contribuir com o acesso, permanência e êxito dos estudantes que ingressarem por essa modalidade de cota. Por fim, ressalta-se que todo processo de implementação de Cotas Quilombolas Adicionais somente ocorreu mediante a mobilização e articulação de distintos setores da reitoria do IFBA, gabinete, pró-reitoria, diretorias sistêmicas e seus departamentos.

Disto depreende-se que a efetividade dessa política demanda de uma articulação orgânica entre diversos setores da Gestão Central, Campi e Comunidades Quilombolas, de modo a conduzir todo o processo tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico (REIS et al, 2023). A seguir serão expostos os primeiros dados sobre a implementação das Cotas Quilombolas Adicionais no IFBA, trazendo a experiência do campus Simões Filho, com olhar para atuação do Serviço Social.

IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS QUILOMBOLAS ADICIONAIS NO IFBA: UMA REFLEXÃO SOBRE ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã (FREIRE, 2021, p. 134).

Inspirando-se em Paulo Freire (2021, p. 134), diante das dinâmicas contraditórias da Política de Educação, lutar por uma educação pública de qualidade e que garanta o acesso e a permanência, especialmente àqueles que historicamente têm seus direitos negados, “não é uma luta vã”. Nessa direção, como bem salienta Dyane Santos(2009), em sua tese de doutorado, não basta a instituição pública de educação aprovar a lei de reserva de vagas, neste caso, as Cotas Quilombolas Adicionais, é necessário ir além do objetivo de possibilitar o acesso imediato, de inserir pessoas negras no ensino superior, assim como no ensino médio.

A mesma autora apresenta dois importantes fatores para pensar a permanência de estudantes negros na universidade e, do mesmo modo, cabe refletir sobre a permanência dos(as) estudantes quilombolas nos institutos federais, em particular no IFBA. Primeiro diz respeito às condições financeiras e de renda, considerando que ao sair de sua comunidade para vir ao instituto, há gastos com transporte, alimentação, material didático etc. Segundo tem relação com as condições da permanência simbólica, que se expressa pelos conflitos, as tensões advindas da presença desses estudantes quilombolas no espaço que historicamente não lhes foi permitido se fazerem presentes (SANTOS, 2009).

No estudo em questão, em sua fase exploratória, o foco será o primeiro fator indicado pela pesquisadora, ou seja, as condições materiais para os(as) primeiros(as) estudantes cotistas realizarem seus cursos.

Nessa direção, informa-se que no processo seletivo para o IFBA no ano de 2023 destinou-se 5% do total de vagas para candidatos(as) quilombolas que optarem por essa forma de ingresso. De acordo com o Departamento de Seleção (DESEL), entre os 22 campi do IFBA, sete não ocuparam as vagas reservadas por falta de pessoas inscritas. Para os cursos na forma integrada, foram ofertadas 161 vagas. Desse universo, no primeiro trimestre, 26 estudantes quilombolas efetivaram as matrículas, o que corresponde a 16,15% das vagas disponibilizadas.

Especificamente no campus Simões Filho, 22 candidatos(as) inscreveram-se pelo sistema de reserva de vagas (Cotas Quilombolas), sendo 17 deles(as) aprovados(as), contudo somente 6 realizaram a matrícula. Todos os(as) selecionados(as) são pertencentes às comunidades quilombolas da Ilha de Maré, que integram o município de Salvador/BA e está localizada na Baía de Todos-os-Santos.⁶

Ao realizar as primeiras entrevistas com os(as) estudantes, constatou-se que somente foi possível aos 22 estudantes realizarem a seleção para o IFBA por serem oriundos da única escola com Ensino Fundamental II da ilha, a Escola Municipal Ilha de Maré, que não por coincidência, é uma Escola

⁶ A Ilha é composta pelos povoados de Botelho, Nossa Senhora das Neves, Praia Grande, Santana, Martelo, Bananeiras, Porto dos Cavalos, Ponta Grossa, Oratório e Itamoabo. Alguns escritos incluem outros povoados, mas segundo Noliene Oliveira (2020), ao entrevistar os moradores de Ilha de Maré para sua dissertação de mestrado, esses são majoritariamente os mais citados pelos moradores da ilha, os chamados “mareseiros”. Explica a pesquisadora que parte desses povoados têm a certidão de reconhecimento de comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares.

Quilombola. O estabelecimento de ensino foi responsável não apenas pela mobilização, divulgação do processo seletivo do IFBA na escola, mas, principalmente, por divulgar a existência das cotas para estudantes quilombolas. Além disso, disponibilizou toda a logística para que os(as) candidatos(as) realizassem as inscrições, considerando as diversas dificuldades destes para tal: leitura e compreensão do edital, acesso a internet, providência e organização dos documentos, dentre outros, conforme relato dos seus profissionais da referida escola.

Diante das questões acima abordadas, ressalta-se a importância e necessidade de um processo seletivo para o ingresso em instituição de ensino que, ultrapassando as formalidades próprias de um certame, de fato possibilite o acesso do público alvo das políticas de ações afirmativas. Observa-se que a Escola Municipal de Ilha de Maré cumpre e potencializa seu papel enquanto instituição de educação pública.

Com base na pesquisa em andamento, sugere-se que a falta de ocupação das vagas em todos os campi do IFBA, como no caso do campus em estudo, pode ser atribuída não a ausência de candidatos(as) que as ocupem, mas a dificuldade de acesso às informações sobre o processo seletivo, realização da inscrição, acesso até a permanência no instituto.

Observou-se a dificuldade de acesso para ingressar nos cursos oferecidos pelo IFBA, mesmo com a implementação da reserva de vagas, uma vez que, dos 17 candidatos(as) aprovados(as) para o campus Simões Filho, somente 6 (40%) efetivaram a matrícula na instituição. Emergem aqui alguns questionamentos: o que provocou a desistência de tantos candidatos(as)? Quais foram as principais dificuldades encontradas para o acesso e a permanência no IFBA?

Com a aprovação dos 17 estudantes, mais uma vez a escola Ilha de Maré (docentes e direção) protagonizou a viabilização das matrículas procurando a direção do campus Simões Filho para informar que estudantes daquela comunidade haviam sido aprovados em cursos, porém apenas seis deles efetivaram a matrícula, sendo que três ainda estavam prestes a desistir.

O motivo era a dificuldade com o deslocamento para o campus, já que a comunidade localiza-se em uma Ilha, pertencente à cidade de Salvador, cujo única forma de acesso é por meio de transporte marítimo. Três dessas estudantes foram aprovadas para os cursos de Petróleo e Gás Natural/PNG e Eletromecânica, ambos ocorrem no turno vespertino. A preocupação das estudantes e suas famílias quanto ao retorno para casa, uma vez que, no turno vespertino as aulas encerram às 18h, e não há barco para o retorno à ilha após as 17h, em que as condições climáticas são fatores decisivos para a locomoção por meio marítimo. Outra questão apontada envolvia a ausência de recursos financeiros para garantir o deslocamento no turno em que foram aprovados, pois já seria um grande esforço custear a vinda pela manhã, tendo que fretar um barco e um carro para conseguir chegar à escola para as aulas no turno matutino.

Frente a situação, a Direção Geral do campus, o Departamento de Ensino/DEPEN, as Coordenações dos Cursos, a Coordenação Técnica Pedagógica/COTEP, o Serviço Social e a Coordenação da Assistência Estudantil, atualmente coordenada pela assistente social do Campus, reuniram-se com o professor e gestão da Escola Municipal Ilha de Maré e as famílias dos(as) novos(as) estudantes para uma escuta na busca de encontrar soluções referentes às demandas expostas.

Em diálogo da gestão do campus e Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (DPAAE) e a Pró reitoria de Ensino/PROEN adotou-se a medida de alterar o turno para que todas as discentes pudessem estudar no turno matutino, visando possibilitar o retorno, bem como diminuir os custos com o deslocamento. Outra solução adotada foi a antecipação de um auxílio financeiro de forma extraordinária até a realização do processo seletivo para o PAAE de 2023. Essa mudança garantiu que todos permanecessem.

As medidas institucionais acima relatadas são exemplos que demonstram a necessidade de inúmeras adequações com o intuito de atender as especificidades dos estudantes quilombolas. O IFBA por meio do Comitê Gestor Quilombolas tem buscado dialogar com as comunidades quilombolas de modo a

promover ajustes na política tendo em vista os limites e possibilidades institucionais. Há a perspectiva, dada ao início dessa ação afirmativa, que a sua forma de acompanhamento se torne referência para a construção de ações efetivas no âmbito da política de permanência e êxito e plano de ação afirmativa do IFBA em fase de construção.

No IFBA, é fato que a presença de uma equipe multidisciplinar comprometida com a consolidação da educação enquanto política pública, favorece a atuação dos profissionais nesse caminho repleto de desafios no trabalho sistêmico da equipe multidisciplinar do IFBA Campus Simões Filho.

No referido campus, a equipe multidisciplinar está ligada ao Departamento de Ensino sendo composta pelos seguintes setores: Serviço Social com uma assistente social e uma estagiária de Serviço Social; Coordenação Técnica Pedagógica/COTEP contando três pedagogas e uma estagiária de pedagogia; Serviço de Psicologia com uma psicóloga; Serviço de Saúde com um médico e três técnicos em enfermagem; Coordenação de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas/CAPNE contando com uma Intérprete de Libras, uma docente de AEE, assistente de AEE e o Setor de Nutrição com uma profissional.

O processo seletivo 2023 coloca para a equipe multidisciplinar do campus Simões Filho, o desafio de garantir a permanência dos primeiros estudantes cotistas Quilombolas, aprovados pelo sistema de reserva de vagas e pelas Cotas Quilombolas Adicionais. Estes novos estudantes se matricularam esbarram em diversas dificuldades quanto às condições econômicas e materiais para iniciarem e permanecerem nos cursos (deslocamento, recursos financeiro para transporte, alimentação, horários para sistema hidrovial, entre outros).

O documento Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação traz reflexão importante quanto a construção coletiva para uma educação de qualidade e emancipatória:

A qualidade da educação a ser assegurada, em consonância com o projeto ético-político profissional do serviço social, não se alcança como resultado da ação de um/a único/a profissional. Ela tampouco pode ser alcançada a partir de ações intencionalizadas nos estabelecimentos educacionais, muito embora elas tenham uma importante mediação para a sua efetiva vinculação aos processos concretos de vida e de formação humana dos sujeitos singulares. Portanto, os trabalhos interdisciplinares, interinstitucionais e intersetoriais contribuem para a qualidade da educação, na dimensão apresentada, na medida em que eles convergem em uma construção coletiva, profissional e política, distinta das formulações abstratas em torno da democracia e da cidadania, que impregnam não só o campo educacional (CFESS, 2014, p.46).

Nesse sentido, é imprescindível ao profissional de serviço social que atua na política de educação ir além do fazer técnico-operativo, mas buscar contribuir para a efetiva universalização da educação como direito social. Assim, ir além do fazer cotidiano que é próprio de cada categoria, criar momentos para planejar e sistematizar ações em conjunto com a equipe multidisciplinar precisa ser uma prioridade nos seus planos de ações. A análise de Heide Damasceno (2013, p. 120) ratifica esse caminho a ser trilhado:

A interdisciplinaridade, por sua vez, se constitui em uma condição essencial para garantir entrosamento entre as diferentes categorias profissionais e criar parcerias para forjar a defesa da intersectorialidade nas gestões Institucionais (...). Dessa forma, ela é mais um desafio à intersectorialidade e é em si mesmo um grande desafio, haja vista as especializações do saber e a distância entre os profissionais, não acostumados a realizar elaborações, discussões e ações conjuntamente.

O documento Subsídio de Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação do CFESS:

As competências e atribuições profissionais não se dissociam de uma direção ético-política e sua tradução em procedimentos técnicos no cotidiano dos estabelecimentos educacionais implica, necessariamente, no reconhecimento das condições objetivas a partir das quais se desenvolve o trabalho profissional. Para tanto, é fundamental a apreensão dos processos que hoje mediatizam a inserção e as formas de atuação de assistentes sociais na Política de Educação e os embates presentes neste campo sócio-ocupacional (CFESS, 2014, p. 36-37)

O Serviço Social no IFBA assume um papel de protagonismo na assistência e apoio ao estudante quando inicia o processo de construção de documentos normativos que culminam com a atual Política de Assistência Estudantil do IFBA. No campus Simões Filho a profissional de Serviço Social atualmente

coordena a Assistência Estudantil local e participou ativamente nos diálogos e mediações para a concretização de ações que contribuíssem com a permanência desse grupo.

Diante das dificuldades dos(as) estudantes quilombolas para se manter na instituição, para tal, o Serviço Social utilizou-se de alguns instrumentos e técnicas que fazem parte do arcabouço técnico-operativo da profissão. Estabeleceu diálogo com as famílias e estudantes para acolhimento e orientação no acesso à Política de Assistência Estudantil do IFBA, por meio do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), o que possibilitaria a vinculação a bolsa de estudo, auxílio transporte, auxílio moradia.

A realização de Entrevista Social, com as estudantes com o objetivo de acolher e traçar um perfil inicial das estudantes cotistas quilombolas possibilitou uma compreensão da situação sócio familiar subsidiando uma intervenção de forma emergencial com a finalidade de garantir o apoio necessário a permanência das novas estudantes, até a realização do processo seletivo para o Programa Assistência e Apoio ao Estudante/PAAE⁷.

A viabilização, pela assistente social, do acesso ao auxílio da assistência estudantil de forma imediata nos leva a pensar o que Iamamoto (2007) afirma quanto a necessidade do profissional de Serviços Social criar estratégias que desburocratize o acesso aos direitos sociais pelos sujeitos usuários do seus serviços:

(...) a reiteração de procedimentos profissionais rotineiros e burocráticos na relação com os sujeitos pode resultar na invasão de um estranho no seu ambiente privado, muitas vezes aliada a uma atitude de tolerância com a violência que tem lugar nos aparatos burocráticos do Estado. Assim faz-se necessário estimular a criação de mecanismos passíveis de desburocratizar as relações com os sujeitos que reivindicam direitos e serviços, melhorando a qualidade do atendimento. (IAMAMOTO, 2007, p. 427)

Apesar dos desafios encontrados, somente foi possível garantir a permanência porque o Serviço Social em conjunto com equipe multidisciplinar, gestão do campus e reitoria se debruçaram sobre as questões e propuseram ações e medidas que mudassem as perspectivas de permanência daqueles(as) estudantes, que é o primeiro grupo de cotistas quilombolas no campus Simões Filho. Entende-se que para além das condições materiais elencadas somam-se fatores que podem dificultar a permanência dos/as estudantes, aspectos que demandam um esforço coletivo ainda maior, que envolvem questões estruturais na Instituição e fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca Emina Santos (2019) que Paulo Freire preconiza a esperança como princípio basilar e essencial para a realização de qualquer empreitada, mesmo as mais difíceis. Ao comungar com esta perspectiva, no presente artigo reafirma-se a relevância das políticas de ações afirmativas para promover igualdade de oportunidade voltadas aos grupos que sofreram e ainda hoje são discriminados por fatores históricos e sociais, particularmente as comunidades remanescentes dos quilombos.

Ressalta-se que as políticas de reserva de vagas trazem às instituições educacionais a necessidade não só dos marcadores legais, que possibilitam o acesso dos grupos historicamente excluídos, mas as coloca frente aos desafios de implementar ações de permanência que ultrapasse a dimensão material e avancem no fortalecimento da dimensão simbólica, fundamental reconhecimento da ocupação desse lugar como um direito social e legítimo.

Esta pesquisa exploratória permitiu problematizar quais seriam os motivos de 11 estudantes, que corresponde a 64,70% dos candidatos(as) selecionados(as), não terem concretizado suas matrículas? Qual o perfil desses estudantes? O que pensam esses jovens sobre o fato de não terem conseguido ingressar na instituição? Na segunda fase do estudo deve-se avançar para compreender e refletir quais medidas e ações devem ser institucionalmente adotadas para ampliar o número de ingressantes.

7 O Programa de Assistência e Apoio ao Estudante/PAAE oferta os seguintes auxílios: Auxílio Transporte, Auxílio Moradia, Auxílio para Aquisições, Auxílio Cópia e Impressão e Auxílio Alimentação. Compõem ainda o PAAE as seguintes Bolsas: Bolsa Estudo e Bolsa vinculada a Projetos de Incentivo à Aprendizagem - PINA (IFBA, Resolução nº 26-2016).

Ainda, verificar quais setores e atores externos à Instituição estão envolvidos nessa análise e como ações estratégicas conjuntas podem mudar essa realidade a curto, médio e longo prazo.

É possível perceber que o trabalho realizado pelo Serviço Social em conjunto com outros setores institucionais e a equipe multidisciplinar, nesse momento inicial, buscou atender de forma emergencial as necessidades voltadas às questões materiais e administrativas, com a alteração de turno das aulas e a inclusão nos auxílios da assistência estudantil, possibilitando a permanência desse grupo de estudantes ingressantes pelas cotas quilombolas adicionais do IFBA. No entanto, é necessário continuar firme no propósito de ampliação do direito da juventude negra à educação de qualidade, criando estratégias de ações individuais e coletivas, envolvendo setores internos e externos às Instituições, aproximando atores sociais que coadunam com o projeto de fortalecimento das ações afirmativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elmir. Políticas públicas para os jovens em Santo André. SOUTO, Anna Luiza S. e ALMEIDA, E. Jovens: Políticas Públicas – Mercado de trabalho. São Paulo: **Polis**, 2000. (Publicações Polis, 35). p. 39-70.

ALMEIDA, Ney Luiz T. Educação. In: **Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 03. Brasília: NED/Cead - Universidade de Brasília, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, julho/ 2001.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 29 de agosto de 2023.

BRASIL. Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003. regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=4887&ano=2003&ato=d43MTVE5EeRpWTF21>. Acesso em: 29 de agosto de 2023.

BISPO, Marcelo de Souza. Pesquisas qualitativas para além do método na pesquisa qualitativa. In: FRAZZI, Rita de Cassia; LIMA, Jair A. de. Organizadores. **Campos das Ciências Sociais: Figuras do mosaico das pesquisas no Brasil e em Portugal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília CFESS, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**. Métodos quantitativo, qualitativo e misto. Tradução Luciana de O. da Rocha. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMASCENO, Heide de Jesus. **Serviço social na educação: a intersectorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA**. (Mestrado acadêmico em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. **Juventude e ensino médio**. sujeitos e currículos em diálogos. (organizadores). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (organizadores) **Família, Escola e Juventude: Olhares cruzados Brasil- Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DAYRELL, Juarez et al. (organizadores) **Família, Escola e Juventude: Olhares cruzados Brasil- Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DIOGO, Ana Matias; DIOGO, Fernando (organizadores). **Desigualdades no sistema educativo. Percursos, Transições e Contextos**. Editora Mundos Sociais: Lisboa, 2013.

DIRETORIA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS E ASSUNTOS ESTUDANTIS (DPAAE). **Justificativa para institucionalização das Cotas Adicionais para Quilombolas nos Processos Seletivos dos Cursos Técnicos e do Ensino Superior do IFBA, 2022.** (mimeo)

DUARTE, Amanda Machado dos Santos. **A cartografia da permanência estudantil nos cursos de nível médio da Rede Federal de Educação.** (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, São Paulo, 2019.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 6 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 2 edição. Tradução Moacir Gadotti e Lílian L. Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (organizador). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022.** IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019.** IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA) - CONSELHO SUPERIOR - CONSUP. **Resolução nº 25, de 23 de Maio de 2016.** Dispõe sobre As Diretrizes e Normas da Política de Assistência Estudantil do IFBA, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARCELINO, Fabiana Teixeira. **O acesso de estudantes quilombolas no IFRN: análise da lei nº 12.711/2012.** Dissertação (Mestrado) - IFRN, Natal, 2018.

OLIVEIRA, Noliene Silva de. **Representações e discursos de quilombo, realidade pluriidentitária: a Escola Municipal da comunidade de Praia Grande/Ilha de Maré.** Dissertação (Mestrado) - UNEB, Salvador, 2020.

OLIVEIRA, Patrícia Teixeira Groppo de. **A dimensão socioeducativa do trabalho do assistente social: um recorte nas particularidades do trabalho técnico social no Programa “Minha Casa, Minha Vida” (dissertação mestrado) - UFJF, Juiz de Fora, 2013.**

OXFAM Brasil. **Nós e as desigualdades: Pesquisa Oxfam Brasil/Datafolha Percepções sobre desigualdades no Brasil.** Setembro, 2022.

PALMA, D. **A prática política dos profissionais: o caso do Serviço Social.** São Paulo: Celats/ Cortez: 1986.

PERAFÁN, Mireya E. V.; OLIVEIRA, Humberto. **Território e Identidade.** Coleção Política e Gestão Culturais. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, 2013.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). O que é a Plataforma Nilo Peçanha? [Ano Base]= 2022, [Edição] = 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp/edicoes-1>. Acesso em: 29/04/23a.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). Indicadores de Gestão: Geral [Ano Base]= 2022, [Edição] = 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVIL>

WJjNzYtZWQwYjI2OThhYWw1IiwidCI6IjIjNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkbYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiI9. Acesso em: 10/06/23b.

REIS, Cacilda F. dos; PROFETA, Jacineide Arão dos S.; Monique Luiza S. Rego DANTAS; SOUZA, Marcilene de Garcia de; RAMOS, Thelma Lima da Cunha. **Implementação das Cotas Quilombolas no Instituto Federal da Bahia: Notas Introdutórias.** In: VII ENCONTRO NACIONAL DE NEAB, NEABI E GRUPOS CORRELATOS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA e VII ENCONTRO DE RELAÇÕES RACIAIS E SOCIEDADE (VII ENNEABI e VII ERAS). Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João Del-Rei. São João Del Rei. Minas Gerais. Brasil. 14 a 16/09/2023.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: A permanência de estudantes no ensino superior como política de ação afirmativa.** 2009 (tese doutorado) - UFBA, Salvador, 2009.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019.

SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Cartografia Temática: Regionalizações, Territórios de Identidade. Apresentação. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2650&Itemid=657&lang=pt. Acesso em: 12/08/2023.

SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana Luci; RODRIGUES, Tatiane C. (Organizadores). **Juventude Negra: desafios para o Ensino Médio.** São Paulo: Intermeios, 2019.

SOUZA, Marcilene Garcia de. **Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” nos serviços públicos do Paraná.** 2010. Tese (Doutorado) - UNESP, Araraquara, 2010.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Tradução de Ana A. Callado, Nadjeda R. Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THEODORO, Mário (Organizador.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: IPEA, 2008.

PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Iara Mantoanelli¹
Josiel Silveira Cavalheiro²

RESUMO. Este artigo objetiva subsidiar as discussões do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) sobre a temática da Política de Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica - EPCT. Buscamos apresentar uma breve síntese de como ocorreu o processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Rede, bem como, dos princípios e diretrizes para essa política. Ao longo do texto indicamos alguns dos principais desafios e demandas para a execução desta Política. A sistematização aqui apresentada se fundamenta em referências bibliográficas, análise documental de relatórios dos eventos da Rede EPCT e a partir de apontamentos realizados pelas servidoras por meio de suas trajetórias profissionais no cotidiano de trabalho na Assistência Estudantil e, inclusive, na participação nesses eventos e em outros espaços colegiados de discussões dos quais fazem parte, nos Institutos Federais (IFs) ao qual estão vinculadas.

Palavras-chaves: Institutos Federais; Assistência Estudantil; Serviço Social na Educação; Educação Profissional e Tecnológica

ABSTRACT. This article aims to support the discussions of the National Union of Federal Servants of Basic, Professional and Technological Education (SINASEFE) on the topic of Student Assistance Policy in the Federal Network of Scientific and Technological Professional Education - EPCT. We seek to present a brief summary of how the implementation process of the National Student Assistance Program (PNAES) occurred in the EPCT Network, as well as the principles and guidelines for this policy. Throughout the text we indicate some of the main challenges and demands for the implementation of this Policy. The systematization presented here is based on bibliographical references, documentary analysis of reports on EPCT Network events and from notes made by staff through their professional trajectories in their daily work in Student Assistance and, even, in their participation in these events and in other collegiate discussion spaces of which they are part, in the Federal Institutes (IFs) to which they are linked.

Keywords: Federal Institutes; Student Assistance; Social Service in Education; Professional and Technological Education.

INTRODUÇÃO

A Política de Assistência Estudantil é um direito social e se materializa por meio de um programa nacional que estabelece ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes. A assistência estudantil destina-se aos estudantes matriculados na Rede EPCT, independentemente do nível e modalidade de ensino, prioritariamente aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social³. Sua finalidade é contribuir para ampliação das condições de permanência e apoio à formação acadêmica de seus estudantes.

O contexto histórico dessa política está principalmente relacionado às ações de oferta de alimentação e moradia (restaurante/refeitório e da casa do estudante) - tratados, pelas instituições de ensino, como

1 Mestre em Desenvolvimento Regional pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (2016). Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - IPEGEX (2013); Graduada em Serviço Social pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (2010). É Assistente Social na Reitoria do Instituto Federal Catarinense - IFC. Atualmente é Coordenadora da Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis do IFC, desde 2019. Ingressou no Instituto Federal, em 2011. E-mail: iara.mantoanelli@ifc.edu.br

2 Doutora em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas/RS (UCPEL) e Mestre em Política Social pela mesma Universidade. Especialista em Sociedade, Política e Desenvolvimento Regional, pelo Instituto de Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Graduada em Serviço Social/2006 pela UCPEL. É Assistente Social lotada na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSUL). Ingressou no Instituto Federal em 2010. E-mail: josielacavalheiro@ifsul.edu.br

3 Vulnerabilidade social: processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social e territorial (CONIF/FDE, 2010).

política interna institucional. Suas demandas vinham das agendas de lutas do movimento estudantil referentes às instituições destinarem recursos para a garantia da permanência dos estudantes por meio de bolsas e de serviços. Há muitos estudos e uma ampla literatura publicada sobre o tema - artigos, dissertações e teses (ANDRÉS, 2011; KOWALSKI 2012, SILVEIRA, 2012) e mais especificamente sobre sua implantação nos IFs (CAVALHEIRO, 2013; CORREA, 2020) também há vasta publicação⁴. Por isso, devido à necessidade de síntese neste documento, o recorte aqui priorizado será a partir da publicação do **Decreto 7.234/2010** que dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**, quando os Institutos Federais são inseridos nesse programa por meio da reivindicação de estudantes e servidores como forma de garantir a permanência desses, não somente nas universidades, mas na Rede EPCT, também:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, **abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (BRASIL, 2010).

Foi por responder por parte da oferta da educação superior que os IFs foram incluídos no Decreto e, devido ao programa de expansão de vagas nas instituições e, também, devido à expansão de campi no interior do país. Dessa forma, o PNAES adotou formato de política de governo estratégica para a democratização das condições de permanência dos estudantes, conforme consta nos 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; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O PNAES possui dez áreas de abrangência: alimentação, moradia, transporte, creche, inclusão digital, esporte, saúde, cultura, apoio pedagógico e inclusão de estudantes com deficiência e altas habilidades; e constitui-se em um importante mecanismo para que os estudantes tenham condições qualificadas de permanência. A distribuição do recurso entre as instituições ocorre conforme o índice de desenvolvimento humano do município de localização, número de alunos e vagas oferecidas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do MEC em cada uma delas. Os critérios de acesso para os/as estudantes são definidos pelas instituições, que devem levar em consideração o perfil socioeconômico dos alunos, além de diretrizes estabelecidas de acordo⁵ com a realidade de cada instituição⁵.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTUALIZAÇÃO E SÍNTESE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PNAES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A partir da publicação do PNAES, em julho de 2010, aconteceu o “**Seminário Nacional de Assistência Estudantil: Construção de Princípios e Diretrizes**”⁶, na cidade de Fortaleza/CE, em dezembro de 2010, realizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Ensino (FDE), do Conselho Nacional de Reitores dos Institutos Federais (CONIF) e do Instituto Federal do Ceará (IFCE) como os seguintes objetivos: a) discutir e apresentar o marco legal e conceitual essencial à construção de políticas de Assistência Estudantil; b) conhecer o papel dos profissionais diretamente envolvidos com a Assistência Estudantil e as possibilidades do trabalho integrado; c) munir os representantes dos IFs de informações relacionadas ao financiamento da Assistência Estudantil (fonte de recursos, matriz orçamentária,

4 A partir do ano de 2010 intensificaram-se as publicações de dissertações, teses e artigos científicos sobre a Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Ensino, Universidades e Instituto Federais.

5 Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18107-recursos-quadruplicam-e-passam-de-r-1-bilhao-em-cinco-anos>

6 Grupo de Trabalho responsável pela organização do evento: Coordenadora Nilva Schroeder (IFSC); Ana Lucia Nunes (IFG); Caetana Juracy Rezende Silva (SETEC/MEC); Érica Bragança (IFES); Giselli Dandolini Bonassa (IFSC); Líbia Rocha dos Santos (IFBA); Lourdes Carril (IFSP); Silvana Francescon Wandroski (IFRO); Valdeluce Nascimento (IFBA); Willian de Paula (IFMT).

critérios de distribuição dos recursos na matriz orçamentária, aplicação dos recursos, possibilidades, rubricas e categorias de despesas); d) discutir acerca dos elementos essenciais à construção de uma Política de Assistência Estudantil; e) elaborar proposta de diretrizes para a construção de políticas de Assistência Estudantil da Rede Federal (EPCT).

Os encaminhamentos do evento resultaram em um Relatório onde constam: a sugestão de criação de decreto específico para a Rede EPCT; a criação das diretrizes operacionais; e a institucionalização de um GT Nacional de Assistência Estudantil (GT-AE), com a finalidade de construir as diretrizes nacionais dos Institutos Federais para Assistência Estudantil (FDE/ CONIF, 2010).

Em 2011 a SETEC formalizou algumas orientações sobre a AE por meio do “Ofício Circular nº 21/2011/DPEPT/SETEC/MEC” que em síntese dispõe sobre: a) a não exigência da contrapartida laboral do estudante para o recebimento de bolsas; b) no que se refere ao acesso, o estabelecimento de critérios adequados, claros e justos que estimulassem a permanência do estudante que considerassem a realidade econômica social da instituição e o perfil do público a ser atendido; c) definição de regras e critérios para a suspensão e/ou cancelamento de benefícios em casos de infrequência habitual injustificada; d) o repasse de bolsas direto ao estudante, periodicamente, em datas pré definidas, não excluindo a possibilidade de atender aos estudantes por meio de restaurantes, moradia estudantil, material em espécie ou qualquer outra iniciativa típica da assistência; e) a ampla divulgação do programa e de seus benefícios.

Na sequência, nos meses de janeiro e fevereiro de 2011, o **GT Nacional de Assistência Estudantil**⁷ (GT-AE/2011) dedicou-se à elaboração de um decreto específico com diretrizes nacionais para a Assistência Estudantil na Rede EPCT, considerando também os demais encaminhamentos do referido Seminário. Em março daquele ano, foi realizada a apresentação de uma minuta de um decreto específico para a Rede EPCT contendo também **diretrizes** que posteriormente foram encaminhadas ao CONIF e à SETEC.

O documento construído pelo GT-AE/2011, além da concepção da política, dispôs sobre sua finalidade, gestão e recursos orçamentários (FDE, 2011), conforme segue:

a) a Assistência Estudantil é entendida numa perspectiva da educação como direito, em compromisso com a formação integral do sujeito. Configura-se como uma política que estabelece um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes.

b) Público: estudantes matriculados na Rede EPCT, independente da modalidade de ensino, prioritariamente aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

c) Finalidade: a finalidade da assistência estudantil é ampliar as condições de permanência e apoio à formação acadêmica de estudantes da Rede EPCT. Quanto ao aspecto político, foi identificada a necessidade de criar uma Coordenação de Assistência Estudantil na estrutura da SETEC. A partir de então, essa demanda se mantém em todos os eventos.

d) No que se refere à gestão, operacionalização e recursos:

- acesso a dados: necessidade de a Rede EPCT construir mecanismos ou eleger indicadores comuns de acompanhamento e avaliação, para uso das instituições;
- equipe multiprofissional: constituição de equipe básica em cada campus, com a presença de assistente social, pedagogo/a e psicólogo/a na perspectiva de trabalho integrado, não excluindo a participação e inclusão de outros profissionais como enfermeiros, médicos, odontólogos, professores, entre outros, considerando as atribuições regulamentadas pelas categorias;
- divisão dos recursos: na distribuição interna dos recursos a instituição deverá estabelecer como critério a divisão por número de matrículas juntamente com indicadores de vulnerabilidade territorial do campus e seu entorno, tais como: IDH, Coeficiente de GINI, PIB per capita, Renda da Vasta Maioria, IDEB, entre outros;

7 O Grupo de Trabalho foi formado por 10 membros com dois representantes de cada região do Brasil, sendo um representante gestor e outro profissional que atua na área de assistência estudantil. Fonte: CONIF/FDE 2011

- normativas institucionais: cada instituição da Rede EPCT deverá regulamentar as ações de Assistência Estudantil, conforme decreto proposto: PNAES-EPCT;

- ampliação e democratização das discussões: tornar sistemática a discussão sobre a Assistência Estudantil na rede EPCT, sugerindo a criação de um fórum de Assistência Estudantil, em articulação com outros fóruns afins dessa rede;

- focalização: o recurso financeiro deverá ser utilizado prioritariamente para o atendimento aos estudantes que se encontram em vulnerabilidade social. A rubrica de Assistência Estudantil deverá ser destinada para custeio, prioritariamente, para repasse financeiro direto ao estudante. Podem ser previstas ações que contribuam, como restaurantes, alojamentos, transporte, material didático, entre outras de caráter socioeconômico.

- implementação e consolidação da Política Nacional de Assistência Estudantil da rede EPCT, garantindo os investimentos presentes e futuros, conforme estabelecido no Termo de Acordo de Metas e Compromissos, podendo cada instituição incrementar os recursos investidos em Assistência Estudantil;

- apresentação de novos indicadores para a distribuição da matriz orçamentária;

- contrapartida: há uma orientação nacional sobre a extinção da contrapartida de trabalho do estudante como requisito para o repasse financeiro de auxílios. Ao longo dos eventos, essa pauta foi retomada e foram incluídos aspectos de frequência e aproveitamento acadêmico;

- prioridade no atendimento aos estudantes oriundos de outros estados por adesão ao SISU, que, pelas condições socioeconômicas, apresentarem necessidades para o recebimento de auxílios.

Sendo assim, essa iniciativa possibilitou que os Institutos Federais construíssem suas normas institucionais e fortaleceu o trabalho de alguns que já vinham realizando ações neste sentido.

A partir do **Seminário de Fortaleza**, os IFs começaram a se organizar para executar as ações previstas no PNAES, cada um à sua maneira, de acordo com sua realidade institucional e regional. As demandas desse processo, bem como, a promulgação da Lei Nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; do DECRETO Nº 7.824/2012, que regulamenta a Lei no 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 a publicação do acórdão nº 506/2013 do TCU, que recomenda à SETEC/MEC que realize planos, em conjunto com os Institutos Federais, para melhorar a estrutura e a expansão da Rede EPCT, baseado no relatório de auditoria realizada pelo TCU e que apontou problemas de evasão e retenção de estudantes, carência de docentes, falta de infraestrutura e de apoio ao desenvolvimento de pesquisa e extensão, começaram a ser organizados eventos nacionais pelos gestores de AE dos IFs.

Em fevereiro de 2013, aconteceu uma reunião de gestores de Assistência estudantil da região Sul e IFMG com a presidência do CONIF solicitando uma discussão sobre a Assistência estudantil na Rede de EPCT que resultou na realização do “**Seminário dos Gestores de Assistência estudantil da Rede Federal de EPCT**”, realizado em Goiânia-GO, em março de 2013. Em abril, foi realizada a **31º Reunião ordinária do CONIF** que deliberou sobre o trabalho desenvolvido em Goiânia e formação de um novo do Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil (GT-AE/2013) com participação das Câmaras técnicas (Ensino, Pesquisa e Extensão), dos Fóruns (FED, FORPOG, FORPROEXT) do CONIF e dos gestores de assistências estudantil e assistentes sociais do IFSul e IFMG. Em junho, ocorreu uma Reunião do GT-AE/2013 para elaborar um documento⁸ unificando as propostas e discussões sobre assistência estudantil.

Neste documento, a Assistência Estudantil é entendida numa perspectiva universalizada da educação como direito em compromisso com a formação integral. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de retenção e evasão. Destina-se aos estudantes regularmente matriculados em qualquer dos cursos ministrados pela instituição,

8 Fonte: Memória de Reunião - Reunião do Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil do CONIF, 11 e 12 de junho de 2013 em Goiânia/GO.

independente de nível e modalidade de ensino. No que refere aos auxílios de caráter socioeconômico serão atendidos, prioritariamente, estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio e que estejam em vulnerabilidade social. Em seguida, estabelece os princípios e diretrizes para a AE:

a) Princípios da assistência Estudantil:

I. A prioridade do atendimento às necessidades socioeconômicas e pedagógicas do estudante, visando sua formação integral, sua permanência e êxito.

II. A universalização da assistência ao estudante;

III. O respeito à dignidade do estudante, à sua autonomia, ao direito a benefícios e serviços de qualidade e à permanência e convivência escolar e comunitária;

IV. A equidade na atenção ao estudante, visando à redução das desigualdades sociais;

V. A igualdade de direitos de acesso aos benefícios da assistência estudantil;

VI. O incentivo à participação dos estudantes nos assuntos relativos à assistência estudantil.

VII. A ampla divulgação dos benefícios, serviços, programas e projetos, bem como dos recursos oferecidos pela instituição e critérios dos seus acessos.

b) Diretrizes da Assistência Estudantil

I. Estabelecer um indicador para composição da matriz orçamentária dos recursos da Assistência estudantil que considere a renda familiar per capita dos estudantes de cada campus;

II. Unificar o valor per-capita orçamentário da Rede Federal de EPCT com os destinados às Universidades Federais de Ensino.

III. Elaborar plano decenal em parceria com a SETEC, que indique os investimentos da assistência estudantil na rede, no qual sejam levadas em consideração as perspectivas de crescimento.

IV. Preservar os recursos já alocados na rubrica de custeio e elaborar um plano de investimento com recursos específicos para criação e ampliação de infraestrutura da assistência estudantil;

V. Proibir a exigência de contrapartida laboral para os auxílios cujo critério de seleção seja a vulnerabilidade social.

VI. Manter os benefícios da AE condicionada à frequência mínima nas atividades acadêmicas.

VII. Desenvolver uma proposta de instrumento unificado para pesquisa do perfil dos estudantes da Rede Federal EPCT, contemplando os diferentes níveis e modalidades.

Foi enfatizado ainda no documento do GT-AE/2013 os seguintes pontos:

a) Assistência Estudantil na perspectiva multidisciplinar: de acordo com as diretrizes sugeridas pelo GT-AE/2011, constituído durante o Seminário de Fortaleza, 2010, existia a necessidade de se estabelecer uma equipe multiprofissional básica para a execução e operacionalização da política de AE em cada campus e na Reitoria, formada por assistente social, pedagogo/a e psicólogo/a, admitida, sempre que necessário, a participação e inclusão de outros profissionais. O documento do GT-AE/2013 também volta a enfatizar a composição de equipe multiprofissional básica e reforça para a necessidade de uma equipe na reitoria de cada instituição para gestão institucional sistêmica, no campus para participação na gestão e operacionalização da assistência estudantil, bem como na SETEC/MEC com foco nas diretrizes e política para Rede Federal de EPCT. Sobre este tópico há bons exemplos de normativas institucionais que delimitam o trabalho profissional na AE de acordo com as competências e atribuições profissionais de cada área, neste caso, citamos os documentos do IF de Pernambuco e do IF Goiás, como bons exemplos⁹.

b) Proposta de criação de um Comitê técnico específico: - com representantes de cada região do Brasil. Ao longo dos anos, na SETEC, a AE foi tratada de forma compartilhada entre a Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal e a Diretoria de Políticas de Educação Profissional. No âmbito do CONIF, as discussões sobre a Assistência Estudantil estão sob a responsabilidade do Fórum Nacional

⁹ IFPE (2012, p. 13-16); IF Goiás (2016).

de Pró-Reitores de Ensino (FDE), na Comissão de Políticas de Inclusão e Diversidade. Cabe destacar que não havia técnicos de referência para dialogar sobre as questões de AE na rede, o que foi apontado como necessidade pelos dois GTs bem como um Fórum ou Câmara específico de AE no CONIF, para essa política.

Recentemente, foi encaminhado Ofício nº 27.2022/CONIF, com o assunto “Minuta de Decreto PNAES-FDE/CONIF” que encaminha uma proposta de minuta de decreto elaborado pelo Grupo de Trabalho de Dirigentes de Assistência Estudantil e Fórum de Ensino CONIF/FDE, que consta seus detalhes na pasta compartilhada.

III. Desafios na operacionalização da Assistência Estudantil e demandas das suas equipes:

Durante nossa trajetória profissional e acadêmica, enquanto assistentes sociais trabalhadoras nesta política, identificamos alguns limites e necessidades para uma operacionalização mais qualificada da AE nos IFs. A seguir apresentaremos algumas solicitações das equipes que atuam nos Institutos Federais, bem como, nossa percepção de quais demandas requerem maior atenção de gestores e trabalhadores, a fim de buscar a garantia da permanência e êxito dos estudantes por meio da sua operacionalização:

a) Recursos orçamentários: o PNAES carece de um financiamento que seja condizente com a realidade da comunidade discente das IFES, uma vez que as instituições têm conseguido destinar poucos recursos do seu próprio orçamento para apoiar políticas de permanência. É necessário o fortalecimento do Estado por meio do investimento nas instituições públicas e nas políticas públicas e sociais para o cumprimento de sua função social frente aos impactos da crise estrutural capitalista. As instituições de ensino não podem continuar desprovidas de um financiamento público ampliado, pois isso as impedem de elaborar respostas sustentáveis para mitigar os impactos da desigualdade social e desde 2015 as IFEs têm sofrido contingenciamento do seu orçamento geral. Cabe destacar que a fragilidade de um sistema de proteção social por meio das demais políticas sociais, que atenda a classe trabalhadora, que seja integrado ao seu processo de formação profissional, demonstra o grau de vulnerabilidade no qual a comunidade discente se encontra. A universidade, enquanto reflexo da sociedade, reproduz internamente os processos excludentes existentes fora dela. A Pesquisa de Perfil Discente das IFES de 2018, organizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (FONAPRACE), aponta que 70,02% dos estudantes têm renda per capita de até um salário mínimo, público prioritário das ações do Programa Nacional da Assistência Estudantil (PNAES).

Atualmente a Política de Assistência Estudantil passa a ser executada com recursos advindos do Governo Federal. Inserida no Programa 2.031 do orçamento, destinado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e executado por meio da ação 2.994 (que se destina à Assistência ao Estudante da EPT), o valor nominal apresentou tendência de crescimento. Porém, a partir do segundo mandato do governo Dilma, em 2015, a educação começa a sofrer cortes e os IFs perderam consideravelmente seus recursos. A situação exacerbou com os congelamentos de recursos no governo Temer e Bolsonaro, fazendo com que a assistência estudantil também sofresse impactos significativos. Essa situação não tem contemplado o atendimento a todos os estudantes com renda per capita de um salário mínimo e meio e/ou advindos de escola pública, fato que obriga a instituição a executar o programa de forma focalizada nos mais pobres e nos que mais necessitam de sua inserção e não atende a todos que tem direito colocando em risco de evasão os estudantes filhos da classe trabalhadora.

A orientação do Seminário de Fortaleza foi de que não existe divisão da assistência em atendimento universal e atendimento focalizado. Os gestores devem estar atentos ao perigo de restrição da vulnerabilidade ao aspecto financeiro: o conceito de vulnerabilidade é amplo e não se restringe à questão econômica, mas também aos aspectos psicológicos, pedagógicos e sociais. O programa está fragmentado no plano financeiro, visto que os recursos são insuficientes para desenvolver a totalidade das ações de maneira universalizada, pois não há como negar seu impacto nas condições objetivas de permanência dos seus estudantes usuários, filhos da classe trabalhadora, principalmente os que se encontram em condições de pobreza e de vulnerabilidade social. Defendemos que para a

eleição de critérios de ações focalizadas ou universais, sejam compostas comissões com profissionais especializados em políticas públicas e sociais e direitos humanos, principalmente.

Uma pesquisa com o objetivo analisar a contribuição dos auxílios financeiros oriundos do PNAES para estudantes socioeconomicamente vulneráveis de uma instituição federal do interior da Região Sul do Brasil, revelou que estudantes usuários do PNAES obtiveram melhor desempenho acadêmico, comparativamente, que os estudantes não beneficiários de auxílios, indicando evidências do efeito positivo desta política para esse perfil de universidade federal (KROTH; BARTH, 2021). Nesse sentido, é preciso que a política de assistência estudantil tenha, fundamentalmente, aporte orçamentário suficiente para se voltar para além das questões econômicas e de pobreza, incluindo ações e projetos de apoio acadêmico e psicológico aos estudantes (COSTA, 2010), no entanto, para que seja possível ampliar o atendimento para outras ações, é necessário que após serem atendidos os todos os estudantes em vulnerabilidade social - nas ações de alimentação, transporte e moradia - se aumentem os recursos para as ações de caráter universal.

b) Equipe multiprofissional básica/mínima: Diante do crescimento no número de campi e de estudantes, as equipes de atendimento ao estudante encontram-se reduzidas e sobrecarregadas devido às demandas referentes a operacionalização de editais, bem como, aos atendimentos realizados por esses profissionais que vão além das solicitações de benefícios sociais, resultado das manifestações da questão social na vida dos estudantes que buscam atendimento, ocasionando a intensificação do trabalho profissional. Cabe destacar que durante a Pandemia do COVID-19 os profissionais que atuam na AE foram essenciais no acompanhamento dos estudantes para que estes não evadissem, bem como, na defesa da garantia da manutenção dos auxílios recebidos pelos estudantes, em ações de cestas básicas, operacionalização de editais de AE, bem como editais de Inclusão Digital e Projeto Alunos Conectados, o que exauriu os profissionais devido à sobrecarga de trabalho que essas frentes demandaram diante da realidade de poucos profissionais nos campi. Essa realidade de sobrecarga dos servidores da AE já existia antes da Pandemia e se agravou terrivelmente com seu advento¹⁰.

Lembramos que servidores Técnicos Administrativos em Educação (TAES) não geram a contratação de profissionais substitutos nos períodos de afastamento por saúde, licença à capacitação entre outras. Além disso, os IFs se diferenciam das universidades, pois, são pluricurriculares e *multicampi* especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, ensino médio integrado, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*, o que requer competências profissionais para atendimento a um público diversificado. Por isso reforçamos o que a necessidade de estrutura de equipes multiprofissionais podendo ser compostas pelos seguintes profissionais: assistente de aluno, assistente social, docente, enfermeiro, tradutor/intérprete de Libras, médico, nutricionista, odontólogo, pedagogo, psicólogo, técnico em assuntos educacionais e outros profissionais de áreas afins; na reitoria e nos campi dos Institutos.

c) Permanência na Política de AE: algumas instituições possuem a prática de realizarem “reavaliação socioeconômica” de usuários/as da AE anualmente ou a cada dois anos. Salientamos que a permanência dos/as estudantes nos editais de acesso à Política de Assistência Estudantil deve ser garantida até conclusão do curso, sem reavaliação socioeconômica. O correto é o uso do termo “Estudo Socioeconômico/Social”, conforme Mito (2009):

Os estudos socioeconômicos consistem num conjunto de procedimentos, atos, atividades realizadas de forma responsável e consciente. Contém tanto uma dimensão operativa quanto uma dimensão ética e expressa, no momento em que se realiza a apropriação pelos assistentes sociais dos fundamentos teórico-metodológico e ético-políticos da profissão em determinado momento histórico.[...]Operacionalmente definidos como o processo de conhecimento, análise e interpretação de uma determinada situação social [...]. Abordar o tema – estudos

10 Sugerimos a leitura do Relatório Força de Trabalho das Equipes de Assistência Estudantil do IFSul-rio-grandense (CAVALHEIRO; CRIZEL, 2022) que detalha esse processo de sobrecarga profissional dos trabalhadores em Assistência Estudantil dos campi e suas consequências para a saúde dos servidores e para a qualidade dos serviços prestados (IFSUL, 2022).

socioeconômicos – no âmbito do Serviço Social remete a pensá-lo, inicialmente, enquanto parte intrínseca das ações profissionais dos assistentes sociais. Afinal de contas, o desenvolvimento das ações profissionais pressupõe o conhecimento acurado das condições sociais em que vivem os sujeitos aos quais elas se destinam, sejam indivíduos, grupos ou populações (MIOTO, 2009, p. 487- 488).

Assim, um novo estudo socioeconômico/social do/a usuário/a será admissível somente mediante situações tais como: denúncia fundamentada ou se o/a usuário/a solicitar -, submetido à decisão do/a assistente social por fazê-lo ou não. Salientamos, que o/a usuário/a não pode se sentir inseguro/a quanto a sua permanência na política e deve ter garantido seu direito a permanecer nessa até à conclusão do curso, pois a “reavaliação socioeconômica” regular fere esse direito. Quando identificada a necessidade, o/a usuário/a da AE poderá ser submetido/a aos órgãos de controle.

d) Pagamento ininterrupto do Auxílio Moradia: Na mesma esteira, recomendamos o pagamento ininterrupto do Auxílio Moradia durante 12 meses - e não somente durante os meses letivos -, pois isso acarreta insegurança e aumenta o risco de evasão dos estudantes devido ao endividamento com atrasos e multas de aluguel. É inaceitável que essa prática continue em algumas instituições e isso fere seu direito à permanência, garantido pela Constituição.

e) Acúmulo de bolsas financeiras: Permitir ao estudante receber, concomitantemente, bolsas de assistência estudantil, de pesquisa e de extensão ou de outros programas institucionais. A assistência estudantil, como parte do processo educativo, deverá articular-se ao ensino, à pesquisa e à extensão, o que significa viabilizar seu caráter transformador pois inseri-la na práxis acadêmica e entendê-la como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado, o que requer maior aporte de recursos orçamentários.

f) Extinção de contrapartida: Extinguir práticas ainda existentes de exigência de CONTRAPARTIDA por meio de TRABALHO para o recebimento e permanência nos auxílios e serviços da AE, conforme já foi orientado no Seminário de Fortaleza (2010) e nos Ofícios nº21 e 42 da SETEC (2011). Esse tipo de prática na AE e com recursos do PNAES é reprovável sob a ótica dos direitos sociais.

g) Auxílio creche: É necessária uma verba específica para o auxílio creche, como acontece nas universidades federais, para estudantes pais, principalmente para as mulheres chefes de família com filhos pequenos. Muitos estudantes estudam a noite e sabemos que são raros os serviços de educação infantil à noite, e inexistentes serviços públicos de creche noturna. Então, uma estudante que não possui vínculos familiares e/ou uma rede de apoio para essa demanda, possivelmente desistirá de permanecer estudando. As pesquisas sobre evasão mostram que mulheres jovens com filhos tendem a evadir e abandonar seus estudos para se dedicarem aos cuidados com filhos.

h) Construção de restaurantes e ampliação do PNAE: Construção de novos ou melhorias dos refeitórios e ampliação do recurso do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) que atenda a oferta de alimentação escolar para todos os estudantes, principalmente para estudante do ensino médio, pois é fato que muitos tem suas principais refeições realizadas na escola, na realidade do nosso país.

i) Construção de novas ou melhorias das Moradias Estudantis: principalmente naqueles *campi* distantes dos espaços urbanos.

j) Esporte Cultura: Incentivar e fomentar atividades esportivas e culturais como elementos essenciais à promoção da saúde e da qualidade de vida.

l) Diversidade e inclusão: Que às instituições de ensino desenvolvam políticas de diversidade e inclusão visando a garantia de permanência de estudantes com deficiência, o fomento a estudos das questões relativas à temática de gênero, identidade de gênero e sexualidades e a promoção de estudos sobre questões étnico-raciais e o desenvolvimento de ações que valorizem as identidades afrodescendentes, indígenas e quilombolas.

m) Equipe técnica na SETEC: Estruturar uma equipe técnica na SETEC que possa subsidiar as equipes nos campi e Reitorias dos Institutos Federais, formada por servidores especialistas na temática.

n) Fórum de Assistência Estudantil: Criação de um Fórum de Assistência Estudantil no âmbito do CONIF (a exemplo do FONAPRACE, órgão assessor da ANDIFES, nas universidades federais), ou um espaço de discussão ampliado onde participem trabalhadores, estudantes, usuários e gestores.

o) Estruturar o trabalho da Assistência Estudantil nas Instituições: por meio de Diretorias e/ou Departamento nas reitorias - CD4 ou 3, enquanto nos campi estruturar por meio de coordenações com FGs 1, a fim de valorizar o trabalho realizado com intensa demanda de forma sistêmica nos campi.

p) Informatização dos processos: utilização de sistemas para publicação dos editais, realização de inscrições dos estudantes e estudos socioeconômicos. Durante a Pandemia essa necessidade começou a ser atendida, mas na maioria das Instituições ainda não está consolidada. Além disso, orienta-se para que as instituições tenham a criação e organização de um acervo digital para que não sejam perdidos/descartados os processos de anos anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política de Assistência Estudantil é um dos mecanismos para garantir a universalização do direito à educação e deve ter compromisso com ações que garantam cidadania e requer protagonismo estudantil pois quem tem a força transformadora é a juventude; por isso é de suma importância o protagonismo dos/as estudantes nas definições desse Programa. Um dos desafios atuais na sua operacionalização é a participação estudantil nas suas decisões, em âmbito institucional e nacional, por meio de espaços colegiados e coletivos -fóruns, comitês, para além do CONSUP-, nos quais os estudantes incluam suas pautas e possam exercer o controle social dessa política juntamente com os seus trabalhadores. Também, a cada reformulação, essa política precisa passar por consulta pública e abranger a participação da comunidade de toda a instituição, principalmente dos estudantes e dos seus trabalhadores. Temos alguns exemplos de boas experiências que se aproximam dessa sugestão: o Fórum de Assistência Estudantil da UFFS, a Câmara de Assistência Estudantil do IFSul-rio-grandense, o Comitê de Assistência Estudantil do IFSC.

Neste sentido, é preciso lutar por mecanismos de gestão democrática na Assistência Estudantil, bem como incentivar a construção de mecanismos de controle social - espelhados nas Política de Saúde e de Assistência Social -, por meio dos segmentos de trabalhadores em AE, estudantes, usuários e/ou outros segmentos da comunidade acadêmica, priorizando os trabalhadores da AE, membros das equipes nesses espaços e os usuários da política. A política de Assistência Estudantil tem se caracterizado por raras experiências¹¹ de mecanismos de controle social e participação política sobre a mesma, por parte de seus trabalhadores e usuários. É importante que trabalhadores e estudantes participem desses processos, de debates sobre o orçamento, por exemplo. É necessário e imprescindível a participação de usuários/as, trabalhadores/as e demais estudantes em conselhos de discussão específicos da AE, para além dos Conselhos Superiores, na formulação, na implementação, monitoramento e na gestão das ações e dos recursos orçamentários. Encontramos algumas estratégias que as instituições têm desenvolvido para de certa forma propiciar práticas de controle social: Câmara de AE, formadas por dois representantes de cada *campus* (IFSUL), Comitês de Assistência Estudantil (IFSC) e Fóruns (IFSP).

A gestão da Política de AE nos IFs necessita, ainda, ampla divulgação das informações entre gestores e trabalhadores de AE, principalmente no que se refere aos recursos orçamentários, devendo haver critérios e metodologias quanto à divisão de recursos entre os campi. Os trabalhadores precisam ter conhecimento sobre como ocorre a construção da matriz orçamentária da AE na sua instituição, bem como receberem atualizações constantes sobre a execução orçamentária para que possam propor melhores formas de uso dos recursos públicos, sob a ótica da transparência pública: ou seja, o trabalhador que está nos campi, “na ponta” precisam estar informados sobre tudo o que se refere a essa política.

¹¹ Existe uma experiência de controle social sobre as ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, 2020).

É necessário que seminários de Assistência Estudantil sejam realizados de maneira rotineira, tanto local, regional e nacional, e que essa seja uma política dentro do CONIF, aos moldes do Seminário de Fortaleza. Os eventos poderiam acontecer com periodicidade de pelo menos a cada dois anos para as etapas nacional e regional e o incentivo de seminários de AE locais, com rotina anual, nas instituições. Estes eventos devem ser constituídos com a base de trabalhadores e seus usuários as questões de AE. Também deve ser priorizada a participação das equipes de AE dos campi nesses seminários bem como a representação estudantil e os usuários dessa política.

Por fim, esses foram alguns dos elementos que entendemos como importantes para esse debate e esperamos que os apontamentos realizados neste texto cheguem aos trabalhadores, usuários e gestores da Política de AE para agregar os debates que já vem sendo realizados tanto no meio acadêmico quanto nos espaços atuais de discussão dessa política, a fim atuar na melhoria dos serviços prestados e na garantia e viabilização de direitos de todos que dela necessitem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 02/03/2023.

CONIF/FDE. **Relatório de Fortaleza.** Seminário: Construção de Diretrizes para as Políticas de Assistência Estudantil da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Fortaleza, 06 e 07 de dezembro de 2010.

_____. **Diretrizes Nacionais de Assistência Estudantil.** GT Nacional de Assistência. 2011

_____. **Memória do Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil do CONIF - Goiânia/GO** 11 e 12 de junho de 2013

CAVALHEIRO, J. S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios.** 2013. 257 fls. Dissertação de Mestrado em Política Social. Pelotas-RS: UCPel. 2013.

_____. **Relatório da Força de Trabalho das Equipes de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.** Josiela Cavalheiro; Roberta Crizel, Orgs. Documento não publicado. Disponível na Instituição.

CORREA, R. **O processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que atuam no estado do Rio Grande do Sul: atores, contextos e quadros normativos.** Tese de Doutorado em Políticas Públicas. UFRGS. 2020

IFG. **Proposta de trabalho do serviço social no Instituto Federal de Goiás.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Maio - 2016.

IFPE. **Proposta da Política de Assistência Estudantil.** Recife. 2012

IFSC. **Resolução Consup 07/2019.** Regimento do Comitê Gestor de Assistência Estudantil

IFSUL. **Regimento da Câmara de Assistência Estudantil do IFSUL.** 2012

MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Estudos socioeconômicos.** In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. São Paulo: Cortez, 2009.

KOWALSKI, A.V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Serviço Social. 2012.

KROT D. BARTH; **Do Acesso ao Êxito Acadêmico: a importância da Política de Assistência Estudantil no Ensino Superior.** Revista Desenvolvimento em Questão. UNIJUÍ, 2021. ⁱ

PRADA, T. SURDINE, M.C.C. **A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** SER SOCIAL, EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL. Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018.

SETEC/MEC. **Ofício Circular nº 21/2011/DPEPT/SETEC/MEC**, de 10 de fevereiro de 2011. Assistência aos Estudantes do PROEJA: diretrizes.

_____. **Ofício Circular nº 42/2011/GAB/SETEC/MEC**, de 03 de maio de 2010. Assistência Estudantil – complementação de orientações contidas no ofício circular nº 21/2011.

SILVEIRA, M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. Dissertação. PPG em Política Social, – UCPEL, 2012.

UFFS. **Resolução nº 27 Consuni CGAE 2020 CAAPAE**

RELATO DE EXPERIÊNCIA:

FORMAÇÃO CONTINUADA EM ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ASSISTENTES SOCIAIS DO IFC E DO IFSUL

Iara Mantoanelli¹
Josiela Silveira Cavalheiro²

RESUMO. Este trabalho tem como objetivo apresentar como foi elaborada e realizada a formação inicial continuada em assistência estudantil para as profissionais assistentes sociais do Instituto Federal Catarinense. A capacitação foi realizada em parceria com o Instituto Federal do Sul Rio Grandense - IFSUL e surgiu das demandas dos profissionais em meio à pandemia de Covid-19. Foi elaborado um formulário online preenchido pelas assistentes sociais do IFC, a fim de, identificar o perfil das participantes e quais as principais temáticas a serem trabalhadas. Para que a formação pudesse ser realizada de forma online, foram convidados servidores de diversas instituições buscando contar com a experiência e temáticas distintas. A programação trouxe o histórico da Rede EPT, instrumentais técnico operativos do serviço social e relatos de experiências. A formação foi toda online via google meet e teve duração de cinco meses realizada através de doze encontros. As servidoras capacitadas avaliaram de forma positiva e sugeriram a adoção institucional de formação anual para essa categoria profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada; Rede EPT; Assistência Estudantil; Instrumentais Técnico Operativos.

ABSTRACT. This paper aims to present how ongoing initial training in student assistance for professional social workers at the Federal Institute of Santa Catarina - IFC was designed and carried out. The training was carried out in partnership with the Federal Institute of Rio Grande do Sul - IFSUL and arose from the demands of professionals amid the Covid-19 pandemic. An online form was created, filled out by IFC social workers, in order to identify the profile of the participants and the main themes to be worked on. So that the training could be carried out online, employees from different institutions were invited seeking to draw on their experience and different themes. The program brought the history of the EPT Network, technical operational instruments of social services and reports of experiences. The training was all online via Google Meet and lasted five months through twelve meetings. The trained employees evaluated it positively and suggested the institutional adoption of annual training for this professional category.

Keywords: Ongoing Training; EPT Network; Student Assistance; Technical-operational Tools.

INTRODUÇÃO

Durante a Pandemia de Covid-19, o Instituto Federal Catarinense - IFC, buscou soluções para atenuar os efeitos desta no cenário de permanência e êxito de seus estudantes. Um dos principais programas da instituição precisou ser reformulado para atendimento dos estudantes em vulnerabilidade, o Programa de Auxílios Estudantis (PAE). O PAE é voltado para a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes, nas perspectivas de inclusão social, de produção do conhecimento, de melhoria do desempenho escolar/acadêmico e de qualidade de vida, em conformidade com o que preconiza o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este Programa, já consolidado, materializa-se pela concessão de auxílios financeiros disponibilizados por meio de editais, com objetivo de contribuir para o atendimento às necessidades dos estudantes, priorizando aqueles que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica, visando à permanência e ao êxito acadêmico (PAE, 2023).

1 Mestre em Desenvolvimento Regional pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (2016). Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - IPEGEX (2013); Graduada em Serviço Social pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (2010). É Assistente Social na Reitoria do Instituto Federal Catarinense - IFC. Atualmente é Coordenadora da Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis do IFC, desde 2019. Ingressou no Instituto Federal, em 2011. E-mail: iara.mantoanelli@ifc.edu.br

2 Doutora em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas/RS (UCPEL) e Mestre em Política Social pela mesma Universidade. Especialista em Sociedade, Política e Desenvolvimento Regional, pelo Instituto de Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Graduada em Serviço Social/2006 pela UCPEL. É Assistente Social lotada na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSUL). Ingressou no Instituto Federal em 2010. E-mail: josielaacavalheiro@ifsul.edu.br

No contexto de pandemia, o PAE precisou passar por algumas adaptações em sua operacionalização para dar continuidade ao atendimento dos estudantes de forma não presencial, visto que as atividades presenciais foram suspensas. Os editais precisaram ser modificados e a entrega de documentos que antes eram de forma física passou a ser online. Durante este período, às profissionais assistentes sociais intensificaram seus processos de trabalho a fim de atender a todos os estudantes que mais necessitavam, além do PAE, outros auxílios estudantis foram criados visando garantir a permanência dos estudantes, o trabalho das equipes multiprofissionais também foram importantes para a garantia desse atendimento.

Em 2021, ainda num contexto crítico da pandemia, porém, com mais serviços, programas e projetos implantados, às assistentes sociais do IFC reuniam-se de forma online semanalmente e solicitaram à instituição, uma formação online que pudesse capacitá-las para temas pertinentes a sua atuação profissional. O IFC em parceria com o Instituto Federal Sul Riograndense - IFSUL elaborou uma proposta de formação inicial e continuada. No intuito de conhecer as profissionais foi realizada uma pesquisa através de um questionário online, com perguntas abertas e fechadas que permitissem compreender o público e suas reais necessidades. Além disso, foi possível conhecer o perfil das profissionais, às experiências profissionais e acadêmicas anteriores ao IFC, as ferramentas de trabalho mais utilizadas, às principais dificuldades, se às mesmas realizavam planejamento da sua atuação profissional os principais limites e/ou dificuldades que você se depara no seu cotidiano profissional, entre outras.

A problematização do cotidiano e a socialização das experiências por assistentes sociais aconteceram por meio de ferramentas comunicacionais virtuais com a categoria profissional, foram utilizados formulários on-line para sondagem temática, seguidos de encontros virtuais para partilha de experiências e de conteúdos teóricos e normativos norteadores da prática profissional, além de uma reunião avaliativa sobre os conteúdos propostos. Ao todo, foram realizados 12 (doze) encontros, os mesmos ocorreram entre os meses de março a dezembro e totalizaram uma carga-horária de 40 horas. Além dos encontros foram repassados textos para estudo e reflexões.

DESENVOLVIMENTO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) foi criado a partir da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Resultado da união das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina, desde 2008, o IFC promove educação profissional pública de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável. O IFC atua em todo o estado catarinense por meio de uma estrutura multicampi, o que possibilita desempenhar um forte papel no desenvolvimento regional, tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista social, já que desenvolve projetos de pesquisa e promove ações de extensão junto à comunidade (IFC, 2023).

A formação no IFC está alinhada às demandas sociais e às necessidades dos setores produtivos locais e regionais. São oferecidos cursos de qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, graduação e pós-graduação lato e stricto sensu, e atualmente conta com mais de 15 mil alunos matriculados.

O Instituto Federal Sul-rio-grandense, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi criado a partir do CEFET-RS, mediante Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Ele tem seus objetivos, finalidades e estrutura organizacional estabelecidos em Estatuto aprovado através da Portaria nº 921 de 14 de agosto de 2009, publicado no DOU de 01 de setembro de 2009 (IFSUL, 2023).

Inicialmente, cabe destacar que a atuação contemporânea do Serviço Social nos Institutos Federais começou em 2010, a partir da publicação do Decreto nº 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional

de Assistência Estudantil (PNAES), que previa ações de melhoria das condições de permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior. A partir de então, foi requerida a atuação de equipes multidisciplinares para a implementação de suas ações e, nesse contexto, o assistente social foi identificado como o principal agente implementador das ações previstas nesse programa (CAVALHEIRO, 2013).

É importante deixar claro que o Assistente Social é um agente profissional que historicamente trabalha diretamente no campo da gestão de políticas sociais públicas, junto à outros profissionais, porque tende a ser o profissional mais indicado para o exercício das funções requeridas: conhecimento do contexto político e constitucional da gestão governamental, aprendizado para agir sob constante pressão política, habilidade para operar dentro de metas pré-fixadas por lei, em estruturas organizacionais sob controle do sistema jurídico. Além disso, o assistente social possui os seguintes requisitos de qualificação, tais como: capacidade para atuar em equipes multidisciplinares, elaboração e realização de pesquisas, planejamento de planos, programas e projetos, coordenação, gerenciamento, socialização de informações referentes a direitos sociais (IAMAMOTO, 2007, p.125,131).

No contexto da realidade brasileira, o assistente social é desafiado cotidianamente a desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e “construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos” da população, a partir de demandas emergentes no cotidiano, fato que requer um perfil profissional propositivo e não só executivo. Assim, deve romper com a atividade meramente burocrática e rotineira, que reduz o trabalho do assistente social ao cumprimento de um leque de tarefas pré-estabelecidas, das mais diversas, sem crítica, que podem ferir a autonomia do seu trabalho pois o exercício da profissão é mais que isso: requer a capacidade de apreender criticamente o movimento da realidade, detectando demandas e possibilidades de enfrentamento da questão social e exige a proposição cotidiana de programas, projetos, planos e políticas viabilizadoras de direitos, em consonância com o Projeto Ético Político do Serviço Social (IAMAMOTO, 2007).

Na espera pública, a competência profissional se intensifica para além de um executor de políticas públicas, mas requer um profissional formulador, implementador e fiscalizador de programas governamentais, projetos sociais, atuando na gestão de políticas públicas e nos conselhos gestores dessas políticas, trazendo para a agenda pública questões pertinentes ao enfrentamento das desigualdades sociais. Além disso, o profissional deve ampliar as bases de legitimidade de trabalho junto à população, por meio de um trabalho que zele pela qualidade dos serviços prestados e pela abrangência do seu acesso, por meio da difusão de informações sobre os direitos sociais e os meios para a sua viabilização e a resistência às formas de imposição de critérios rigorosos de seletividade (IAMAMOTO, 2007).

Os “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, publicado pelo Conselho Federal de Serviço Social, destaca que a concepção de educação que deve orientar o trabalho do assistente social é a **emancipatória (grifo nosso)** que, para ser efetivada requer a garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, sem as quais não se viabiliza uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica. O profissional deve considerar os processos de constituição dos sujeitos coletivos e de suas lutas como condição necessária para uma educação emancipadora, que qualificam a democracia como um processo e não como um valor liberal. A perspectiva de democratização está na base de construção dos processos de emancipação humana. Uma educação fundada nesta compreensão não pode deixar de fortalecer os processos de socialização da política e de socialização do poder como condição central de superação da desigualdade social (CFESS, 2012).

Com o surgimento da política de assistência estudantil, houveram muitos eventos a fim de discutir a política. No Sul estes encontros também foram importantes para que os profissionais pudessem discutir situações relacionadas à política e socializar experiências. Os eventos não tiveram continuidade devido a falta de recursos financeiros das instituições e a dificuldade em reunir as equipes que pouco a pouco foram crescendo. Sendo assim, com a chegada de mais profissionais para cada instituição

estes encontros foram se tornando internos dentro dos IFs. Porém, os encontros realizados foram importantíssimos para a troca e aprendizado das profissionais. Essa conexão entre as profissionais do IFC e do IFSUL foi importante para que esta formação acontecesse.

Em 2021, o IFC contava com 15 profissionais/assistentes sociais divididos entre os campi e a Reitoria. As atribuições e competências dos/as assistentes sociais, sejam aquelas realizadas na educação ou em qualquer outro espaço sócio-ocupacional, são orientadas e norteadas pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 (CEP), na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993). Tais princípios, direitos e deveres, articulados às atribuições e competências, devem ser observados e respeitados tanto pelos/as profissionais, quanto pelas instituições empregadoras. Vale lembrar que competências “expressam a capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais” e atribuições se referem “às funções privativas do/a assistente social, isto é, suas prerrogativas exclusivas” (Iamamoto, 2002).

O período pandêmico fez com que se intensificassem os trabalhos, principalmente para esta categoria profissional. Os processos de seleção do PAE, que antes eram todos entregues pelos estudantes através de formulários/documentos impressos, tiveram que ser readaptados rapidamente para o modelo eletrônico, foi necessário uma grande força tarefa para que os prazos fossem expandidos para atender o máximo de estudantes. Entre os períodos dos editais socioeconômicos às profissionais também trabalharam na entrega de alimentos às famílias, organizados através de cestas básicas com recursos do PNAE e também das arrecadações realizadas entre a comunidade acadêmica; entrega de equipamentos eletrônicos a estudantes que não dispunham desta tecnologia; orientações às famílias sobre o auxílio emergencial do governo federal; encaminhamentos para a rede socioassistencial do município; atendimentos psicossociais; entrega de chips para o projeto do governo Federal Alunos Conectados e auxílios às equipes multiprofissionais para a outras ações como entrega de kits contendo máscaras, álcool e barras de sabão produzido nos campi.

Com todo o esforço depreendido dos profissionais, ainda foi possível realizar reuniões semanais via google meet entre a categoria de assistentes sociais para que pudessem realizar trocas de experiências e repassar suas vivências. Durante as reuniões, as mesmas começaram a questionar a necessidade de formação e solicitaram que aproveitássemos a facilidade de estarmos remotos para nos capacitarmos. O IFC nunca ofertou capacitação profissional específica para essa categoria profissional. Algumas profissionais tiveram por iniciativa própria a possibilidade de participarem de cursos, congressos e eventos de interesse profissional pago pela instituição, mas não todas.

Portanto, para a construção deste projeto foi adotado a concepção de formação continuada como aquela que busca aproximar a educação continuada da ideia de educação permanente, um o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada e tem a ver com as condições e os objetivos do processo. O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade (CASTRO E AMORIM, 2015).

Os referidos autores, referenciados em Paulo Freire, dissertam que estamos no centro do processo educativo de forma permanente: muito antes de entrar na escola realizamos trocas uns com os outros, aprendemos, ensinamos e jamais nos concluímos; devido ao nosso “inacabamento”: existimos no mundo como seres inconclusos até o fim da vida, pois onde existe vida, há inacabamento. Nesse sentido, a educação e a formação permanente se fundam nessa eterna inconclusão: é um processo permanente que nos direciona para um caminho que faça sentido e respeite o outro em seu estado inacabado (CASTRO E AMORIM, 2015).

A centralidade desse projeto é a discussão coletiva e o respeito ao que cada um/a sabe e partilha, sem a pretensão de que uma pessoa do grupo seja a responsável por determinar qual a melhor prática, bem como

a franca disposição em nos colocarmos como seres que ensinam e aprendem. Por isso é que o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (CASTRO E AMORIM, 2015, apud FREIRE, 2001).

Nesse compasso, as dimensões do – eu, o mundo e os outros – está, portanto, presente em qualquer processo de formação ou educação continuada. Ganha destaque a importância da relação que cada sujeito mantém com a sua trajetória, bem como as aprendizagens que constrói por meio das suas experiências. A aquisição de conhecimentos e capacidades através da experiência é muito particular variando de pessoa para pessoa e o sentido dado à experiência, mais precisamente, o seu contributo formativo, só pode ser avaliado pela própria pessoa (CASTRO E AMORIM, 2015).

Portanto, este trabalho teve por objetivo ofertar formação profissional continuada nas temáticas das políticas sociais e defesa dos direitos sociais, aos servidores dos Institutos Federais, por meio da apropriação de subsídios teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos para qualificar a atuação profissional na formulação, implementação, execução, avaliação de políticas sociais e programas governamentais e mediante a capacidade de mobilização social, organização política e posicionamento crítico diante das expressões da questão social.

Como objetivos específicos, tiveram: dialogar sobre a atuação do Serviço Social na Política de Educação profissional e tecnológica; estimular o registro e o planejamento das estratégias das equipes de assistentes sociais para, a partir disso, construir planos de trabalho do Serviço Social na instituição; dialogar sobre instrumentos técnico-operativos utilizados pelo Serviço Social na Assistência Estudantil; estimular a participação dos usuários na formulação, gestão e avaliação dos programas e dos serviços públicos de qualidade; incentivar a sistematização e o estudo e problematização dos dados dos estudos socioeconômicos no cotidiano profissional, para identificar as múltiplas expressões da questão social e propor estratégias de enfrentamento institucional das mesmas; qualificar o atendimento prestado dos estudantes, por meio da natureza pedagógica das ações que podem ser desenvolvidas por Assistentes Sociais.

Primeiramente foram realizadas reuniões exploratórias para construção do projeto e planejamento das ações entre as organizadoras. Seguida de aplicação de um questionário online com questões abertas e fechadas. Buscando conhecer o perfil profissional e a trajetória profissional. No total tivemos quatorze respondentes, visto que uma colega estava em licença maternidade.

Dentre às questões, solicitamos as profissionais que respondessem brevemente, como foi sua trajetória profissional até sua chegada ao IF Catarinense, quais políticas públicas já haviam trabalhado e também quais experiências foram mais significativas. Uma resposta nos chamou bastante atenção:

[...]O Instituto Federal Catarinense foi minha primeira área de atuação no serviço social, considerando que estava há pouco tempo formada. De forma resumida, posso dizer que apenas trabalhei com a assistência estudantil no próprio IFC e que o programa de auxílios estudantis foi e continua sendo o mais desafiador em razão da diversidade de análises socioeconômicas que temos que realizar. Muitas situações que vivenciamos na prática, não aprendemos na faculdade, dentro da sala de aula, então, para mim, esse é o maior desafio que considero (assistente social do *campus A*).

Dentre as respostas, também foi possível perceber que a maior experiência das demais profissionais anteriores ao IFC, foi na política de saúde e assistência social. Mapeamos também às ferramentas de trabalho mais utilizadas pelas profissionais em seu cotidiano:

Ferramentas de trabalho	Nº de profissionais respondentes
Estudos socioeconômicos	13
Reuniões online	13
Editais	12
Observação	11
Pesquisa documental	11
Relatórios	11

Visita domiciliar	10
Questionários	10
Roda de conversa	07
Plano de trabalho	04
Pesquisa bibliográfica	04
Atendimento individual	03
Diário de campo	01

Também foi questionado aos profissionais quais as ferramentas de trabalho que as mesmas encontram mais dificuldades e o porquê. O que mais apareceu evidente foi o estudo socioeconômico com oito assistentes sociais respondentes.

Sinto que falta tempo para nos dedicarmos verdadeiramente aos estudos, ou seja, leitura e escrita para o processo de elaboração de documentos. Observo que ficamos muito na prática cotidiano de dar conta de editais e das demais demandas que se apresentam e que não conseguimos nos dedicar para a parte teórica do nosso trabalho (assistente social do *campus B*).

Comente sobre os principais limites e/ou dificuldades que você se depara no seu cotidiano profissional. Todas responderam e destaca-se a sobrecarga de trabalho referente a demandas que não são apenas do serviço social.

Podemos citar atividades administrativas não correlatas ao cargo, comprometendo e nos limitando a desempenhar as atribuições e competências profissionais de Assistente Social. Uma vez que essas demandas, tomam muito tempo e temos que optar entre uma atividade ou outra. Nesse caso, na ausência de recursos humanos para o desempenho dessas funções administrativas não correlatas ao cargo, acabamos assumindo e nos sobrecarregando (assistente social do *campus C*).

Um dos limites maiores é a falta de servidores para atuar em conjunto, tais como pedagogo, psicólogo, assistente de alunos. Faço muitas atividades que não me competem, como atender as demandas do Sisae, buscar aluno em sala, levar aluno em tal lugar, liberar saída e entrada, achados e perdidos, etc, por conta de não ter servidores o suficiente. No Sisae somos eu e a coordenadora que é assistente de alunos, além de todas as demandas do dia a dia, temos contratos para fiscalizar, reuniões em comissões, toda aquela situação de um campus em “construção”, em que poucos exercem muitas atividades. Por exemplo no ano passado, com toda a demanda do edital do PAE (atendo o campus de São Francisco do Sul também), estava na comissão de reavaliação de imóveis, humanamente impossível de acompanhar. Além disso minha atuação na direção do Sindicato, foi pífia, por todos os problemas do trabalho remoto e problemas familiares de doença (assistente social do *campus C*).

Por fim, buscamos compreender junto aos profissionais quais as principais possibilidades para a atuação do assistente social na política de educação profissional e tecnológica?

Maior aproximação com a realidade dos jovens estudantes da classe trabalhadora; Estimular a participação dos estudantes nas esferas de decisões institucionais; Promover e divulgar o IFC nos demais municípios e serviços da rede de proteção social; estabelecer diálogo com instituições privadas, públicas, serviços públicos visando a divulgação e fortalecimento institucional (assistente social do *campus D*).

Após o recebimento das respostas foi realizada reunião inicial, apresentando o projeto e o cronograma das atividades. Na reunião seguinte, foi sistematizada às respostas ao questionário e trabalhado com os profissionais os limites, dificuldades institucionais e as principais potencialidades. O cronograma seguiu com a seguinte programação:

PROGRAMAÇÃO	
Oficina 1	Apresentação as participantes dos resultados do questionário
Oficina 2	Histórico do PNAES nos IFs e a inserção do Serviço Social nesta política
Oficina 3	O impacto dos IFs na vida dos jovens filhos da classe trabalhadora
Oficina 4	Instrumentais - Planos de Trabalho
Oficina 5	Instrumentais - Estudo Socioeconômico e Parecer Social

Oficina 6	Instrumentais: Entrevista e visita domiciliar
Oficina 7	Análise documentos da agricultura familiar
Oficina 8	Precarização do trabalho de assistentes sociais nos IFET's: realidade ou ameaça?
Relatos de Experiência	A prática do Serviço Social nos <i>campi</i> rurais da Região Sul;
Relatos de Experiência	A prática do Serviço Social nos <i>campi</i> urbanos da Região Sul;
Relato de Experiência	A participação dos usuários na formulação, gestão e avaliação dos programas e dos serviços públicos de qualidade;
Roda de conversa	As demandas do Assistente Social para além da Política de Assistência Estudantil.

Os encontros contaram com a participação de convidados profissionais de vários IFs, além do aprendizado, foram momentos prazerosos de muitas trocas e identificação das demandas comuns. Foi importante também valorizar os profissionais do IFC, que foram convidadas a participar juntamente com outros colegas de alguns relatos de experiência e oficinas.

Ao final da formação, foi enviado um questionário às participantes a fim de avaliar como se deu o trabalho e o que mais foi importante para as mesmas. O questionário contou apenas com dez profissionais respondentes. As questões versaram sobre se a formação inicial e continuada atingiu o objetivo proposto, se a formação foi importante para o desenvolvimento das suas atividades profissionais, importante destacar as principais respostas:

Dialogar sobre instrumentos técnico-operativos utilizados pelo Serviço Social na Assistência Estudantil., Estimular o registro e o planejamento das estratégias das equipes de assistentes sociais para, a partir disso, construir planos de trabalho do Serviço Social na instituição., Estimular a participação dos usuários na formulação, gestão e avaliação dos programas e dos serviços públicos de qualidade., Qualificar o atendimento prestado dos estudantes, por meio da natureza pedagógica das ações que podem ser desenvolvidas por Assistentes Sociais.

E, por fim, em quais aspectos a formação contribuiu para a qualificação do seu cotidiano profissional?

Foram encontros importantes, contudo o fato de muitas datas serem concomitantes ao processo do PAE, acredito que não nos dedicamos 100% na formação naquele período. Conhecer outras realidades através dos relatos, as ações realizadas por outros profissionais nos motiva ao mesmo tempo que expande nosso horizonte de atuação, especialmente quanto à função socioeducativa. Que tenhamos oportunidade para mais momentos assim! (assistente social do *campus E*).

Um ponto muito importante para mim foi ouvir as experiências profissionais de outras colegas, os projetos que desenvolvem no campus. Me ajudou a pensar na minha prática e em possibilidades de ação (assistente social do *campus F*).

Compreendemos o quanto capacitar uma equipe faz com que motive às profissionais e promovam encontros significativos e qualitativos para o debate. Sem contar, os ganhos institucionais. Além de ser enriquecedor, surgiu uma demanda de uma profissional, que fossem instituídas formações anuais no IFC.

A formação fez repensar minha profissão e reciclar minhas estratégias de ação. Muito enriquecedor. Deveríamos admitir a formação como plano de trabalho anual para as assistentes sociais dentro do IFC (assistente social do *campus C*).

Portanto, entendemos que é necessária a capacitação constante de assistentes sociais para que esses não corram o risco de ficarem presos ao conservadorismo, ostracismo e obscurantismo, apático, sem propostas para o enfrentamento dos desafios colocados pela sociedade capitalista às condições de vida e de permanência dos estudantes.

CONSIDERAÇÃO FINAL

A formação teve caráter socioeducativo e nasceu da necessidade de formação das profissionais assistentes sociais para sua melhor atuação na política de assistência estudantil, dos Institutos Federais, além disso, teve por objetivo oferecer subsídios teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-

políticos para qualificar a atuação profissional na formulação, implementação, execução, avaliação de políticas sociais e programas governamentais e na defesa dos direitos sociais da população. Além disso, a formação buscou qualificar os profissionais para que essa ação impacte na qualidade dos serviços prestados aos estudantes e na melhoria das suas condições de permanência.

A educação permanente é uma necessidade em todas as áreas, pois no contexto atual, é possível evidenciar que a dinâmica é complexa e a realidade está em transformação, produzindo aceleradamente questões que precisam ser desveladas e analisadas. Nesse sentido, durante o planejamento da oferta de formação nós buscamos práticas educacionais exitosas dentro da rede profissional tecnológica que buscassem também contribuir para transformar o trabalhador em um sujeito político, capaz de modificar a realidade. Além disso, buscamos instrumentalizar esses atores na melhoria da qualidade da execução dos programas, projetos e benefícios socioassistenciais.

Por fim, podemos perceber que esse projeto foi de encontro com as competências requeridas para o assistente social na política de educação profissional e tecnológica, entre eles o do profissional que conhece suas competências e imprime qualidade técnica às suas ações com uma direção crítica, clara e consciente, de modo a superar a histórica vinculação da profissão com o conservadorismo.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **Formação Inicial E A Continuada: Diferenças conceituais que legitimam um espaço de Formação Permanente de vida.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015

CAVALHEIRO, Josiela Silveira. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios / Josiela Silveira Cavalheiro.** – Pelotas: UCPEL, 2013. 256 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Pelotas, BR-RS, 2013

CFESS. RESOLUÇÃO CFESS Nº 273 de 13 março de 1993. **Código de Ética do Assistente Social.** Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf

_____. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acessado em 12/07/2023.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** - 3. ed. - São Paulo, Cortez, 2007.

_____. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CFESS-Conselho Federal de Serviço Social. Atribuições privativas do(a) assistente social. Brasília: Cfess, 2002, p. 13-50.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE -IFC. Programa de Auxílios Estudantis. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/2022/10/25/resolucao-no-22-2022/>. Acessado em: 15/08/2023.

_____. Relatório de Gestão. Disponível em: <https://acessoainformacao.ifc.edu.br/2023/03/31/relatorio-de-gestao-2022/> Acessado em: 10/08/2023.

INSTITUTO FEDERAL SUL RIOGRANDENSE – Regimento Geral. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/regimento-geral> Acessado em: 13/08/2023.

CRISE DO CAPITAL E CRISE SANITÁRIA:

DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS PARA A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ana Kelly Arantes¹
Fabrícia Cristina Castro Maciel²
Helena Mara Dias Pedro³

RESUMO. O presente artigo tem por finalidade sistematizar a crise do capital e crise sanitária que se instala no contexto mundial de 2020. Buscando uma aproximação com a nossa realidade, elaboramos um breve percurso histórico da construção da política de Assistência Estudantil no Brasil, mais especificamente no âmbito do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG, tendo como marco inicial o Decreto nº 7.234 de 2010 que trata sobre a Assistência Estudantil. É possível perceber que a trajetória da assistência estudantil está em constante movimento. A presença de ações voluntaristas de filantropia atravessa o cotidiano das instituições, fato significativamente aprofundado no contexto da pandemia, sinalizando aproximações às protoformas da assistência social. Com a compreensão de que este é um processo histórico em movimento, onde diversos novos desafios se apresentam, buscamos construir uma primeira reflexão dos processos que foram institucionalizados pelo IFMG como estratégias adotadas diante deste cenário. Concluímos que o capitalismo está “contra a parede” e também tem colocado os Estados-nação, suas políticas e instituições na mesma posição, obrigando assim, que ações imediatistas sejam realizadas de forma abrupta, sem ou com regulamentações fragilmente articuladas a dificultar a busca por intervenções que possam repercutir além dos aspectos imediatos e fenomênicos.

Palavras-chave: Crise do capital; crise sanitária; serviço social; assistência estudantil; educação.

ABSTRACT. The purpose of this article is to systematize the capital crisis and the health crisis that is installed in the world context of 2020. Seeking an approximation with our reality, we elaborated a brief historical path of the construction of the Student Assistance policy in Brazil, more specifically within the scope of the Federal Institute of Minas Gerais - IFMG, having as an initial milestone Decree No. 7,234 of 2010 that deals with Student Assistance. It is possible to realize that the trajectory of student assistance is in constant movement. The presence of voluntary philanthropic actions runs through the daily life of the institutions, a fact significantly deepened in the context of the pandemic, signaling approaches to the protoforms of social assistance. With the understanding that this is a historical process in motion, where several new challenges present themselves, we seek to build a first reflection of the processes that were institutionalized by IFMG as strategies adopted in the face of this scenario. We conclude that capitalism is “against the wall” and has also placed nation-states, their policies and institutions in the same position, thus forcing immediate actions to be carried out abruptly, without or with weakly articulated regulations to hinder the search for interventions that can have repercussions beyond the immediate and phenomenal aspects.

Keywords: Capital crisis; health crisis; social work; student assistance; education

INTRODUÇÃO

O artigo ora apresentado, parte da análise da crise do capital e sua relação com a crise sanitária que se instala mundialmente em 2020, buscando sinalizar as ações e estratégias implementadas pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) de enfrentamento no âmbito da educação. Assim, nosso objetivo é analisar as intervenções desenvolvidas historicamente pelo IFMG no âmbito da Assistência Estudantil e os contornos que a mesma assumiu diante da crise do Coronavírus.

Partindo da compreensão da perspectiva crítica, com o entendimento de que a historicidade se coloca como método e como processo de investigação da transformação social, buscamos apresentar a construção da sistematização da assistência estudantil como política, bem como as ações imediatistas de caráter filantrópico que foram implementadas enquanto estratégia institucional para minimizar os devastadores efeitos sociais, econômicos, sanitários provocados pela pandemia.

“Ao relacionar o sentido da totalidade na perspectiva marxiana, aponta que a totalidade é um conjunto de fatos articulados, ou contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um

1 IFMG – Doutora em Educação UFES – ana.arantes@ifmg.edu.br

2 UAb/Portugal - Doutora em Serviço Social UNESP – fabriciacm@gmail.com

3 IFMG – Doutora em Educação UFES – helena.dias@ifmg.edu.br

todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2014, p. 3). Nessa direção, qualquer problema a ser pesquisado não pode ser compreendido isoladamente, de forma fragmentada da realidade, mas sob o crivo da totalidade. Assim, nosso intuito é de realizar uma aproximação da realidade social que se apresenta e as implicações para a política de assistência estudantil, bem como os desdobramentos desta conjuntura no âmbito do IFMG.

Para tanto, iniciaremos apresentando o cenário institucional, desde sua criação até o momento atual, evidenciando os esforços que foram construídos para uma primeira sistematização da assistência estudantil, enquanto uma política institucional.

Em 2008 são criados os Institutos Federais (IFs), sancionados pela lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, com a finalidade de interiorizar e verticalizar a educação profissional, técnica e tecnológica, sendo até o momento, considerado o maior investimento e avanço em termos de educação profissional, técnica e tecnológica no Brasil. São instituições multicampi, que ofertam no mesmo espaço diferentes cursos e modalidades de formação. Atualmente são 38 IFs, espalhados por todo o território nacional.

Inseridos no cenário descrito, embalados por essa impulsão os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET Ouro Preto, Bambuí, a Escola Agrotécnica de São Evangelista, e as Unidades de Ensino Descentralizada-UNEDs de Congonhas e Formiga se juntam e formam o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), cuja Reitoria funciona em Belo Horizonte. Hoje conta com 18 campi, espalhados por diversas partes de Minas Gerais.

A Constituição de 1988, em seu artigo 206 (Brasil, 1988) cuja natureza versa sobre a educação, garante a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Sabe-se que, historicamente, a educação brasileira não está descolada das grandes desigualdades estruturais experimentadas pelo Brasil, portanto, possui a marca de um sistema dual, onde a exclusão e o difícil acesso às grandes massas também está presente.

A inserção de estudantes da classe trabalhadora nestes espaços, sua permanência e a garantia de uma formação de qualidade é um dos grandes desafios diante de um cenário social marcado pela pobreza e redução de direitos que resulta no número acentuado de evasão acadêmica (BRAGA; CHAVES, 2018, p. 174).

Diante desse desafio histórico, programas, projetos e políticas institucionais são desenhadas com o intuito de garantir melhores condições de permanência desse público, que ao conseguir vencer o primeiro grande obstáculo de acesso a uma universidade ou IF, por exemplo, enfrenta tantos outros para garantir a integralização de um curso. Braga; Chaves (2018) afirmam que durante a era marcada por governo com viés mais progressista sob o cargo majoritário do Lula (2003-2011) houve grande ampliação de acesso, mas ações de permanência e assistência estudantil não acompanharam de maneira equânime esse crescimento.

O Programa de Assistência Estudantil foi criado em 2010, a partir do Decreto n. 7234 de 19 de julho de 2010. Inicialmente, as investidas nesse sentido nascem da iniciativa dos Prós Reitores de Assuntos Educacionais das Universidades Federais, que se reuniam em Fóruns regionais, posteriormente nacional, até constituírem oficialmente o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, o FONAPRACE.

Esses primeiros passos na tratativa da temática da permanência têm registros na década de 1980, conduzidos exclusivamente pelas universidades. Sem respaldos legais de fato, fontes orçamentárias específicas, cada instituição desenvolvia suas ações de forma pontual e específica. Nos referidos espaços dos Fóruns, o FONAPRACE, foi se constituindo, portanto, como instância de trocas de experiências, alinhamentos, até vir a se consolidar como instância deliberativa e negociativa dessas pautas, diretamente com o MEC. Sabe-se que nos anos 1980 o Brasil passou pelo processo de redemocratização política, que culminou na Carta Constitucional de 1988 e, já em seguida, nos anos 1990 o país vivenciou fortemente o avanço das políticas neoliberais, que já vinham se alastrando com potência, mundo afora. O campo da educação sofreu esses impactos e seguindo as cartilhas dos organismos internacionais adequaram a já frágil educação brasileira às políticas de estado mínimo

“(…) as investidas em uma educação com bases nas necessidades puramente mercadológicas, encontram terreno fértil para se difundir, a ideia da formação do indivíduo, da qualidade total aplicada aos contextos educacionais ganharam força” (ARANTES, PEDRO, SANTANA, 2020, p. 250-251).

O FONAPRACE diante desse contexto concentrou sua preocupação em produzir dados confiáveis sobre a real situação dos estudantes de graduação, construindo um perfil socioeconômico desse público, potencial atendidos pela assistência estudantil, mas mesmo com demonstrações das situações precárias sociais e de renda dos estudantes, não houve avanços em termos de normatização e muito menos financiamento no bojo do governo de Fernando Henrique Cardoso. Como já explicitado, isso só veio a acontecer em 2010.

Esse artigo propõe se voltar à experiência do IFMG com o PNAES – Programa de Assistência Estudantil, principalmente no desenvolvimento da sua política institucional em 2019, relacionando-a com as ações de enfrentamento à crise sanitária que se instalou em 2020. Em primeiro momento será demonstrado brevemente como a Assistência Estudantil (AE) foi ganhando contornos de um assistencialismo benevolente, aproximando a ação estatal de ações voluntaristas e caritativas, alterando a forma da política pública de permanência de seus estudantes para um redimensionamento de ações filantrópicas, aproximando esta política das protoformas da assistência social.

DESENVOLVIMENTO

Compreendendo que o atual contexto de crise sanitária não pode ser discutido se não tratarmos das estruturas conjunturais que alicerçam o Modo de Produção Capitalista, tomaremos como ponto de partida o período histórico que se caracteriza pela financeirização e mundialização do capital. Vale ressaltar que, de acordo com Lenin (2012), já nos começos do século XX ocorria o avanço dos monopólios, mas também o crescimento do capital financeiro.

O predomínio do capital financeiro sobre todas as demais formas do capital implica o predomínio do rentista e da oligarquia financeira; implica uma situação privilegiada de uns poucos Estados financeiramente “poderosos” em relação a todos os restantes (LENIN, 2012, p. 89).

Diante das intensas transformações ocorridas desde a segunda metade do século XX, onde ciência e tecnologia transformam a condição de vida dos sujeitos e de suas coletividades em uma escala global, se faz necessária a discussão das bases pelas quais o capitalismo erigiu sua dominação numa escala mundial, sendo esta a financeirização e mundialização do capital financeiro. Estamos tratando da dimensão da expansão da internacionalização do sistema de desenvolvimento capitalista, a qual Chesnais denominou mundialização do capital, onde na análise do autor:

A palavra ‘mundial’ permite introduzir, com muito mais força do que o termo ‘global’, a ideia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento (CHESNAIS, 1996, p.24).

Nesse sentido o autor afirma a importância de reforçar o uso da expressão mundialização do capital financeiro em detrimento do termo globalização, pelo primeiro designar melhor a etapa pela qual passa o capitalismo, etapa está designada como a forma mais absurda e fetichizada do capital, que se apresenta como capital portador de juros precisa ser demarcada como distinta de décadas anteriores.

A mundialização do capital apresenta-se como uma fase específica de um processo muito mais longo de constituição do mercado mundial em primeiro lugar, e depois, de internacionalização do capital, primeiro sob sua forma financeira e, em seguida, sob sua forma de produção no exterior (CHESNAIS, 1996, p. 05-6).

Na concepção do autor, corrobora para este entendimento o resultado de dois movimentos conjuntos e distintos. No que se refere ao primeiro movimento, este pode ser considerado como a fase mais longa de acumulação ininterrupta do capital, desde 1914. O segundo movimento trata das políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas

sociais e democráticas fruto das lutas sociais do início da década de 1980, sob impulso dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p. 24).

No cenário que marca os meados da década de 1970, a reação do capital ao ciclo recessivo de queda nas taxas de lucro reverbera em uma mudança no padrão de acumulação capitalista, que aumenta a demanda por contingências estatais ao mesmo tempo em que pressiona por uma refuncionalização do Estado. Grandes transformações no mundo do trabalho e da produção, da circulação e regulação, além redefinir estratégias para operacionalização de políticas que efetivam direitos sociais, se instauram neste momento, corroborando em um cenário de incertezas para a classe trabalhadora ameaçada pelo desemprego estrutural, supressão de direitos e garantias sociais, direcionando para a precarização aguda da vida do trabalhador.

Tais condições estruturais e conjunturais se apresentam em escala mundial, guarda muitas semelhanças com a da realidade encontrada na sociedade brasileira, embora nosso país tenha vivenciado mais seus efeitos a partir da década de 1990. No entanto, em distintos momentos históricos, observamos certa intensificação dos efeitos dessas crises mundiais. A considerar as economias periféricas e dependentes, como o caso brasileiro, alguns aspectos relevantes da mundialização devem ser evidenciados, uma vez que abarcam não só a dimensão econômica de organização da produção e circulação, mas também as dimensões política e social.

Neste sentido, Chesnais (1996) chama a atenção principalmente para a capacidade intrínseca do capital produtivo à mobilidade em relação à alocação dos Investimentos Externos Direto (IED) e a estratégia de terceirização, conformando a centralização do capital e a descentralização das operações por meio da teleinformática e da autonomização. Os IED concentram-se em alto grau nos países de economias centrais, em sacrifício dos países de economia periférica (e dependentes), superando o comércio exterior como vetor principal no processo de internacionalização. Assim, os investimentos cruzados e fusões-aquisições transfronteiras de elevado grau de interpenetração de capitais de diferentes nacionalidades, geram os oligopólios mundiais, estabelecidos principalmente por grupos americanos, japoneses e europeus que demarcam entre si os espaços privilegiados de concorrência e de cooperação, estipulando barreiras aos países que não são membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (CHESNAIS, 1996, p. 33).

Estes aspectos demonstram que o processo de mundialização é excludente, e tende a marginalização dos países de economia dependente, que subsume a classe trabalhadora às condições cada vez mais precárias e “flexibilizadas” dos contratos de trabalho, dos níveis de salários e até do tipo de *formação da força de trabalho* disponibilizada nas instituições de ensino. Deste modo, a nova configuração mundializada do capitalismo, traz consigo novas peculiaridades e determinantes, principalmente a considerar a dinâmica da dependência, agora sob a lógica do capital fictício ou especulativo (MACIEL, 2020, p. 46).

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou que o surto do novo Coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (OMS, 2020).

Em relação ao atual cenário marcado pela Crise Sanitária ou Crise do Coronavírus, recentemente o economista Chesnais foi entrevistado e teceu importantes análises do período histórico em que vivemos. Para o economista, a crise mundial que vivemos hoje pode ser comparada com a crise provocada pela Grande Depressão de 1929 nos Estados Unidos, no entanto, sinaliza algumas diferenças cruciais.

A pandemia do Covid 19 é consequência das relações do capitalismo com a natureza. Trata-se de um choque exógeno, enquanto a crise de 1929 foi resultado das contradições internas do movimento de acumulação do capital. Além disso, nos anos 1930, o capitalismo ainda estava em expansão. Hoje, o capitalismo mundial está diante de uma parede. Ele está sendo confrontado por suas consequências sociais, mas também pelas econômicas, pelo aquecimento global e pelas tecnologias dominantes (CHESNAIS, 2020, s/p).

O autor, ainda, sinaliza algumas possibilidades de modificação do equilíbrio de poder político, relacionando essa possibilidade com as lutas sociais anteriores por garantia de direito estivessem presentes, o que não é o caso do nosso país.

(...) A pobreza e a insegurança no emprego podem se intensificar ainda mais como resultado dessa crise. Haverá revoltas em muitos países, mas é somente em países onde lutas sociais anteriores e/ou muito recentes deixaram traços em termos de condições subjetivas e organizacionais que podem levar a modificação do equilíbrio de poder político entre o(s) explorado(s) e o capital (CHESNAIS, 2020, s/p).

Ao considerar as relações que estão presentes nesse jogo de poder global, Chesnais aponta que vem ocorrendo uma expansão da dependência das economias nacionais ao mercado mundial finaceirizado. Uma vez que o Brasil se constituiu, em termos econômicos, sob a lógica da dependência, o que ocorre neste momento é uma expansão e acirramento desta dependência.⁴

Tudo o que se pode dizer com certeza é que o lugar central da China aumentará. Na década de 1930, a obrigação de cada país de se defender sozinho dos efeitos da crise deu aos grandes países semicoloniais da América do Sul, Brasil e Argentina, uma oportunidade, com Vargas e, um pouco mais tarde, com Perón, para se libertar um pouco da dominação dos Estados Unidos e de se envolver num primeiro período de industrialização, de construção de uma economia nacional. Hoje, ao contrário, esses países estão enredados em formas de dependência do mercado mundial (exportação de matérias primas) e da finança (fuga de capitais) que os tornam muito vulneráveis” (CHESNAIS, 2020, s/p).

Como a formação social brasileira não foi construída sob as bases de uma cidadania pautada em robustos enfrentamentos que repercutissem em amplo sistema de proteção e garantias sociais, mas os nossos direitos sociais significaram respostas às lutas e pressões de parcela da classe trabalhadora como uma espécie de moeda de troca para obtenção coesão social diante do Estado autocrático burguês e, além disso, ainda temos desafios que nos são peculiares, Montano e Duriguetto (2010) já apontavam que alguns desafios teóricos e políticos atravessam os movimentos sociais na contemporaneidade e, que são centrados na fragilidade organizativa da população, na imaturidade da consciência política e predomínio do espontaneísmo do modo de intervenção política atravessam a nossa realidade contemporânea.

Assim, compreendemos que nossa própria história, ou o modo peculiar de construir nossa história, bem como nossa posição periférica em relação aos países que ocupam uma posição privilegiada no capitalismo, nos tornam ainda mais vulneráveis nos que se refere à construção de estratégias para vivenciar este momento de incertezas. Situação que se agrava com o oportunismo dos megaconglomerados econômicos, conforme apontam diversos relatórios de entidades internacionais.⁵

Desde o início da pandemia, muitas grandes corporações colocaram os lucros acima da segurança dos trabalhadores, empurraram os custos de sua cadeia de abastecimento para baixo e usaram seu peso político para influenciar as políticas de recuperação. Isso fez com que as megacorporações vissem seus lucros dispararem, aumentando a riqueza de seus acionistas ricos, enquanto as pequenas e médias empresas (PMEs) e os trabalhadores de baixa renda e as mulheres arcam com o impacto da crise (OXFAM, 2021, p. 25).

Os desdobramentos da pandemia possivelmente acirrarão ainda mais as disparidades entre os blocos de poder, uma vez que as economias do capitalismo central procurarão minimizar suas perdas, através de velhas e novas formas de extração de lucros (mais-valia) e alargar a acumulação de riquezas. Neste sentido, os Estados-nação serão pressionados a envidar contrarreformas nas políticas sociais, e uma área brutalmente sensível aos oportunismos do mercado e as restrições orçamentárias é a Educação.

4 Consideramos a Teoria Marxista da Dependência, que nos elucidada sobre o processo de industrialização do país, sempre atrelado às economias centrais capitalistas. De acordo com Luce (2018), a “Teoria Marxista da Dependência - TMD é a síntese do encontro profícuo entre a teoria do valor de Marx e a teoria marxista do imperialismo (...)” (LUCE, 2018, p. 9-10).

5 Salta às vistas as informações do relatório da Oxfam (2021, p. 25): Em todo o mundo, os bilionários viram sua riqueza aumentar em espantosos US\$3,9 trilhões entre 18 de março e 31 de dezembro de 2020. Sua riqueza total agora é de US\$11,95 trilhões, o que é equivalente ao que os governos do G20 gastaram em resposta à pandemia. Apenas três dos 50 bilionários mais ricos do mundo viram suas fortunas diminuir nesse período, perdendo US\$3 bilhões entre eles. Os dois bilionários que viram os maiores aumentos em sua riqueza neste período são dos setores de tecnologia e automotivo, produção de baterias e espacial: Elon Musk aumentou sua riqueza líquida em US\$128,9 bilhões, Jeff Bezos em US\$78,2 bilhões.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFMG: A NECESSIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA GARANTIA DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES

Em 2010 tendo a Assistência Estudantil (AE), enfim, se elevado em termos de legislação e garantias orçamentárias, o IFMG começou seus primeiros passos organizativos na construção do seu próprio programa. Este movimento que culminou na publicação da Instrução Normativa (IN) Nº 01/2011, resultado de ação conjunta das Pró-Reitorias de Administração, Ensino, Pesquisa e Extensão, Inovação, Pós-graduação, Planejamento (IFMG, 2011).

A exemplo do que aconteceu no percurso histórico brasileiro, cujas ações de AE eram pontuais e isoladas em cada IFES, a realidade do IFMG não era diferente: cada Campus tinham suas ações, com custeios e orçamentos próprios, os campi mais antigos como São João Evangelista, Ouro Preto e Bambuí, já possuíam melhores estruturas físicas, conseqüentemente, ofereciam melhores condições de permanências aos seus estudantes, como restaurantes, alojamentos, mas ainda muito insuficientes.

Essa primeira IN sofreu alterações, passando a ser centrada em auxílios denominados de 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. A organização sistêmica da pasta de Assistência Estudantil no interior do IFMG, não segue normativas e regimentos comuns quanto a estrutura, há diferença entre os campi, por exemplo existem campi em que é ligada a Diretoria de Ensino, outros ao Gabinete Geral, há ainda ligada a pasta da Extensão. Quanto a coordenação geral da Assistência Estudantil fica centrada na Reitoria, atualmente a gerência de todo IFMG é ocupada por um Assistente Social, e existe ainda, constituído oficialmente o Núcleo de Assistentes Sociais do IFMG - NASIFMG -, que participa ativamente de todo processo de deliberação de ações constituintes dessa política.

A despeito dos progressos já vivenciados na AE ao longo desta década, existia a carência de uma política institucional, que fosse construída coletivamente, pelos assistentes sociais e demais trabalhadores da área, estudantes e interessados. Os avanços nesse sentido começaram a ser empreendidos em meados de 2017. Em 2018, o primeiro esforço centrou-se na construção de um Sistema de Seleção totalmente informatizado (SSAE), que imediatamente passou a ser utilizado para seleção dos auxílios de caráter socioeconômico.

Contudo, o documento propondo uma política de assistência estudantil institucionalizada no âmbito do IFMG, somente ocorreu em 3 de julho de 2019 por meio da aprovação da Resolução nº 9. O documento estabelece os princípios e diretrizes da Política de Assistência Estudantil, que orientará todos os projetos, programas e ações que tenham esse cunho e já em seu artigo 1º demarca seu compromisso com educação pública, gratuita, como um direito, voltada à formação integral e minimização das desigualdades socioeconômicas.

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 (IFMG, 2019, s/p).

Os objetivos da política centram-se em viabilizar a permanência dos estudantes para fins de reduzir evasão, retenção escolar e as desigualdades educacionais, sociais, regionais, culturais e econômicas. A promover o apoio pedagógico, como maneira de impulsionar o desempenho acadêmico e diminuir a retenção, que nada mais é que diminuir as reprovações nas disciplinas e garantir a conclusão do curso em tempo regulamentar. Além de ampliar as condições de participação democrática dos estudantes, os reais interessados em todas as decisões.

Estão em destaque no texto da política as formas de viabilizar o alcance desses objetivos, a saber: mapear a realidade socioeconômica e acadêmica dos estudantes; definição de estratégias para

assegurar igualdade de acesso, permanência e conclusão dos cursos; disponibilizar recurso financeiro do próprio IFMG, além da rubrica específica do Governo Federal; estimular o aumento dos projetos e programas da área; e por fim, promover a inclusão de pessoas com deficiência através dos programas e projetos propostos (IFMG, 2019).

Esses programas e projetos foram divididos em três nichos: dos programas universais (destinados a todos os estudantes independentemente da condição socioeconômica); dos programas de apoio pedagógico; dos programas de caráter socioeconômico. Os últimos têm todos os critérios e condicionalidades definidos ao longo do documento, que segue apontando outras determinações e definições.

Baseado no histórico do tema assistência estudantil no país e até mesmo no próprio IFMG, é inegável os rebatimentos que a aprovação dessa política trouxe no âmbito institucional, até mesmo aos demais institutos que por ventura ainda não caminharam nessa direção, tornando-se uma espécie de norte, de referência. Há avanços na própria sistematização, na construção coletiva, na determinação de fontes orçamentárias, além do recurso específico do MEC, na determinação de atribuições definidas a cada ator envolvido, seja ele o assistente social, o docente, quanto aos estudantes. Contudo, não podemos, segundo Evangelista (2012), deixar de ter sempre em mente que a proposição de qualquer documento oficial ou política no âmbito educacional configura-se pelo movimento de forças e contradições historicamente construídas. E que ao analisarmos quaisquer documentos dessa natureza não se deve esquecer que são oriundos do aparato estatal e que, portanto, “não apenas expressam diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p. 52).

É justamente pela correlação de forças e poderes que, o que se expressa no texto da lei muitas vezes escapa a realidade de fato vivenciada pelos trabalhadores e estudantes, de maneira a confrontá-la, e por vezes distanciando do idealizado nas políticas públicas. Ressalta-se que todas as dimensões do processo de mediação entre a singularidade, a universalidade e a particularidade são fundamentais para a construção de conhecimento e a intervenção, sejam os fundamentos teóricos que embasam a construção de um documento, a realidade a ser normatizada, a escrita em si, o próprio documento. “Se os documentos não são inocentes, se a teoria é aberta e necessariamente deve dialogar com a empiria, não é possível ao sujeito se esquivar dessa relação” (EVANGELISTA, 2012, p. 70).

Dito isso, entendemos que a pandemia instaurada no mundo em 2020, ou seja, o movimento do real, imprimiu arranjos e desarranjos impensados, que a seguir serão detalhados a partir das escolhas do IFMG efetivou a conduzir esse processo.

AS ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DO IFMG PARA OS ENFRENTAMENTOS DA CRISE SANITÁRIA DO CORONAVÍRUS E O PAPEL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Em se tratando das medidas adotadas pela instituição diante da crise do Coronavírus, a primeira medida adotada foi a suspensão das aulas presenciais. Cabe destacar que cada Campus teve um tempo próprio para decretar a suspensão das aulas. Ainda, destacamos que, embora não houvesse tempo hábil para sistematizar o que chamamos de Ensino Remoto Emergencial – ERE, um dos 18 campi do IFMG optou pela não interrupção das atividades, oferecendo de forma ininterrupta a continuidade das atividades escolares, por meio de recursos informatizados.

Os Campi optaram por sistematizar as informações sobre as decisões tomadas quanto aos procedimentos referentes as alterações dos processos de trabalho/planos de contingência e divulgá-las de diversas formas, através de um Comitê de Crise designado por portaria do diretor do campus, disponibilizaram informações e orientações à toda comunidade acadêmica através de Boletins Informativos; criaram no próprio site do campus uma Agenda de Enfrentamento com ações de caráter educativo, pedagógico e cultural visando estreitar a distância escola-estudante; outros campi optaram por divulgar informações e ações através das páginas oficiais do campus, no entanto, poucos são os registros sistemáticos relacionado às atividades desenvolvidas neste período.

Por orientação da reitoria, foi realizada uma pesquisa sobre as condições de acesso dos estudantes ao aparato tecnológico necessário ao acompanhamento das aulas (seja equipamento adequado, rede de internet, vínculo a uma operadora, etc), pois já havia sinalizações que apontavam para a necessidade de criar condições para garantir o Ensino Remoto Emergencial, uma vez que muitos estudantes não possuíam equipamentos para acompanhar as atividades escolares. Cada campus fez um roteiro de pesquisa distinto, com algumas compilações que contribuíram para o processo de implementação do Ensino Remoto Emergencial. Cabe destacar que não houve divulgação dos resultados para comunidade acadêmica, sendo estes dados imprescindíveis para reforçar a necessidade de se pensar em uma oferta de equipamento para os estudantes.

Diante desse contexto, foi criada a Instrução Normativa Nº 1 DE 08 DE JULHO DE 2020, elaborada pelas Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão estabelecendo a regulamentação da concessão de Auxílio de Inclusão Digital Emergencial, em razão da pandemia causada pelo COVID-19, como forma de possibilitar aquisição de equipamentos de informática e acesso a rede de internet para os estudantes que forem contemplados poderem cursar a modalidade remota de ensino.

Diante da incursão de mais um benefício e, tendo em vista a demanda de trabalho para os profissionais de serviço social do IFMG, as equipes relatam grandes dificuldades na operacionalização das análises socioeconômicas no ano de 2020, seja pela grande demanda por parte dos alunos que também sofrem rebatimentos dos ajustes econômicos que repercutiram em suspensão de contratos de trabalho, seja pela própria demanda institucional de operacionalização do auxílio Inclusão Digital. Assim, o Núcleo de Assistentes Sociais – NASIFMG trabalhou direcionando esforços às análises socioeconômicas para concessão dos auxílios de caráter socioeconômico.

No que se refere aos investimentos, a instituição investiu cerca de R\$ 6.399.000,00 em editais de Bolsa Permanência, R\$465.368,00 em Bolsas de Monitoria e R\$ 2.254.400,00 em editais de Inclusão Digital, compreendendo que tais auxílios de caráter socioeconômicos contribuem para garantir a permanência dos estudantes no processo de implementação do Ensino Remoto Emergencial.

Após esse processo, o IFMG publica a Instrução Normativa nº 02/2020- Estabelece diretrizes para atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), durante o período de absoluta excepcionalidade gerado pela pandemia do Coronavírus. Desse processo, decorre o movimento de construção e implementação do Ensino Remoto Emergencial nos campi, que em sua maioria ocorreu nos meses de julho e agosto, sendo que, posteriormente, dois campi reiniciaram as atividades presenciais em setembro.

Inúmeros questionamentos atravessam este processo, sendo a principal preocupação com aqueles que particularizam a Educação Profissional: como garantir o processo de integração curricular por meio do Ensino Remoto Emergencial? Como se dará a oferta das atividades práticas e a orientação de Estágio Supervisionado? Se anteriormente a este cenário de excepcionalidade o IFMG já apresentava dificuldade de operacionalizar a integração em sua oferta de ensino, quais contornos estas questões recebem nesta nova realidade. Também é preciso destacar que a oferta da Educação Profissional na instituição não estava vinculada à realização de Estágio Curricular supervisionado. Como ficaria a oferta do estágio não obrigatório diante da excepcionalidade que esta realidade apresenta?

Sobre o processo de integração curricular no Ensino Remoto Emergencial, é preciso considerar que a implementação das atividades presenciais já evidenciava dificuldades de integração. Ou seja, mesmo fora do contexto da pandemia já era enorme o desafio e a necessidade de integrar os vários aspectos que estruturam o processo de ensino aprendizagem nos cursos técnicos integrados. A prática educativa nestes cursos no interior dos IFs caracteriza-se pela busca incessante de construção e reconstrução da integração das pessoas (professores de áreas diferentes), dos espaços (salas de aula, oficinas, laboratórios, etc), dos tempos (duração das aulas, intervalos, cargas horárias de disciplinas diferentes) e dos conteúdos (saberes científicos, tecnológicos, matemática e ciências humanas). Mas o regime de aulas online ao mesmo tempo em que potencializam a ruptura com os condicionantes de

tempo e espaço das aulas também permitem uma fragmentação ainda maior no processo de ensino e aprendizagem que pode isolar ainda mais professores entre si e também alunos entre si. Além do mais é preciso que todos os alunos possam contar com as condições de interação tecnológica de modo a não comprometer o engajamento cognitivo dos educandos. Tal processo no contexto da pandemia tornar-se, portanto, ainda mais complexo e desafiador e demonstra a importância também necessária da integração entre os setores dos IFs com destaque para aqueles que atuam junto aos alunos buscando fortalecer sua permanência e sua formação profissional e acadêmica no interior do estabelecimento escolar. Nesse sentido, acreditamos que é fundamental que haja esforço combinado que envolva docentes e discentes para que de modo negociado e democrático se possa viabilizar ações conjuntas de ensino aprendizagem que podem e devem ser simultâneas e articuladas. Mas o contexto da pandemia com aulas não presenciais de planejamento isolado entre professores pode comprometer ainda mais as possibilidades de integração. Desse modo, o planejamento e principalmente a execução das aulas online devem tentar garantir interação entre docentes e suas disciplinas para assim forjar projetos conjuntos envolvendo os discentes no esforço de dar maior aproximação entre teoria e prática, entre ciência e tecnologia, entre cultura e trabalho.

São preocupações que, inclusive comprometem a formação humana como especificidade da Educação Profissional ofertada através do ensino médio integrado, que possui como condição particular a possibilidade de associar a dimensão trabalho e educação:

[...]ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão, ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44).

São questões que ainda estão em curso e que demandam esforços de acompanhamento, registro e discussão, mas que apontam para uma direção que a educação profissional precisa assumir.

O posicionamento dos assistentes sociais da instituição corroboram o entendimento do documento produzido pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), o Conselho Regional de Serviço Social do Rio de Janeiro (CRESS-RJ), e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) que compõem a executiva nacional do Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade em Serviço Social, que conscientes do seu papel na construção de um projeto de formação profissional crítica e trabalho com qualidade, vêm firmar posicionamento.

Ao pensar qualquer proposta de Ensino Remoto Emergencial (ERE) é preciso, de partida, considerar as profundas mudanças econômicas e sociais desencadeadas pela pandemia, com fortes impactos na vida de docentes, discentes, servidoras/es técnico-administrativas/os e trabalhadoras/es terceirizadas/os. O debate das condições para o ERE não se reduz ao acesso à rede de internet e à disponibilidade de telefone celular e/ou demais equipamentos. É preciso considerar todos os efeitos da desigualdade social combinados à crise sanitária e econômica, tais como: o agravamento da precarização laboral (uberização, informalização e terceirização); o aumento do desemprego e/ou da redução de salários, que têm causado instabilidade social e psicológica para a imensa maioria da sociedade (ABEPSS, 2020, s/p).

Ainda apresentando as estratégias institucionais do IFMG foram criadas orientações voltadas para a saúde mental construídas coletivamente pelo Núcleo de Psicólogos da instituição, com o intuito de contribuir para a minimização de riscos e efeitos psicológicos decorrentes do isolamento social e suspensão das atividades acadêmicas. Esse grupo se propõe a desenvolver alguns trabalhos, sobretudo a produção de materiais informativos e de orientação psicológica para serem divulgados nas redes sociais e portais institucionais. Além disso, uma outra frente de trabalho procurou realizar escutas, encaminhamentos e orientações psicológicas à comunidade acadêmica por meio de Tecnologias da informação e comunicação (TICs), quando for possível.

Um dos pontos que mais nos chama atenção refere-se à adoção de ações de caráter solidário, que foram adotadas por todos os campi da instituição, como a doação de cestas básicas para os estudantes da instituição. Primeiro porque não é o objetivo da política de educação trabalhar com ações específicas de suprir as demandas de alimentação da população, caso fosse de real interesse da instituição, já teríamos pensado em estratégias de garantir alimentação para os estudantes por meio de restaurantes universitários, considerando que apenas uma minoria de campi, ou seja, três garantem este serviço aos estudantes. Segundo porque muito já avançaram em relação a este debate e outras formas de garantir o direito humano à alimentação sendo estabelecidas por outras políticas que, inclusive, já superaram este tipo de prática considerada conservadora. E em terceiro lugar, talvez o mais problemático, seja a forma como tais medidas deturpam o sentido do público, onde a instituição divulgando nomes dos benevolentes que realizaram as doações, além de certa superexposição dos beneficiários através de fotos dos estudantes recebendo as cestas básicas nas redes sociais e no site do próprio campus, como se a escola estivesse justificando “não estamos ofertando educação, mas estamos fazendo algo.”

Compreendemos que, de fato, a conjuntura marcada pela crise sanitária trouxe consigo a devastação de inúmeros postos de trabalho, comprometendo exponencialmente a forma de manutenção dos grupos familiares dos estudantes. De fato, assim como bem apontado por Chesnais no início de nossa discussão, é certo que o capitalismo está contra a parede e também tenha colocado os Estados-nação, suas políticas e instituições contra parede, obrigando assim, que ações imediatistas e sem coordenação fossem realizadas de forma abrupta; sem ou com regulamentações fragilmente articuladas a dificultar a busca por intervenções que possam repercutir além dos aspectos imediatos e fenomênicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um fenômeno ainda em curso, buscamos aqui sistematizar algumas considerações preliminares, haja vista que o cenário de crise sanitária ainda perdura e novos desdobramentos estão em curso. O sistema capitalista em que vivemos, açotado, principalmente pelas exigências da pandemia em seus processos de produção e circulação de mercadorias, busca reconfigurar-se, ao mesmo passo que se amplia a concentração e a acumulação de riqueza em um grupo ainda mais restrito, enquanto outro grupo experimenta seus mais nefastos reflexos. Os relatórios produzidos por agências internacionais, como exemplo a OXFAM, demonstram que os bilionários ficaram ainda mais ricos com a pandemia, em detrimento da socialização da pobreza e restrição de acessos, como à Educação.

A assistência estudantil para o IFMG é uma ação estratégica que visa contribuir para permanência dos estudantes durante seus percursos formativos, e 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 vêm desde o decreto de 2010, criando seus próprios programas e políticas, embora seja oportuno destacar o frágil estatuto legal definido pelo MEC que abarca a assistência estudantil, 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 disso, viu-se que a assistência estudantil inicia-se com iniciativas isoladas, e demora um tempo até ganhar status de uma ação mais consistente por parte das instituições que a executam. Ressalta-se ainda que na sociedade capitalista a configuração jurídica estabelecida nas leis, regulamentos, normativas, são mediações necessárias, mas não suficientes para alcançarmos uma nova sociabilidade, conforme já nos alertava Marx no prefácio de sua obra *Contribuição para a Crítica da Economia Política* (Marx, 2008).

No que tange ao IFMG ações de assistência estudantil vinham se desenvolvendo gradativamente, como pode ser observado no desenrolar da história narrada neste artigo, as novas configurações vão se adaptando e adequando às novas realidades, como por exemplo a incursão de ações de caráter filantrópico e assistencialista, corroborando, em nossa análise, para um processo de assistencialização

da política de educação. Observamos ainda que movimentos como este demonstram uma ofensiva à política educacional, no sentido de precarização, desqualificação e normalização de um caráter residual do direito, comprometendo a política de educação como um direito e a plena efetivação da função social desenvolvida pela escola e pelo próprio IFMG.

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 e reacionárias, processa uma contrarreforma com uma série de desmontes em diversas políticas sociais, com forte apelo ao ideário neoliberal que possuem à concepção de Estado Mínimo que imprime políticas públicas também mínimas, ou seja, restritas à manutenção de ordem, somada à lógica do medo e da coerção.

No cerne desse cenário, onde o capitalismo está “contra a parede”, é compreendido que as políticas sociais possuam como marca a focalização e a seletividade, ainda que acompanhada do discurso liberal do desenvolvimento das capacidades humanas. No entanto, contribui para reforçar a compreensão de que intervenções por meio de ações assistenciais imediatas compromete a busca por ações que possam repercutir além dos aspectos imediatos e fenomênicos e, ainda, compromete a concepção de uma educação pública e também da assistência/permanência estudantil enquanto um direito social.

REFERÊNCIAS

ARANTES, A. K.; PEDRO, H. M. D.; SANTANA, P. M. F. R. Gestão de políticas públicas na educação profissional e tecnológica no Brasil: um campo em disputa. In: ELIEZER, C. R.; SOUSA, L. R. de C.; SCHUTZ, J. A (org.). Pesquisas em educação: olhares e caminhos. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 247-260.

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS); Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) Conselho Regional de Serviço Social do Rio de Janeiro (CRESS-RJ); Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO). Trabalho e Ensino Remoto Emergencial. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 20, n. 40, p. 306-312, jul./dez. 2020. ISSN 2238-1856.

BRAGA, C.S da C; CHAVES, J.S de S. As contradições da assistência estudantil no contexto das contrarreformas. In: *Temporalis*, Brasília (DF), ano 18, n.35, jan./jun. 2018.

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 jul. 2023.

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/l11892.htm>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. Capitalismo está diante de uma parede. [Entrevista concedida ao Jornal Tutameia entreveros e desenredos] Eleonora de Lucena e Rodolfo Lucena. Tutameia, Rio Grande do Sul, maio, 2020. Disponível em: <https://tutameia.jor.br/capitalismo-esta-diante-de-uma-parede-diz-chesnais/> Acesso em 14 jun. de 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

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 jul. 2023.

IAMAMOTO, M.V. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortes, 2006.

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

LENIN, Vladimir Ilitch. Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MACIEL, Fabrícia Cristina de Castro. A formação profissional em Serviço Social por meio do Ensino a Distância: uma análise histórico-crítica a partir da realidade Mineira. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2020.

MARANHÃO, César. Uma peleja teórica e histórica: Serviço Social, sincretismo e conservadorismo. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela (org.). Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social Brasileiro. São Paulo: Cortez, 2016.

MARTINELLI, M.L. Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1994.

MARX, Karl. Contribuição para a Crítica da Economia Política. Tradução e introdução Florestan Fernandes. 2Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Instituto Federal. Resolução nº3 de 23 de março de 2019. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/dirae1/assistenciaestudantil/documentos/RESOLUON3DE23D>

EMARODE2019.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

OXFAM. O vírus da Desigualdade - Unindo um mundo dilacerado pelo coronavírus por meio de uma economia justa, igualitária e sustentável. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 09 jun. 2023

RESOLUÇÃO Nº 9 DE 03 DE JULHO DE 2020 Dispõe sobre a Aprovação da Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFMG e Revogação da Resolução nº 3/2019.

O SERVIÇO SOCIAL: MARX E O MARXISMO.

Ariovaldo Santos¹
Teone Assunção²

RESUMO. O trabalho que se apresenta, objetiva contribuir com reflexões acerca dos limites que se observa, em relação a apropriação da teoria social crítica de Karl Marx, no interior da categoria profissional de assistentes sociais. No processo de distanciamento em relação a elementos que estruturam o positivismo francês e o funcionalismo norte-americano, referenciais amplamente adotados pela prática de assistentes sociais brasileiros na primeira metade do século XX, o Serviço Social no país trilhou o caminho de aproximação contínua, a partir dos anos 1960, com a teoria marxiana e marxista. Aproximações não raras vezes problemáticas mas que integravam suas tentativas de modernização e ruptura com a prática anterior. De modo sintético, pretende-se apontar para diálogos, mais marxistas que marxianos, estabelecidos por assistentes sociais no interior do processo de renovação das diretrizes para a profissão, o que se traduziu na apropriação de um amplo leque de perspectivas analíticas que se estende de Althusser a Gramsci, bem como, mais recentemente, a Lukács e Mészáros. Orienta o trabalho a compreensão de que, à parte a filiação recente mais sistemática à obra marxiana, as adesões ao marxismo continuam a ser de ordem mais pontuais que orgânicas, resvalando, em vários momentos, para a possibilidade do ecletismo analítico.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social. Reconceituação. Teoria Social Crítica; Marxismo; Teoria marxiana.

ABSTRACT. The present work aims to contribute with reflections on the limits observed, in relation to the appropriation of Karl Marx's critical social theory, within the professional category of social workers. In the process of distancing from elements that structure French positivism and functionalism. North American, references widely adopted by the practice of Brazilian social workers in the first half of the twentieth century, Social Work in the country followed the path of continuous approximation, from the 1960s, with Marxian and Marxist theory. Approaches that were not infrequently problematic but that were part of his attempts at modernization and rupture with previous practice. In summary, the aim is to point to dialogues, more Marxist than Marxian, established by social workers within the process of renewing the guidelines for the profession, which resulted in the appropriation of a wide range of analytical perspectives that extends from Althusser to Gramsci, as well as, more recently, to Lukács and Mészáros. The work is guided by the understanding that, apart from the more systematic recent affiliation to Marxian work, adherence to Marxism continues to be more punctual than organic, slipping, at various times, towards the possibility of analytical eclecticism.

KEYWORDS: Social Service. Reconceptualization. Critical Social Theory; Marxism; Marxian Theory.

INTRODUÇÃO

Propõe-se, aqui, reflexões acerca dos limites que se observa, em relação a apropriação por parte da categoria de assistentes sociais a teoria social crítica de Karl Marx. Neste sentido, torna-se necessário retomar o percurso trilhado pelo Serviço Social desde o seu surgimento no Brasil.

Cabe destacar que o Serviço Social no Brasil tem sua gênese na década de 1930, nessa ocasião, a filantropia e a caridade eram as ações utilizadas para dar respostas às expressões da questão social e estava ligada à Igreja católica, com um movimento de senhoras que praticavam a benemerência voltada para a organização sistemática de cursos de pequena duração, que culminou com a fundação das primeiras escolas, em 1936 em São Paulo, e a do Rio de Janeiro, em 1937.

É, pois, nesta relação com a igreja católica que o Serviço Social no Brasil fundamenta seus objetivos profissionais, orientado por posicionamentos humanistas contrários aos ideários marxistas na busca de recuperação da hegemonia da igreja católica que teve grande influência com seu caráter conservador

1 Prof. do Departamento de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina – UEL. Doutorado em Sociologie et Sciences Sociales – Université Paris 1- Panthéon-Sorbonne – 1997. Doutorado em Serviço Social e Políticas Sociais – UEL – 2018. ariovaldosantos1960@gmail.com

2 Professora do curso de graduação em Serviço Social na UNESPAR Campus Paranavaí, Doutora em Serviço Social e Políticas Sociais pela UEL 2016. E-mail: teone.assuncao@unespar.edu.br

para atender as expressões da questão social. Teve também uma grande **influência franco-belga**, e nesse sentido, o Serviço Social se caracterizou por ter um caráter moralista, manipulador e confessional, com práticas conservadoras, a partir de um fazer profissional que propiciava uma “educação” moral voltada para a modificação de valores e comportamentos da classe trabalhadora.

Já na década de 1940, o Serviço Social como profissão se viu obrigado a modernizar-se, e adequar-se às exigências desse novo contexto, por isso buscou incorporar um estatuto científico. Assim, se aproxima do Serviço Social norte-americano, incorporando a matriz filosófica de característica positivista, pautada em critérios técnicos e científicos. É importante enfatizar que a conjuntura geopolítica foi um fator predominante para aproximação do Brasil com os Estados Unidos.

Foi nesse cenário de final dos anos de 1940 e início da década de 1950 que a profissão incorporou o Desenvolvimento de Comunidade às metodologias utilizadas pelo Serviço Social. As práticas de Desenvolvimento de Comunidade, segundo Ammann (2003), registram grandes incongruências, de um lado, a continuidade de trabalhos de caráter acrítico, apolítico e aclassista, de outro emergiam e se difundiam em movimentos que concebiam a participação numa perspectiva crítica. Desta forma, o Desenvolvimento de comunidade possuía um destaque para a prática profissional do Serviço Social, e que passou a crescer na década de 1950, no corpo profissional, e na sequência, sensibilizou assistentes sociais para problemáticas sociais mais amplas.

Da década de 1950 a 1960, Netto (2005, p. 119), ressalta que o Brasil vivenciou um grande crescimento industrial e um processo de modernização conservadora, o qual foi chamado de desenvolvimentista e agregou uma política de crescimento econômico, industrial e de infraestrutura, trazendo uma “aparência de modernidade” para a sociedade. Porém, esse desenvolvimento não demonstrava, nem reproduzia melhoria das condições de vida da classe trabalhadora, pois tratava-se de questões estruturais ao capitalismo que não poderiam ser interpretadas como melhorias, contudo, ocorria um fenômeno chamado pelo autor de “hipertrofia das expressões da questão social”.

Cabe lembrar ainda que, nos anos de 1965 a 1979, conforme destaca Netto (2005) o Movimento de Reconceituação ocorreu no Brasil no contexto da *autocracia burguesa*, o qual, visou repensar o Serviço Social, adequando o teórico, metodológico e o operativo, à realidade latino-americana, devido a influência norte-americana no Serviço Social, e isso foi um problema, pois a realidade norte-americana era bem diferente da latino-americana.

Neste sentido, Netto (2009), faz considerações sobre o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), na qual uma dessas considerações diz respeito ao reconhecimento consensual, no interior do Serviço Social brasileiro, de que o congresso foi um marco no desenvolvimento da profissão no país, em especial, da sua contribuição para politização da categoria profissional. Esse evento ocorreu de 23 a 27 de setembro de 1979, em São Paulo.

Netto (2009), ainda observa que o congresso da virada, diz respeito à amplitude das implicações do III CBAS para a profissão, que foram muito além do plano imediatamente político. Elas repercutiram na revisão dos conteúdos da formação profissional, na aderência às pautas e reivindicações dos movimentos sociais, se dobrando a adoção dos referenciais teórico-metodológicos e temáticas que se deslocaram da doutrina social da igreja e da sociologia funcionalista para a adoção do pensamento crítico de inspiração marxista.

Desse modo, o Serviço Social a partir da década de 1980, aproximou-se do referencial teórico marxista e difundiu bastante a produção de conhecimento. Nesse sentido, Netto (1999), considera que foi a partir da recusa e crítica ao conservadorismo profissional, que, inicia-se um debate no interior da categoria de assistentes sociais, acerca da construção de um projeto profissional que imprimiu novos horizontes ao Serviço Social, que possuía em sua dimensão uma imagem ideal da profissão; os valores que a legitimam; sua função social e seus objetivos; conhecimentos teóricos, conhecimentos interventivos, normas e práticas.

É neste sentido, que, o Serviço Social precisa ser entendido historicamente, a partir da compreensão, que a profissão é ligada estreitamente às relações sociais, que surgiu enquanto necessidade no contexto de aprofundamento do capitalismo e de suas contradições. Dessa forma, o Serviço Social, desde o seu surgimento enquanto profissão passou por processo dialético de constituição de suas bases ético-político, técnico-operativo e teórico-metodológico.

Portanto, diferente da forma como ocorreu na Europa, no Brasil, o Serviço Social passa por seu processo de institucionalização bem mais adiante, o que demonstra que a aproximação aos referenciais teóricos da teoria marxiana tem se ocorrido, porém, se traduzido em uma apropriação pontual e frágil, como se pode observar a seguir.

SERVIÇO SOCIAL: LIMITES NO DIÁLOGO COM MARX E O MARXISMO

De modo distinto do que ocorreu no continente europeu o Serviço Social, no Brasil, institucionalizou-se tardiamente, isto é, na década de 1930. Embora práticas interventivas de caráter filantrópicas, sob influência da Igreja católica, possam ser verificadas com bastante anterioridade, suscitando um longo debate sobre o Serviço Social ser ou não continuação das práticas mais tradicionais de ajuda, predomina hoje a compreensão de que a institucionalização da profissão em território nacional atendeu ao objetivo primordial de responder às “refrações da questão social” no estágio avançado de desenvolvimento do capitalismo, chamado por alguns autores de “fase monopólica” (NETTO, 2012) e por outros “fase tardia” (MANDEL, 1981), o que não exclui a análise do caráter concentrador do próprio movimento do capital.

É, portanto, no processo de inserção cada vez maior do país à esfera do capital monopólico que ocorrerá a institucionalização, via poder de Estado, de um profissional detentor de conhecimentos ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativos para, através de sua mediação, contribuir na manutenção de patamares considerados adequados, pela classe dominante e suas frações, à produção e reprodução do capital. Processo que comporta dois elementos que se tornariam intrínsecos à existência da profissão.

De um lado, o fato de que é via Estado que a profissão se institucionaliza. De outra parte, institucionalizada, a profissão passa a fazer parte, também, dos “aparelhos de dominação” (IAMAMOTO E CARVALHO, 1982; FALEIROS, 1985).

Em suas origens, é marcante um determinado debate entre os primeiros assistentes sociais brasileiros. Trata-se daquele que remete à identificação fetichizada da necessidade de intervir, dentro de uma perspectiva essencialmente positivista, no sentido de conter as tensões resultantes de “disfuncionalidades” decorrente do “desenvolvimento econômico” e que produziam, por sua vez, “comportamentos desviantes” (PINHEIRO, 1985).

Por outras palavras, diante de um processo de industrialização acelerado, fazia-se imperativo que os assistentes sociais realizassem sua intervenção profissional no sentido de contribuir para a organicidade da vida social, decorrendo daí todo o debate *pós-festum* a respeito da origem conservadora ou do conservadorismo no Serviço Social brasileiro.

A influência da Igreja Católica apenas reforçava a matriz positivista de sociedade proposta pela matriz conservadora durkheimiana. Se simbiose se verifica entre o pensamento da Igreja católica e a concepção positivista de mundo, isto decorre dos pressupostos comuns que alimentam a ambas. Alheias a qualquer proximidade com o marxismo, o que se vê reforçado pelo advento da Revolução Russa de 1917, assume-se, naquilo que Lukács classifica como “teoria geral da manipulação socialmente consciente das massas” (LUKÁCS, 2012, p. 46), o tratamento da questão social pelo viés do restabelecimento necessário da organicidade social com a imprescindível incorporação, por parte dos novos “técnicos sociais”, dos esforços voltados a contribuir para a consecução da harmonia social.

Caberia, pois, ao assistente social, afastando-se das teorias que propugnavam a luta entre as classes, contribuir para atenuar as sequelas que acompanhavam o processo de modernização industrial no país e que afetavam grandes contingentes populacionais, o que se evidenciava nos comportamentos “desviantes” assumidos por trabalhadores e os filhos das famílias operárias (PINHEIRO, 1985).

O primeiro grande passo no sentido de distanciar-se e, mesmo, buscar a ruptura com essa perspectiva católico-positivista, ou, mesmo, positivista-católica, ocorrerá no início dos anos 1960, com o Movimento de Reconceituação latino-americano, cuja importância é hoje reconhecida entre diferentes autores do Serviço Social, dentro de uma abordagem crítica na qual se procura apontar para as potencialidades e os limites contidos naquelas iniciativas (IAMAMOTO, 2013a; IAMAMOTO, 2013b; NETTO, 2013, SILVA E SILVA, 2013).

Será a partir desse momento que ocorrerão os primeiros passos, na América Latina, no sentido de repensar a prática dos assistentes sociais no Continente em geral, e no país, em particular. Esforços que alimentaram não apenas a críticas ao pensamento católico-positivista mais clássico, como também ao funcionalismo norte-americano, colocando em questionamento a forma pela qual até então vinha sendo abordada a questão social. Será, igualmente, a partir dos anos 1960, que ocorrerão as primeiras aproximações do Serviço Social brasileiro a pressupostos teóricos que sedimentam a concepção materialista da história, ou, por outras palavras, a teoria marxiana e seus desdobramentos, a marxista.

Aparentemente linear, a incorporação dos referenciais mais marxistas do que marxianos se fez por vias tortuosas e, não raras vezes, embasadas em leituras reducionistas, muito embora continuamente se evocasse a dialética como referencial de análise. Alinha-se como um dos momentos problemáticos dessa incorporação o tratamento rígido, por exemplo, das relações existentes entre a infra e a supraestrutura, nas quais desaparecem em geral as formulações marxianas de determinação em última instância (CARVALHO, 1986).

O mesmo é possível de se verificar na aproximação que estabeleceu o Serviço Social brasileiro, em momento posterior, em relação ao pensamento poulantziano e as reflexões, presentes em seu interior, a respeito da “autonomia relativa do Estado” (POULANTZAS, 1968; POULANTZAS, 1978). E, por fim, registre-se, também, a aproximação com a matriz gramsciana, muitas vezes reduzida à incorporação de conceitos como “hegemonia”, “classes subalternas” e “intelectuais orgânicos”. Destacando-se que, das correntes marxistas, Gramsci tem sido o autor que comparece com maior longevidade, mesmo que sua presença se faça, por vezes, dentro de construções ecléticas, como a proposta por Raquel Raichelis, na qual convivem sem conflitos a matriz gramsciana e a habermasiana (RAICHELIS, 1998).

No processo de aproximação com a teoria marxiana e, mais amplamente, com correntes do marxismo, é inegável que avanços qualitativos foram obtidos pelo Serviço Social brasileiro. Destaque-se, entre eles, primeiramente, a necessidade por parte dos pesquisadores de romperem com a leitura organicista a respeito do Estado. Na contramão do pensamento que se apropriava da mediação Estado enquanto parte de um todo orgânico e pela via da qual estavam dadas as bases para a existência orgânica e harmônica da sociedade, ganhou corpo, progressivamente, a compreensão de que se estava diante de uma instância cuja finalidade primeira é a de organizar os interesses dominantes, seja do conjunto da classe detentora do capital, seja de suas frações. Por outras palavras, o Estado não é instância neutra dentro da totalidade social mas, sim expressão dos interesses da classe dominante, no caso, a burguesia, visando a existência das condições mais favoráveis possíveis, em cada momento, para a realização da acumulação capitalista.

A esta forma de apreensão do Estado incorporou-se outro elemento, não menos significativo: o reconhecimento de que a realização dos interesses do conjunto da classe dominante, em geral, e de suas frações, em particular, não se processa no âmbito estrito do Estado mas sim que, ao lado e ao redor deste, articulam-se instâncias cuja finalidade precípua é garantir que a dominação se processe pela articulação da dominação e consentimento. Mais especificamente, os “aparatos de dominação” ou “aparelhos ideológicos”.

Tratava-se, seguramente, da incorporação à reflexão de elementos legados pela teoria althusseriana, cuja visibilidade nos anos 1970, influenciou várias áreas de conhecimento no campo das ciências humanas. Porém, independente dos problemas que se faziam presentes no estruturalismo althusseriano, dentre os quais destaque-se a crítica frequente de que os sujeitos desaparecem para só existirem estruturas, o importante a destacar aqui é que a aproximação com esta matriz de pensamento aportou a possibilidade de se pensar o Estado como espaço atravessado pelas relações contraditórias entre as classes.

É inegável, neste movimento de apreensão do complexo social em patamares mais elevados, a influência que teve sobre o Serviço Social brasileiro estudos realizados por Vicente de Paula Faleiros, que, em determinado momento, buscou pensar o Estado como espaço de relações, somando-se a isto o destaque atribuído à força da ideologia na construção das práticas, apontando para a clara influência que, neste momento, tiveram sobre seu pensamento, os estudos de Althusser (FALEIROS, 2001).

Ainda que hoje pouco referenciado pelos autores mais em destaque na produção do Serviço Social brasileiro, é inegável que os elementos de reflexão propostos por Faleiros influenciaram diretamente pesquisadores que, a partir dos anos 1980, se lançaram ao processo árduo de repensar a profissão, se deparando com a necessidade de refletir sobre as formas de intervenção e os limites e potencialidades colocados à atuação do profissional pela presença da instância Estado e seus aparatos no interior da totalidade social concreta.

Além de Althusser, por um breve momento o Serviço Social brasileiro flertou com outro autor de grande impacto na produção marxista francesa dos anos 1970. Trata-se aqui de Nicos Poulantzas, e seu clássico livro *Pouvoir politique et classes sociales*, publicado na França no final dos anos 1960. Porém, apesar do leque de possibilidades aberto pelo pensamento poulantziano da primeira fase, as reflexões que forneceu sobre o Estado não ultrapassaram, no Serviço Social brasileiro, o patamar de superficial incorporação de elementos mais gerais contidas no referido livro.

Deixou-se de explorar, por exemplo, a grande contribuição dada por Poulantzas no sentido de estimular uma leitura que pensasse a existência de uma determinada “autonomia relativa do Estado”, questionando, assim, uma ideia frequente no pensamento Reconceituado e, mesmo, após, como é possível de se verificar em Netto, que recorre à concepção de “Estado instrumento” (NETTO, 2012).

Por outras palavras, o flerte poulantziano do Serviço Social brasileiro conduziu à incorporação de novos elementos para se pensar o Estado como mediação dentro da totalidade complexa da estrutura social. Porém, na transição do período positivista/funcionalista para aquele iniciado pelo Movimento de Reconceituação, a abordagem restringiu-se fundamentalmente à leitura do “Estado instrumento”. Permaneceu como uma espécie de flerte em parte da produção do Serviço Social brasileiro a incorporação da concepção de “autonomia relativa do Estado” e, mesmo, no viés gramsciano, daquela de “Estado ampliado”, isto é, do fato desta instância, no âmbito do desenvolvimento do capitalismo monopolista, apresentar-se como combinação de violência mais consentimento.

Portanto, se havia a intenção de ruptura com um marxismo dogmático, também é um fato que os esforços para aprofundar as reflexões indo para além do referencial fornecido por autores como Gramsci, Poulantzas e Althusser ficaram no meio do caminho e, posteriormente, foram abandonados.

Assim, em linhas gerais, é possível afirmar que, enquanto na concepção de “Estado instrumento” o referencial é essencialmente aquele da teoria marxiana mais clássica, aprofundada por Lênin, a do “Estado ampliado” e da “autonomia relativa do Estado”, buscaram incorporar novos elementos que façam avançar o processo de crítica que então estava sendo perseguido pelo Serviço Social, ao menos no plano da produção acadêmica.

Assim, quase ao mesmo tempo em que abriu as portas para incorporar uma leitura mais complexa do Estado, que poderia aportar uma melhor compreensão desta instância por parte do assistente social, os trabalhos acadêmicos produzidos pelo Serviço Social nos anos 1980 e seguintes trataram de fechá-las. E isto no desdobrar de conjunturas que, sob o influxo do pensamento neoliberal, tornaram mais evidente do que em qualquer outro período, o caráter ativo da instância Estado e de seus aparatos de dominação.

Porém, mesmo que a presença de Althusser e Poulantzas tenham pouco influenciado os estudos do Serviço Social nos anos 1980 e seguintes, a sua incorporação momentânea na produção acadêmica apontam para o fato de que se buscava caminhos novos de reflexão que se contrapusessem às práticas anteriores filiadas ao positivismo/funcionalismo. Desse modo, por mais limitadas que tenham sido, essas iniciativas representaram um avanço na medida em que, a partir desse momento, introduziu-se no debate no interior da profissão não apenas uma nova leitura sobre o caráter estrutural do Estado e seus aparatos de dominação como, também, reforçou-se a possibilidade de reconhecimento da complexidade das relações entre as classes.

Soma-se a isso que, no processo iniciado pela Reconceituação e aprofundado com as aproximações com a teoria marxiana e marxista de diversos matizes, a categoria contradição aderiu decisivamente ao campo analítico da produção recente do Serviço Social. Certamente, nem sempre ocupando a sua devida estatura analítica, uma vez que, mesmo em autores de envergadura da profissão, muitas vezes a categoria contradição assume mais a dimensão de recurso discursivo do que, propriamente, apreensão das conexões concretas do objeto analisado.

Por outras palavras, a aproximação crítica pretendida pela produção acadêmica do Serviço Social brasileiro, visando superar a “intenção de ruptura” (NETTO, 2013) tem, na maior parte das vezes, sido de ordem mais marxista do que marxiana. Isso se evidencia, por exemplo, no predomínio da concepção gramsciana de “sociedade civil” para a construção do campo de análise em diversos estudos do Serviço Social. O que, por vezes, tem conduzido o pensamento a flertar com referenciais estranhos ao próprio campo marxiano e marxista, em razão de deturpações estabelecidas em conceitos formulados pelos autores clássicos, como é o caso da leitura gramsciana de sociedade civil em Rachel Raichelis, que acaba por transformar Gramsci em um habermasiano (RAICHELIS, 1998). No que concerne à sociedade civil um dos poucos esforços explicativos entre as diferenças na concepção marxiana e gramsciana encontra-se em DURIGUETTO, 2007.

Através do modo como Gramsci, por exemplo, tem sido referenciado em estudos no âmbito do Serviço Social, não raras vezes a sua nova matriz é dissolvida. De tal modo que de autor italiano, de revolucionário, se converte em um social democrata nas discussões a respeito do Estado ampliado e, mesmo, do potencial das “classes subalternas”. Para esta social-democratização de Gramsci muito tem contribuído a leitura do pensador italiano via fontes secundárias, tais como a popularizada por Carlos Nelson Coutinho e Norberto Bobbio.

Certo é que, assim como ocorreu com Althusser e Poulantzas, a estrutura do pensamento gramsciano foi sendo dissolvida na produção teórica mais recente do Serviço Social brasileiro, não restando de suas contribuições senão o uso frequente de alguns conceitos, tais como “hegemonia”, por vezes deslocado das preocupações que originariamente possuíam. Diante disso, é de se supor que a aproximação a vários autores do leque marxista possuía mais o efeito de busca de caminhos para construir uma nova práxis profissional do que a manifestação de uma adesão orgânica a está ou aquela matriz de pensamento derivada da obra marxiana. Por outras palavras, foi muito mais uma proximidade pontual a determinados conceitos, sem disso extrair todas as consequências implícitas naquela forma de pensamento.

Observa-se, assim, que desde o período da Reconceituação o Serviço Social brasileiro, à parte a adesão aparentemente incondicional ao pensamento “marxiano”, caminhou por uma série de *flertes* com matrizes de pensamento distintas. Inicialmente com Althusser/Poulantzas, posteriormente com Antonio Gramsci e, mais recentemente, com a matriz do pensamento de Georg Lukács e István Meszáros, este último, igualmente, inspirado pelo pensamento lukacsiano. Neste percurso, têm gravitado referenciais de menor expressão, e estranhos ao pensamento marxiano e marxista, junto ao Serviço social brasileiro, como é o caso de Jurgen Habermas e Robert Castell.

Por outras palavras, o Serviço Social brasileiro, apesar das inúmeras declarações de seus principais expoentes acadêmicos, em livros, artigos e entrevistas, de que ressignificou sua prática em razão dos vínculos que passou a estabelecer, sobretudo a partir do Congresso da Virada, com o pensamento

marxiano e marxista, continua sendo diretamente influenciado por um certo “modismo”, nos quais os teóricos mais clássicos emergem ou desaparecem. Isso, quando não convivem em um amálgama de conceitos que beira ao ecletismo metodológico refutado por Lukács e Netto.

Da diversidade de teóricos com os quais a produção do Serviço Social brasileiro pós reconceituação buscou estabelecer proximidades ou esforços de adesão, um papel particular encontra-se reservado ao marxista belga Ernest Mandel e, em particular, ao seu livro, *O capitalismo tardio* (MANDEL, 2001). Este livro tem se constituído em referencial para diversos estudos acadêmicos do Serviço Social brasileiro, o que se explica pelo fato de, no processo de reformulação da práxis a ser adotada pelo profissional do campo dos assistentes sociais, assumiu-se que o tratamento da “questão social” só pode ser efetivamente conduzido se levar-se em consideração a fase monopólica na qual se encontra o modo de produção capitalista. Por outras palavras, a abordagem mandeliana tem sido o farol de milha para se pensar a manifestação do capitalismo monopolista no Brasil, ao que se une, em geral, o recurso ao estudo de José Paulo Netto (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas aproximações realizadas por parte da produção acadêmica brasileira recente do Serviço Social, na qual se procura estreitar os vínculos profissionais com o pensamento marxiano e marxista, observa-se a persistência de um problema de base: em geral, a análise se preocupa muito mais em resgatar categorias e conceitos isolados dos teóricos clássicos.

À parte o pensamento marxiano, não se verifica uma verdadeira adesão orgânica a qualquer das correntes marxistas mais clássicas. Não poucas vezes, conceitos como os de “hegemonia”, “sociedade civil” e “intelectuais orgânicos” são elencados mas sem se aprofundar no necessário tratamento crítico dos mesmos ou, ainda, sem articula-los devidamente e necessariamente a análises da totalidade concreta.

O mesmo podendo ser verificado em relação à categoria Estado. Na proximidade a esta ou aquela corrente do marxismo, se vê que o Serviço Social brasileiro, apesar dos esforços realizados, continua Tateando em busca do referencial mais adequado para pensar seus problemas teórico-práticos, não sendo estranho, neste sentido, a aproximação mais recente ao pensamento de Lukács e Mészáros, além de outras que nenhuma proximidade tem com esta matriz, como é o caso de Habermas ou Castell.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. *Serviço Social e Filosofia: Das origens a Araxá*. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 10ed. São Paulo: Cortez, 2003.2015, 6ª edição.
- BEHRING, Elaine Rossetti, *Política social no capitalismo tardio*, S.P., Cortez Editora,
- BOSCHETTI, Ivanete, *Assistência social e trabalho no capitalismo*, S.P., Cortez Editora, 2016.
- CARVALHO, Alba Maria Pinho de, *A questão da transformação e o trabalho social*, S.P., Cortez Editora, 1983.
- FALEIROS, Vicente de Paula, *A política social do Estado capitalista – As funções da Previdência e da Assistência Sociais*, S.P., Cortez Editora, 1985, 4ª edição.
- FALEIROS, Vicente de Paula, *Metodologia e Ideologia do Trabalho Social*, Cortez Editora, 12ª edição, 2ª reimpressão, 2013.
- FALEIROS, Vicente de Paula, *Saber profissional e poder institucional*, S.P., Cortez Editora, 2001, 6ª ed.
- IAMAMOTO, Marilda e CARVALHO, Raul, *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*, S.P., Cortez Editora, 1982, 38ª edição.

- IAMAMOTO, Marilda Villela, *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social (ensaios críticos)*, S.P., Cortez Editora, 2013, 12ª ed.
- IAMAMOTO, Marilda V., *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. S.P., Cortez Editora, 2013, 23ª edição.
- IAMAMOTO, Marilda, *Serviço Social em tempo de capital fetiche (capital financeiro, trabalho e questão social)*, S.P., Cortez Editora, 2012, 7ª edição.
- LUKÁCS, György, *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*, S.P., Boitempo Editorial, 2010, 1ª ed., p. 37.
- MAGALHÃES, Leila Vello, *Metodologia do Serviço Social na América Latina*, Cortez Editora, S.P., 1987, 2ª ed., p. 48.
- MANDEL, Ernest. *O Capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultura, 1982.
- NETTO, José Paulo. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PINHEIRO, Maria Esolina. *Serviço social documento histórico*. São Paulo: Cortez, 1985.
- POULANTZAS, Nicos, *Pouvoir politique et classes sociales*, Paris, Librairie François Maspero, 1978.
- QUIROGA, Consuelo, *Invasão positivista no marxismo: manifestações no ensino da metodologia no Serviço Social*, Cortez Editora, S.P., 1991.
- RAICHELIS, Raquel, *Legitimidade popular e poder público*, S.P., Cortez Editora, 1988.
- RAICHELIS, Raquel, *esfera pública e Conselhos de Assistência Social – caminhos da construção democrática*, S.P., Cortez Editora, 1998.
- SANTOS, Leila Lima. *Marchas e contramarchas do Serviço Social: reexaminando a Reconceituação*. IN: *Textos do Serviço Social*, S.P., Editora Cortez, 1987, 4ª Ed.
- SANTOS, Leila Lima, *Desenvolvimento do Serviço social na América Latina*. In: SANTOS, Leila Lima (org.), *Textos de Serviço Social*, S.P. Cortez Editora, 1987, 4ª ed.
- SILVA, Maria de Guadalupe. *Ideologia e Serviço Social (reconceituação latino-americana)*. S.P., Cortez Editora, 1983.
- SILVA E SILVA, Maria Ozanira da (org.), *O Serviço Social e o popular – resgate teórico-metodológico do Projeto Profissional de ruptura*, S.P., Cortez Editora, 7ª ed, 1ª reimpressão, 2011.
- VIEIRA, Balbina Ottoni, *História do Serviço Social (contribuição para a construção de sua teoria)*, R.J., Livraria Agir Editora, 1977.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO CAPITALISTA E A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Marco Antonio Diniz Bastianini¹

Marla Beatriz de Oliveira Ribeiro²

Resumo. O presente trabalho tem como objetivo engendrar reflexões sobre o processo de globalização e mundialização do capital e seus rebatimentos no campo da educação, tratando especificamente da educação escolarizada e as propostas da agenda do Banco Mundial para os países emergentes. Ademais, visualiza-se a importância do papel dos movimentos sociais organizados no enfrentamento da intensificação dos processos de mercantilização dos direitos sociais e na direção da contribuição para os processos de transformação da realidade social.

Palavras-chave: Educação; Globalização; Capitalismo; Movimentos Sociais.

Abstract. The present work aims to generate reflections on the process of globalization and globalization of capital and its repercussions in the field of education, specifically school education and the proposals of the World Bank schedule for emerging countries. Furthermore, the importance of the role of organized social movements in confronting the intensification of the processes of commodification of social rights and in contributing to the processes of transformation of social reality is visible.

Keywords: Education; Globalization; Capitalism; Social Movements.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata do papel da educação formal escolarizada no âmbito do desenvolvimento das condições de formulação e materialização dos marcos da globalização e da mundialização do capital e a importância dos movimentos sociais nesse contexto.

A partir de um levantamento teórico com base em obras de autores que se debruçam a compreender o contexto dos processos de globalização e mundialização do capital, bem como sobre a educação e movimentos sociais, tendo como perspectiva de análise a teoria social crítica.

Tais processos capitaneados pelo próprio capital, que passa a consolidar bases de reorganização dos processos produtivos e sociais de modo global, vão desencadeando impactos no âmbito das políticas sociais dos países, em especial, os de capitalismo tardio.

A política de Educação, que tem, em seu próprio decurso constitutivo no processo histórico, atravessamentos diretos de concepções alicerçadas no modelo de produção capitalista, amparadas em pressupostos mercantis, individualizantes, meritocráticos, e como diz Ivo Tonet (2006, p. 16-17) é “[...] “sequestrada”, isto é, organizada, em seu conteúdo e em seus métodos, de modo a atender os interesses das classes dominantes. [...]”, passa a vivenciar uma intensificação de tais processos com a complexificação dos movimentos de internacionalização do Capital.

Caberá também, nesse trabalho, realizar as reflexões necessárias na compreensão do papel e da importância dos movimentos sociais a partir das concepções que os tomam articulados com a teoria social crítica de Marx, frente ao enfrentamento da realidade atual do capitalismo globalizado.

Por fim, caberá realizar a articulação em relação ao papel dos movimentos sociais no que se refere às possibilidades de contribuição junto à construção de uma educação na perspectiva popular e transformadora.

REFLETINDO SOBRE CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO E O PAPEL DO ESTADO

O sistema de produção capitalista carrega em seu âmago fundamentos contraditórios que, ao passo que permitem uma pequena parcela da população acumular riquezas, produz e reproduz desigualdades sociais.

1 Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Mestre em Serviço Social pela UNESP. marco.bastianini@uftm.edu.br

2 Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Mestre em Serviço Social pela PUC-Goiás. marla.ribeiro@uftm.edu.br

Para pensar no processo sócio metabólico do capital é necessário pensar em como através do tempo o projeto de sociabilidade capitalista foi desenvolvendo em seu sistema produtivo os elementos estruturantes que vão delineando os modos de apropriação e de exploração da força de trabalho da classe trabalhadora.

Várias são as nuances desse processo histórico. O capitalismo passou por diferentes fases, e foi se transformando de acordo com suas próprias necessidades de sobrevivência, aliando esforços junto aos instrumentos do próprio Estado como um catalisador de seus interesses e produtor de consensos.

Hoje vivemos o momento em que, já bastante desgastado, o sistema produtivo capitalista lança mão de subterfúgios que antes já havia inaugurado, mas reformulados para o momento histórico e as condições postas pela realidade concreta, e ganha novas características para sustentar seus objetivos centrais.

Com a intensificação da crise estrutural do capital no contexto do padrão de acumulação taylorista/fordista, há a necessidade de os Estados iniciarem processos de contra reformas das políticas sociais, bem como dos mecanismos de proteção do mercado, a fim de que o modelo socioeconômico capitalista seja mantido.

Essa é uma crise que tem como raiz a secular queda da taxa de lucro (combatida temporariamente em certos contextos com medidas exógenas), e que obriga o capital e o Estado à reestruturação de certos processos e instituições existentes, como forma de procurar, por via de mecanismos econômicos e extraeconômicos, atenuar ou neutralizar a crise. Esses mecanismos “neutralizadores”, diferentemente do contexto anterior, sustentam-se no rompimento do chamado “pacto keynesiano” (o que foi possível dada a drástica redução do impacto das lutas de classes no contexto atual), e seguem três caminhos centrais: a) a criação de áreas de superlucros fora da superprodução e do subconsumo (fundamentalmente via privatizações de empresas estatais); b) a extrema centralização do capital, acentuando o domínio dos monopólios no mercado no mercado (particularmente via fusões); c) a redução dos custos de produção para o capital – com o trabalho (via subcontratação, reforma da previdência, flexibilização das leis trabalhistas, recortes do financiamento estatal na área social etc.) e com os custos gerais da produção/comercialização (fundamentalmente via reforma tributária, abertura de fronteiras dos Estados nacionais para circulação de mercadorias, automação, reengenharia etc) (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.192).

Este movimento se instaura primeiramente nos países de capitalismo desenvolvido, e depois é disseminado pelo mundo todo pela via dos processos de globalização, como uma resposta vista pelo neoliberalismo como a mais viável, natural e imprescindível para a superação da crise.

Oficialmente as relações internacionais seguem atualmente o esquema de uma globalização: abertura de mercado mundial e que todos os seres humanos seriam vendedores e compradores livres com condições iguais. Caem as separações entre as nações e todos podem livremente intercambiar bens e serviços. Entre todos, realiza-se a harmonia espontânea. A “mão invisível” de Adam Smith funciona agora entre pessoas de todas as nações. O egoísmo de todos em todas as nações produz a harmonia global (COMBLIN, 2000, p.19).

O capitalismo assim, vê suas forças produtivas esgarçadas e inicia processos de expansão de suas fronteiras, a partir do desenvolvimento de organismos e agendas internacionais capitaneadas pela ideia de que “o crescimento econômico seria a condição fundamental para o desenvolvimento social, os organismos internacionais atribuíam à intervenção e ao planejamento estatal um papel preponderante na modernização dos países em desenvolvimento” (SCAFF, 2001, p.116).

A partir da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se um amplo processo de mundialização de relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração. Aos poucos, todas as esferas da vida social, coletiva e individual são alcançadas pelos problemas e dilemas da globalização (IANNI, 1999, p.36).

A construção gradual de um sistema mundial de acumulação carrega em seu processo os elementos imperativos da ideologia do modelo de produção e reprodução capitalista.

Ao passo que é instaurado o sistema de internacionalização do capital, fundem-se em estruturas remodeladas os objetivos e máximas do capitalismo, isto é, a exploração, a subordinação, a flexibilização, a tecnificação e a precarização dos processos de trabalho e das condições de reprodução social da classe trabalhadora, assim como o incentivo ao individualismo e à mercantilização da vida, elementos estes que corroboram para a agudização da questão social em âmbito mundial.

Mais do que nunca, as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais estão lançadas em escala mundial. O mesmo processo de globalização, com que se desenvolve a interdependência, a integração e a dinamização das sociedades nacionais, produz desigualdades, tensões e antagonismos. O mesmo processo de globalização, que debilita o Estado-nação, ou redefine as condições de sua soberania, provoca o desenvolvimento de diversidades, desigualdades e contradições, em escala nacional e mundial. “O aprofundamento das desigualdades não impede o mundo atual de caminhar rapidamente no sentido da sua unificação. Consequência simultânea do livre-mercado, da prática da divisão internacional do trabalho, do desenvolvimento das comunicações (circulação de pessoas, de bens e produtos culturais), o mundo todo se torna o quadro de referência econômico, técnico, cultural e político. Esta tendência parece irreversível e irresistível (IANNI, 1999, p.49).

Medidas de reajustes econômicos e de liberalização de mercados internacionais reformulam o papel dos Estados, colocando-os como importantes e imprescindíveis na defesa dos interesses privados e da reprodução e ampliação da acumulação do capital, papel esse que vai se consolidando na medida em que o processo de disseminação ideopolítica da concepção que toma o Estado como um dos principais atores no enfrentamento da crise do Capital, e que também o toma como ineficiente para conduzir as políticas sociais, sendo exigido do mesmo que repasse a atribuição de garantia dos direitos de cidadania conquistados pelas lutas sociais da classe trabalhadora, e que em algumas conjunturas sequer chegaram a ser de fato materializados, para o setor privado, ou seja, o mercado passa a ser visto como importante parceiro do Estado frente à possibilidade de repasse da responsabilidade de efetivação das políticas sociais.

Ainda no que se refere aos direitos de cidadania, verifica-se que os processos de construção e implementação dos sistemas de proteção social nos países de capitalismo tardio, como é o caso do Brasil, a controvérsia entre a letra da lei e a realidade palpável se impôs no mesmo decurso da intensificação dos ideários neoliberais no país, no bojo do processo de globalização:

No Brasil, o processo de afirmação dos direitos de cidadania (ainda inconcluso) irá conferir um grau maior de ambiguidade nas medidas de proclamação e de implementação do direito à educação, uma vez que apenas a partir de 1988 uma concepção universalista dos direitos sociais foi incorporada ao sistema normativo brasileiro e que o processo de afirmação dos direitos no país foi assinalado pela defasagem entre os princípios igualitários proclamados na lei e a realidade de desigualdade e de exclusão (TELLES, 1999) (ARAÚJO, 2011, p. 287).

Nesse contexto, o papel central do Estado então passa a ser reconfigurado na baliza dos interesses do grande capital:

Nota-se que nesta tarefa de reconfigurar a economia capitalista, a relação Estado/setor privado se mostra importante na medida em que o primeiro tende a repassar para o último o controle de setores que antes eram de responsabilidade estatal, aumentando o campo para a reprodução do capital e beneficiando uma emergente burguesia de serviços. Novamente afirmamos que, no neoliberalismo, não foi o Estado que enfraqueceu, mas seu papel enquanto agente redistribuidor, comparado aos tempos anteriores à crise. Por sua vez, o Estado se faz forte na medida em que seu aparato sustenta a agressividade neoliberal e transfere à empresa capitalista os recursos públicos que detêm (LOUREIRO, 2010, p. 21).

Assim, as políticas sociais passam a se constituir como espaços lucrativos e esse movimento desencadeia o desenvolvimento cada vez maior de processos de mercantilização dos direitos sociais.

A EDUCAÇÃO NO CENTRO DAS DISCUSSÕES E A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTOS SOCIAIS

Importantes órgãos e entidades internacionais são criados e se inserem com grande destaque no espaço da globalização capitalista, passando a inserir as orientações acerca das condutas dos Estados frente às políticas públicas e ao mercado, no sentido de resguardar a sobrevivência do processo de expansão dos mercados globalizados e de possibilitar a efetivação da mundialização do Capital.

Em diferentes níveis e arranjos, as organizações multinacionais ou multilaterais, desenvolvem seus próprios desenhos do que podem ou devem ser as nações e os continentes. Elaboram parâmetros rigorosos, técnicos, pragmáticos, fundados nos princípios do mercado, da livre iniciativa, da liberdade econômica, etc. Princípios que são sugeridos e impostos aos governos que pretendem ou precisam beneficiar-se de sua assistência, ajuda, direção.

“As economias devem se abrir à competição externa, retirar o Estado de atividades que podem ser exploradas pela iniciativa privada, eliminar subsídios e desativar os mecanismos de controle de preços. Precisam fazer tudo aquilo, enfim, que leve à desregulamentação. Em troca, estas economias contarão com ajuda das agências internacionais de crédito. Essa é uma das principais mensagens transmitidas pelo relatório anual do Banco Mundial (BIRD), a mais importante entre as instituições financeiras internacionais”³ (IANNI, 1999, p. 43-44).

No caso da realidade da educação formal, especificamente a educação escolarizada, um dos setores de maior importância para a reestruturação do processo de reprodução do capitalismo em nível global, o Banco Mundial já indicou aos países que mantém relações com o mesmo, como por exemplo, por meio de empréstimos, para investimentos nos processos de inserção nos mercados competitivos globais, várias medidas necessárias de serem adotadas ao restabelecimento da estabilidade econômica no decurso de formatação das condições para o desenvolvimento da globalização. A proposição de pactuações referentes às diretrizes para a condução das políticas educacionais dos Estados são algumas dessas medidas.

Algumas delas, recomendadas pelo Banco Mundial, podem ser vislumbradas no documento denominado “*Prioridades y estrategias para la educación*” de 1996, que foram examinadas criticamente por Bráulio Roberto C. Loureiro (2010). São elas:

- a) Repasse da responsabilidade dos níveis médios e superiores de ensino ao setor privado, bem como gradual repasse de responsabilidade de alguns setores do nível básico;
- b) Flexibilização da estrutura de ensino, na busca pela associação entre educação e setor privado;
- c) Esforço na redução de gastos públicos, por exemplo pelo aumento do número de alunos por professor, e utilizando medidas tecnológicas e informacionais para isso, como ocorre com o ensino a distância, com o objetivo de possibilitar maior “eficiência” possível;
- d) Responsabilização das comunidades pelos custos da educação por meio dos processos de descentralização da estrutura educacional, com o discurso da necessidade de fortalecimento da autonomia da escola de acordo com as condições locais e da comunidade, escondendo o caráter pretensioso de inclusão da comunidade na participação da captação dos recursos educacionais;
- e) Utilização de avaliações centralizadas como estratégias de mensuração quantitativa dos impactos dessas medidas, haja vista que as mesmas se impõem por recomendações do Banco Mundial com o objetivo de “fiscalizar os resultados administrativos e educacionais das instituições” como diz Bráulio Roberto Loureiro (2010). Medida essa que acaba por responsabilizar e culpabilizar as instituições e a comunidade pela própria condição precária à qual são submetidas.

Nesse sentido, Bráulio Roberto C. Loureiro (2010, p.21) afirma também que:

Justificada pela missão de formar o cidadão do terceiro milênio, a parceria Estado/BM assume a função de pedagogo com a tarefa de treinar indivíduos predestinados aos substituíveis postos da produção e condicioná-los às necessidades do consumo. Consolida-se, assim, a estrutura educacional (de dupla função) desejada pela burguesia e adaptada ao contexto neoliberal: a primeira para reproduzir a classe trabalhadora, a segunda para reproduzir os dirigentes da sociedade.

Tais recomendações do Banco Mundial evidenciam o real significado que a Educação escolarizada tem na sociedade globalizada, o de intensificar com novas roupagens a formação de força de trabalho, para contribuir no processo de reprodução do próprio capital.

Na contramão dos discursos hegemônicos apregoados pelo grande capital encontra-se a existência dos movimentos sociais, dentre eles os pela Educação.

Os movimentos sociais pela Educação configuram-se, dentre outras pautas, como Novos Movimentos Sociais (Montano; Duriguetto, 2011). Esses movimentos, em grande parte, reconhecem a questão das classes sociais, porém, defendem pautas particulares que são frutos da relação capital x trabalho, mas que se expressam no cotidiano pela existência do racismo, do machismo, pela falta de acesso às condições dignas de sobrevivência, entre outros e que se transversalizam. Reconhecimento

3 Aluizio Maranhão, “BIRD impõe condições para ajuda econômica”, O Estado de São Paulo, 7 de julho de 1991, p.1 do caderno de “Economia”.

da transversalidade das pautas pela “unidade de diversidades” nos termos de Iamamoto (2023), como gênero e raça, por exemplo, e a defesa de direitos humanos e sociais, no caso, a educação.

Nesse sentido, cabe refletirmos acerca de perspectivas com base marxista, sobre a compreensão da importância dos movimentos sociais nos processos sociohistóricos em que a luta de classe se delineia.

Gohn (1997) destaca que há na literatura marxista duas perspectivas para se compreender os movimentos sociais. A primeira, atribuída à fase inicial da produção intelectual de Marx, considera três elementos centrais: consciência, ideologia e alienação. A outra perspectiva, atribuída ao “Marx maduro” teria privilegiado os fatores econômicos, considerando centralmente o processo de formação social, as forças e as relações de produção, mais-valia e superestrutura. Tais perspectivas partem da concepção de que o agente central dos movimentos sociais é o operariado.

O conflito entre Capital e Trabalho gera a luta de classes, principal motor da história. A classe operária industrial tem a primazia no processo de luta social, e o movimento operário desempenha o papel de vanguarda nas transformações sociais. Ele, junto com o partido político e com os intelectuais orgânicos da classe operária, teriam uma missão na história: transformar a sociedade das desigualdades sociais em outra, sem opressão ou oprimidos (GOHN, 1997, p. 172).

Desta forma, na teoria marxista, segundo Gohn (1997), a posição de classe ocupada no sistema produtivo é elemento de “primazia” para se conceber a participação de um determinado grupo social na luta de classes estabelecida nas sociedades industriais. A autora afirma que quanto aos Movimentos Sociais, “não se trata do estudo das revoluções em si, [...] mas do processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação” (GOHN, 1997, p.171).

A autora destaca dois elementos fundamentais da teoria marxista sobre os movimentos sociais e que são importantes introduzir neste trabalho. O primeiro se refere à práxis, ou seja, à capacidade humana da ação transformadora que age sobre e na sociedade e na natureza, desta forma, Gohn destaca dois aspectos da práxis.

O seu aspecto teórico se refere à capacidade crítica, da interpretação e da elaboração de projetos societários transformadores. Já o segundo aspecto se refere à “práxis política”, ou seja, articulada à teoria e ao trabalho, manifesta interesses comuns e opera na sociedade em compartilhamento das mesmas condições de vida e posição no mundo do trabalho. Aqui opera-se a conformação de consciência de classe, partindo da classe em si, ou seja, de sua existência ontológica e independente da consciência, para a classe para si, enquanto classe que se reconhece como tal e se organiza em torno de seus objetivos comuns.

O segundo elemento, se refere à solidariedade de classe, que segundo Gohn, “refere-se a uma relação social, com os mesmos interesses, e deveria estar voltada para um dado objetivo: a emancipação dos trabalhadores” (GOHN, 1997, p. 178). Tal elemento, deveria ser construído no campo das relações produtivas, a partir do compartilhamento de experiências comuns. Trata-se da construção de um sentimento social (não-natural), que deve se formar em meio aos conflitos entre os interesses particulares (individuais e/ou familiares) e os interesses coletivos e comuns reais.

Tais elementos destacam novamente a centralidade da posição de classe, situada no sistema de produção, enquanto carácter fundamental para a formação e constituição dos movimentos sociais. No entanto, Gohn destaca que a leitura contemporânea das obras e das concepções de Marx têm ampliado as perspectivas. Para esta pesquisadora, não se pode desconhecer as lutas de carácter reivindicatório que lutam pela conquista de “bens e melhorias coletivas”. Para ela, as leituras mais atuais da teoria marxista têm apontado neste mesmo sentido. Tal compreensão se conforma então pelo deslocamento do eixo conceptivo sobre as determinações econômicas exclusivamente, para outros campos da vida social, como o da Educação, por exemplo.

Nesse sentido Gohn (2007) retoma dois pensadores marxistas cujas teorias muito contribuem para o entendimento dos movimentos sociais: Rosa Luxemburgo e Antônio Gramsci.

Sobre a primeira pensadora, correlacionando com o tema ora discutido, o entendimento é que a participação das massas por meio de lutas e movimentos sociais muito contribuem no processo de construção de uma nova realidade social, ainda que isso seja de forma espontânea, ou seja, sem uma racionalidade ou uma organização prévia, mas a partir de anseios e vivências do cotidiano.

Gohn (2007) reitera alguns pontos destacados no pensamento de Rosa Luxemburgo:

- a) A espontaneidade das massas e suas iniciativas criadoras;
- b) A possibilidade de vencer etapas do desenvolvimento do capitalismo pelo desenvolvimento gradual de suas contradições;
- c) A revolução é vista como um processo relativo à consciência dos homens; é produto de suas experiências, surge em função delas e atua como força integradora; age em defesa e transmutação dessas mesmas experiências;
- d) Fiel ao marxismo humanista e libertário, Rosa acredita no idealismo das massas. (GOHN, 2007, p. 181-182).

Nessa síntese do pensamento de Rosa Luxemburgo, ela traz uma análise da importância da ação das massas contestatórias, ainda que não tenham a luta de classes como centralidade.

A pensadora acredita que por meio de lutas, de movimentos auto-organizados, há a possibilidade de surgimento de nova forma de relação social dos homens; e não que isso só seja possível com um novo modo de produção. (GOHN, 2007).

Já Antonio Gramsci, segundo Gohn (2007), por reconhecer o Estado como espaço ampliado com campo de atuação para além de um local exclusivo de serviço para concretude de interesses dominantes; mas sim como espaço democrático, permeado pela sociedade civil e sociedade política não o resumindo a órgãos da esfera governamental. Então o pensador entende que o Estado é espaço de conflitos e tensões, esses expressos no cotidiano.

Gramsci entende que a cultura popular, o folclore e as diversas reivindicações das massas urbanas tem papel fundamental nas transformações societárias, na contra-hegemonia às classes dominantes. No entanto, as lutas das massas, ao representarem uma contra-hegemonia, também passam por um processo de coerção do Estado e conquistas se dão de forma gradual, no consenso. Em função disso, o esclarecimento:

Portanto, em determinadas conjunturas políticas, o Estado teria de alterar suas políticas, incorporar ou abrir espaços novos às forças sociais que o pressionam (de forma contestatória ou não). Este aspecto tem sido erroneamente interpretado por alguns analistas que atribuem ao Estado o poder de indutor de mudanças sociais, mas esta não é a posição de Gramsci. Ele assinala que se trata de um processo dialético, conflituoso e contraditório. Ninguém induz ninguém sozinho, há um sistema de correlação de forças no qual a cada pressão há uma resposta ou uma atuação antecipada às pressões. É uma luta. Se algum grau de democratização é obtido no processo, é graças às lutas e não à clarividência ou à predisposição de algum ator ou setor governamental (GOHN, 2007, p. 188).

À luz desses autores, é possível o entendimento de que as lutas sociais, as formas de manifestações populares e culturais, que são frutos do cotidiano, têm fundamental importância para as transformações societárias.

São importantes para conquistas graduais, lentas, mas reais, em um processo em que são imbricados elementos de coerção e consenso social.

Entendendo que as manifestações e as lutas surgem a partir do cotidiano e que é na cotidianidade que há a produção e reprodução social em determinado contexto histórico, também é nela que se revelam espaços de tensionamentos e disputas sociais.

No entanto, tão equivocado é identificar sumariamente o cotidiano como mero espaço de dominação, de alienação, como também é conceituá-lo diretamente como âmbito imaculado de emancipação, da desalienação. A esfera da cotidianidade é, substancialmente, e por sua natureza, uma permanente arena de disputa, um campo de disputa de alienação e desalienação. (MONTANO E DURIGUETTO, 2011, p. 99).

Assim, os movimentos sociais pela Educação são fruto, sobretudo, da vida cotidiana dos sujeitos. Expressam os conflitos, os avanços e retrocessos e visões de homem e de mundo que perpassam pela

vida dos sujeitos em determinado tempo histórico. Os Movimentos Sociais pela Educação expressam a dialética da vida cotidiana.

Em outras palavras, a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha de “manutenção e/ou mudança” - num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice e versa no momento em houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos - de uma dada concepção de mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. (MÉSZAROS, 2008, p. 50).

Compreendendo que os sujeitos dos Movimentos Sociais, sobretudo os pela Educação, compõem a classe trabalhadora, entende-se que a transformação de determinada realidade social no campo da educação se dá no conjunto das ações e articulações dos sujeitos na perspectiva coletiva, nos processos de reconhecimento crítico da realidade social pelos próprios sujeitos que a compõe.

Tal transformação remete-se à uma educação que vai além da formação de mão de obra qualificada que atende os interesses do mercado, mas pauta-se na busca por uma concepção ampla, que contemple as condições para a emancipação política e humana, pois conforme destaca Ivo Tonet (2006, p.18-19) “[...] como a emancipação humana plena só pode se realizar para além do capital, então, hoje, a educação integral, na forma como ela é possível, implica o compromisso com a luta pela construção de uma outra sociedade”.

Para que tenhamos uma Educação transformadora é necessário questionarmos os espaços formais de educação e como eles representam espaços institucionais de manutenção dos ideais dominantes, portanto de manutenção do próprio capital.

Na busca por uma Educação transformadora, é necessário fortalecer a concepção ampla de educação, que extrapola os espaços das instituições educacionais formais:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até nosso envolvimento de muitas diferentes maneiras ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. (MÉSZAROS, 2008, p. 53).

Nesse sentido, em convergência com a concepção ampla de educação está a educação popular, na perspectiva em que os próprios sujeitos imbricados nos processos educacionais são os protagonistas da ação prática, a partir do próprio reconhecimento da realidade concreta. Assim, conforme cita Ivo Tonet (2006), a educação como instrumento popular para transformação social “[...] implica desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participar ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania. [...]”. Assim, a correlação entre educação e movimentos sociais é indispensável para a compreensão das possibilidades de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capital se mostra muito mais exigente para com a formação da classe que vive do trabalho, ao passo que necessita cada vez mais de profissionais com alto grau de conhecimentos técnicos e científicos, mas que sejam formados para que estejam aptos para o trabalho nas condições impostas pelos processos produtivos reestruturados, ou seja, que atuem como trabalhadores multifuncionais e polivalentes, capazes de maximizar as condições produtivas com fins ao alargamento das margens de lucro.

A reestruturação da produção, enquanto resposta à crise do capital, exigiu novas características do trabalhador. Características que deveriam ser formadas sob um processo educacional compatível com os anseios principais do capital em crise: redução dos investimentos estatais e fornecimento ao aluno-trabalhador de competências básicas para o trato com a nova organização flexível do trabalho. Além disso, observamos que essa educação conta com um componente subjetivo não menos importante para a manutenção da hegemonia capitalista em tempos de crise, a noção de cidadania (LOUREIRO, 2010, p. 21).

Isso, ao mesmo tempo em que agudiza os processos de precarização da classe trabalhadora, desencadeia também movimentos de sucateamento e imobilização da educação em seu caráter de formação humana integral.

Há assim um desmonte gradual dos sistemas de proteção social no mundo, que se alastra por meio dos processos de globalização da economia em um momento em que o capital demonstra sua fraqueza e instabilidade não mais através de crises cíclicas, mas agora em uma crise estrutural.

Essa realidade se evidencia de modo mais agudo nos países de capitalismo tardio ou hipertardio, apresentando consequências mais intensas às condições de vida da classe trabalhadora, visto que nesses contextos há a intenção de flexionar do modo mais subserviente possível os agentes políticos e econômicos no sentido de integração ao modelo de economia global, ocorrendo assim processos de desmantelamento das economias locais e dos mercados internos, e a intensificação do processo de aprofundamento da questão social.

Nesse sentido, os movimentos sociais se constituem como importantes agentes de luta e resistência frente a essa realidade. É por meio da ocupação popular das estruturas político-econômicas na perspectiva da demarcação das demandas sociais da classe trabalhadora que podem ser tensionadas as condições das formulações e implementações das políticas sociais pelo Estado, por exemplo.

As instâncias de participação social como por exemplo os conselhos e conferências de direitos são espaços que congregam os diferentes atores políticos e econômicos que participam dos processos de definição das políticas sociais, e dessa forma, é imprescindível que os movimentos sociais organizados encampem os enfrentamentos necessários ao projeto educacional burguês.

Assim vislumbrando as possibilidades de posicionamento da perspectiva de educação popular no centro do conjunto de elementos que compõem a construção e reconstrução da educação formal escolarizada, mas não se restringindo somente ela, alargando-se também aos espaços de educação informal, como por exemplo os movimentos sociais organizados, é possível tensionar os elementos contraditórios da realidade no sentido da contribuição para os processos de transformação da realidade no horizonte da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, G, C. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bC4kV7mHZJJpvJS7bnzQQ7x/>. Acesso em: 09 de set. 2023.
- COMBLIN, J. **O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- GOHN, M. G; **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.
- _____; **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 2008.
- _____; **Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3 ed Petrópolis: Vozes, 2007.
- IAMAMOTO, M.V. Prefácio. In: **A Dimensão Técnico Operativa de assistentes sociais**. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (Org.). Belo Horizonte: CRESS, 2023.
- IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: 8. ed. Civilização Brasileira, 1999.

LOUREIRO, B. R. C. **O contexto neoliberal: As recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital.** Verinotio revista on-line – n. 11, Ano VI, abr./2010. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2023

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

MONTAÑO, C; DURIGUETTO, M, L. **Estado, classe e movimento social.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca básica de serviço social, v. 5)

SCAFF, E. A. da S. **Educação como estratégia política: orientação dos organismos internacionais.** Linhas Críticas, Brasília, v. 7, n. 12, p. 113–130, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v7i12.2890>. Acesso em: 09 set. 2023.

TONET, I. **Educação e formação humana.** Ideação, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 09–21, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>. Acesso em: 10 set. 2023.

LUTAS COLETIVAS NO SÉCULO XXI: O CASO DO MOVIMENTO *OCCUPY*.

Ariovaldo Santos¹

RESUMO. Este artigo analisa alguns dos elementos constitutivos das recentes mobilizações coletivas e seus esforços para se contraporem aos desdobramentos do processo de mundialização do capital. Dentre as várias manifestações coletivas recentes, que ganharam projeção mundial, destaca-se a do *Occupy*. O artigo procura investigar motivações e limites que marcam esta forma de luta coletiva adotando por hipótese que os *Occupy* não são movimentos sociais, seja em perspectiva marxiana ou touraineniana, embora coloquem questões importantes para a reflexão da vida social no estágio atual do desenvolvimento do capitalismo. Um dos pontos importantes a serem contemplados por uma análise destas formas de mobilização é a maneira como pensam as formas de democracia formal e a posição de desconfiança ou descrédito em relação a formas tradicionais de organização dos interesses, como os partidos políticos, ou lutas coletivas de classe, inclusive as sindicais.

Palavras chave: Occupy, Novos movimentos sociais, Globalização, Juventude.

ABSTRACT. This article analyzes some of the constitutive elements of recent collective mobilizations and their efforts to oppose the developments of the process of globalization of capital. Among the various recent collective demonstrations, which gained worldwide recognition, *Occupy* stands out. The article seeks to investigate the motivations and limits that mark this form of collective struggle, adopting the assumption that the *Occupy* are not social movements, whether in a Marxian or Tourainenian perspective, although they pose important questions for the reflection of social life in the current stage of development of capitalism. One of the important points to be contemplated by an analysis of these forms of mobilization is the way in which forms of formal democracy are thought of and the position of distrust or discredit in relation to traditional forms of organization of interests, such as political parties, or collective struggles of class, including unions.

Keywords: Occupy, New social movements, Globalization, Youth.

INTRODUÇÃO

Propõe-se, neste texto, uma reflexão sobre os elementos constitutivos das mobilizações coletivas, através do movimento *Occupy* e seus esforços para se contraporem aos desdobramentos do processo de mundialização do capital. Este movimento teve início em setembro de 2011, na cidade de Nova York nos Estados Unidos da América, contrapondo as desigualdades econômicas e sociais para além das fronteiras norte-americanas, com manifestações inclusive no Brasil em cidades como São Paulo com adesão principalmente por parte de jovens.

Neste sentido, a juventude, enquanto sujeito deste processo, refere-se a um conjunto relativamente definido, seja pelas suas características etárias, seja pelas sociais. No caso do movimento *Occupy*, aliado a outras manifestações que marcaram a passagem dos anos 1990-2000, como as de Seattle e Praga e a chamada *Primavera Árabe*, é incontestável a presença do contingente juvenil, menos em razão de que sabem utilizar eficazmente as redes sociais para expor suas ideias, e mais em razão de que têm sido afetados profundamente pelas transformações em curso no capitalismo contemporâneo. Assim como ocorreu no *maio de 1968* subsiste, nas diversas manifestações contemporâneas com protagonismo juvenil a emergência, no espaço público, de um mal estar real que passa implicitamente, ainda que nem sempre diretamente, pelas novas configurações do mundo do trabalho.²

1 Prof. do Departamento de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina – UEL E-mail: ariovaldosantos1960@gmail.com

2 Para uma radiografia dos conflitos sociais nos anos 1960 há um importante estudo de Guy Spitaels que abrange o declínio do modelo de regulação construído na Europa no período do pós Segunda Guerra Mundial. SPITAEELS, Guy, Les Conflits Sociaux en Europe (greves sauvages, contestation, rajeunissement des structures), Belgique, Marabout Services, 1971.

Dois exemplos são, neste sentido, os “milleuristas”, ou geração mil euros, a “geração 600 marcos” e, ainda, a “geração Mac Donalds”. Expressões que, a parte variações possíveis de serem encontradas dentro das fronteiras de cada Estado-Nação, remetem a uma realidade marcada pela disponibilização, aos jovens, de empregos sem grandes promessas futuras, mal pagos, instáveis no que se refere aos contratos de trabalho e marcados por uma forte tendência à rotatividade (turn-over) e absenteísmo.

As possibilidades cada vez mais limitadas de participação na esfera do consumo capitalista acaba por se traduzir em um mosaico que vai desde o radicalismo pequeno-burgues contra a sociedade existente, expresso na proposta de altermundialismo ou na exigência de uma verdadeira democracia formal, até a negação pura e simples do existente por meio de ações que percorrem o espaço público em ritmo de tsunami, destruindo tudo o que tem pela frente, no caso, carros, lojas, bancos, entre outros símbolos visualizados como a negação de tudo aquilo que os estratos mais “marginalizados” não possuem ou não têm acesso. Trata-se de um conjunto de manifestações que têm, ainda, em comum, o fato de aglutinarem escolarizados ou os desprovidos de escolarização.

Estes elementos apontam para que se trata de um mal estar social gestado pelo avanço do desenvolvimento capitalista. No capitalismo contemporâneo, segundo dados da própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD, a taxa de desemprego dos jovens, em 34 países considerados, é elevada, e envolve milhões de jovens em condição de desemprego.

MOBILIZAÇÕES COLETIVAS, PRECARIZAÇÃO E “PRECARIATO”

Embora as camadas mais jovens tenham revelado maior potencial para ocuparem o espaço público em manifestações coletivas de massa, protestando, em geral, contra as condições existentes no capitalismo global, isto não autoriza, no entanto, a leitura de que se está assistindo à reconstrução do grande projeto socialista ou da classe trabalhadora. Sobretudo quando se observa a resistência dos vários movimentos em apontarem no sentido de adesão a um projeto de longo prazo. Neste sentido é necessário sempre cuidado redobrado com as análises empíricas sobre a existência, no mundo moderno, do “precariado”. Precarização jurídica não significa, ao mesmo tempo, desenvolvimento de consciência de classe.

Para melhor elucidar o objeto sobre as recentes mobilizações coletivas, tendo os jovens como elemento de destaque, algumas considerações se fazem necessárias à luz do que foi afirmado anteriormente. Observe-se que, efetivamente, a denominada “precariedade do trabalho” tem sido um eixo articulador das respostas fornecidas por sindicatos e trabalhadores em suas lutas cotidianas diante do capital. Entretanto, conceitualmente, o debate sobre a expansão das atividades precárias tem padecido de imprecisões. A expressão *trabalho precário* vulgarizou-se de tal modo na literatura que trata das questões concernentes ao universo do trabalho assalariado que a sua simples enunciação ganhou força aparentemente explicativa. Algumas análises, mais cuidadosas, acentuam que não se trata de trabalho precário e sim de emprego precário. Contudo, mesmo utilizando a expressão emprego precário, os limites analíticos persistem em razão de sua imprecisão. Afinal, sob o capitalismo, por princípio, o trabalho assalariado é, em geral, precário, visto resultar de formas de exploração que dilapidam o ser social, transformando-o em mercadoria na medida em que ele mesmo sustenta-se na produção de mercadorias.

Constituem exemplos lapidares do caráter precário do trabalho e das formas de emprego sob o capital as análises desenvolvidas por Marx e Engels, em diversos momentos de suas vastas e respectivas produções teóricas³. A tendência à precarização se mantém mesmo quando é considerada

³A análise dessa questão nos levaria demasiadamente distante dos objetivos aqui propostos. Nesse sentido, deixa-se como indicação dois textos marcantes sobre a precarização do trabalho sob o capitalismo. Inicialmente, o clássico Manifesto do Partido Comunista, ao qual une-se o fundamental Manuscritos Econômicos e Filosóficos, escrito por Marx.

a polivalência⁴. Assim, se o uso de palavras como precariedade, precarização e precarizado, referentes ao trabalho ou ao emprego, podem designar algo, isto se refere à tendência crescente de redução de direitos sociais conquistados ao longo de décadas pelos trabalhadores em seus embates cotidianos contra o capital. Disto decorre o reconhecimento de que a precarização e a precariedade são tomadas, contemporaneamente, não pelo caráter que possui a utilização da força de trabalho na sociedade capitalista e sim à progressiva ausência de proteção jurídica que cerca sua utilização. Por outras palavras, o debate contemporâneo tem atentado substancialmente para a forma e não à essência da utilização da força de trabalho.

Ainda que não capte a essência do trabalho sob o capitalismo e sim, sobretudo, a sua forma jurídica, a frequência com a qual a temática da precariedade vem à tona é sintomática da corrosão que vem atingindo os pilares sociais do atual modo de produção. De um lado, o capital se revela cada vez mais incapaz de manter arranjos institucionais que lhe serviram de base no período do pós-guerra e que se expressaram, no caso dos países do capitalismo avançado, sob a forma do que a literatura vem chamando por sociedade salarial. Arranjos suficientemente fortes para produzirem uma dupla ilusão. De um lado, a de que poderiam ser reproduzidos indefinidamente. De outro, a aparência de que poderiam ser universalizados para o eixo periférico do capitalismo desde que as mesmas condições institucionais e a “modernização” de suas estruturas econômicas fossem efetivadas.

Para isto muito contribuiu o fato de que as condições favoráveis que se constituíram no imediato pós-Segunda Guerra e que se estenderam até meados dos anos 1960 nos países do capitalismo avançado lograram estabelecer uma determinada *paix social* envolvendo o campo do capital e do trabalho, do qual resultaram ganhos salariais, ampliação dos direitos de cidadania e ampliação dos direitos sociais do trabalho. Assim, o período do pós-Segunda Guerra produziu, nos países do capitalismo avançado, modelos de “bem-estar” capazes de incorporar grandes franjas do proletariado à chamada “sociedade salarial”, resguardando-se para o leque periférico estruturas mais limitadas neste campo, como é o caso do Brasil, e mesmo a perspectiva, para outros países, de que no futuro seria possível conquistar as mesmas condições existentes em Nações do velho mundo⁵.

Outro é o percurso seguido nas décadas recentes pela dinâmica do capital. Se antes a tônica era colocada na proteção social, hoje o objetivo é eliminá-las o máximo possível. Desmantelar conquistas pactuadas resultantes do potencial efetivo de conflito da classe trabalhadora, naquela conjuntura específica do capitalismo, emerge como fundamental, na ótica dos poderes instituídos, os quais consideram a proteção social como incompatíveis com o “mundo moderno”. Estas tendências, cujos impactos negativos se fazem sentir no leque avançado do capitalismo, atingem mais duramente a classe trabalhadora no leque periférico do capitalismo, uma vez que aí o Welfare State jamais ultrapassou o estágio de projeto a ser realizado, sobretudo pelas condições singulares através da qual se instaura o capitalismo no Brasil, isto é, um capitalismo débil, hipertardio e continuamente subordinado ao capitalismo avançado.

A persistência da terminologia jurídica de precário, assim como seus correlatos, isto é, precarização, precariedade e, mais recentemente, “precariado” (referência à existência de um proletariado cada vez mais empurrado para a situação de precariedade), é um sintoma marcante dos limites que se impõem 4 Iniciativa adotada pelas empresas consistindo na atribuição de uma série de funções a um único trabalhador. Assim, o empregado polivalente, contrariamente ao trabalhador clássico do taylorismo, é capaz de intervir sobre várias máquinas durante sua jornada de trabalho, alimentar em fluxo contínuo a cadeia de produção de um bem ou serviço, agir no sentido de resolução de panes simples que possam paralisar as atividades de uma empresa. A construção do trabalhador polivalente se tornou uma necessidade dentro das novas condições impostas pelo capital mundializado ou globalizado. Por outro lado, ela decorre também do fato de uma contínua simplificação das operações exigidas ao trabalhador, de modo que o trabalhador polivalente não é necessariamente mais qualificado. Por não romper com a desqualificação do trabalho e reconstruir novas formas de compartimentalização do trabalhador, diversos autores consideram que a polivalência aponta substancialmente para um neo-taylorismo e não em direção ao pós-taylorismo.

5 Expressão que apresenta-se, em essência, como sinônimo do modelo social erguido em países da Europa Ocidental no pós-guerra e ancorado na ampliação dos direitos de cidadania e elevação dos salários como forma de integrar os trabalhadores na sociedade de consumo. Para Aglietta: “O advento da sociedade salarial é o produto das transformações da relação salarial na primeira metade do século XIX (...) O advento da sociedade salarial é a integração do salariato no interior da circulação de riquezas produzidas sob impulsão do capitalismo” (AGLIETTA: 1997:426).

à manutenção de conquistas sociais dos trabalhadores e à oferta de uma *paix duradoura* com o capital. Evidencia-se em todas as partes os esforços conduzidos pelo capital no sentido de estabelecer a demolição de leis que possam agir como obstáculo à acumulação capitalista, o que vai desde a extensão do tempo de contribuição, em diversos países da Europa, aos esforços para a reformulação das Leis do Trabalho, como é o caso da Lei Abascal, no México e da Reforma Trabalhista e Sindical no governo Lula⁶. Adiciona-se a esse movimento, como elementos de protesto, as ações anti-globalização, as lutas dos jovens franceses, em 2006, em torno à tentativa de implementação de uma lei de primeiro emprego que restringia direitos sociais, ou mesmo os conflitos de jovens em diversos países europeus, em 2005.

Efetivamente, a emergência do conceito de precariedade é anterior à grande crise do emprego que se abate sobre as economias do capitalismo desenvolvido a partir de meados da década de 1970. No entanto, é a partir dela que o conceito assume uma presença cada vez mais constante no debate acadêmico e político.

Referindo-se ao caso francês, por exemplo, Tuczszirer observa:

Mesmo se a emergência do conceito de precariedade é anterior à crise do emprego de meados dos anos 1970, não permanece um fato menor que é depois deste período que a questão ganha novamente a superfície no debate social. Desde os primeiros efeitos da crise, a vontade de tornar mais leve o código de trabalho para responder às necessidades supostas da flexibilidade das empresas se traduz por uma expansão do que durante muito tempo se qualificou por 'novas formas de emprego'. Ao modelo de emprego padrão veio se juntar uma gama de empregos que não são ainda designados nos finais dos anos 1970 como empregos precários, mas como empregos 'atípicos', significando assim que eles permanecem restritos a um segmento particular do salariado, da qual a figura dominante permanece o assalariado a tempo pleno e a duração indeterminada. (TUCSZIRER:2005:23-24).

Assim, mais que um problema de ordem semântica, o trânsito de empregos atípicos para empregos precários aponta para o conjunto crescente de problemas vivenciados pela esfera do capital e do trabalho a partir dos anos 1970. Do lado do capital, aprofunda-se o limite do modelo instaurado no pós-Segunda Guerra enquanto, da parte do trabalho, registram-se as dificuldades crescentes em ampliar e mesmo preservar as conquistas obtidas no período anterior à nova ofensiva do capital. Diante disso, os conceitos de precarização, precariedade e "precariedade" remetem a uma evolução das perdas progressivas de direitos entre os grandes contingentes de trabalhadores. No conjunto, esses conceitos apontam para uma determinada condição social de existência da força de trabalho. Eles são fruto de um lento e relativamente longo processo de desenvolvimento, o qual, por sua vez, traduz o próprio declínio da situação de estabilidade jurídica dos assalariados no interior das relações capitalistas de produção. Inicialmente, se falava de empregos atípicos, uma vez que eram anomalias diante de estruturas onde o direito do trabalho estava profundamente normatizado. Em um segundo momento, quando o ataque organizado das políticas neoliberais investe decididamente contra o campo dos direitos do trabalho, criando fissuras e bolsões de empregos que vão se colocando à margem da proteção jurídica, é que o termo precarização se instaura com toda força.

Destaque-se que a perspectiva que tem animado o debate paga um grande tributo aos referenciais social-democratas uma vez que orientada, majoritariamente, pela perspectiva de que as condições de precariedade e precarização devem ser combatidas em prol do restabelecimento de empregos seguros que recomponham a sociedade salarial em vez de a conduzirem para a terceiro-mundialização.

UM MOSAICO DE ESTRATOS ETÁRIOS E SOCIAIS

É um fato que, no atual contexto, a internet tem se constituído em instrumento importante para a aglutinação de individualidades dispostas a exprimir seu descontentamento. Ao mesmo tempo em que facilita a difusão das iniciativas e estimula à realização de outras, em vários pontos de um mesmo país ou, mesmo, em diversos países, quase que simultaneamente, assistimos a um momento da processualidade contraditória das forças produtivas capitalistas, isto é, elas servem ao capital ao mesmo tempo em que criam condições para que os de baixo exprimam suas demandas mediante a

⁶ Santos, Arioaldo, A Reforma Trabalhista e Sindical do Governo Lula: de volta aos parâmetros neoliberais, in Serviço Social & Sociedade, Ano XXVI, Março 2005, Cortez, São Paulo, p. 40-57.

apropriação da “rede” por um conjunto heterogêneo de vontades que se sentem desconfortáveis na sociabilidade contemporânea. Um exemplo típico, neste sentido, foi a mobilização Occypy NY e seus desdobramentos para outros países. Mobilização que guarda muitos elementos em comum com *El movimiento 15 de mayo*. Em ambos, para ampliar aqui reflexão desenvolvida por Yannick Harrel, constata-se a presença de

Um fenômeno social de envergadura resultante da convergência de diversos fatores: crise econômica atingindo principalmente a população mais jovem; desencantamento em relação [à] política, considerada como muito dependente dos lobbies e desconectada das realidades [sociais]; descoberta da democracia que escaparia aos indivíduos para ser retida nas mãos de profissionais; recusa de um grande e excessivo distanciamento entre os rendimentos dos mais ricos e os dos mais pobres (YANNICK, Harre).

Observe-se ainda que os “mais pobres” fazem-se presentes, mas tendo como parceiros a participação de estratos médios que, por condição ou situação de classe, se apresentam historicamente como pouco predispostos a abraçarem causas revolucionárias, embora geralmente se manifestem favoráveis às manifestações de contestação que não transcendam os limites da ordem social configurada. Este elemento deve ser considerado em uma análise mais acurada sobre as potencialidades contidas na multiplicidade de manifestações que, nos últimos anos, têm apontado para a existência de um mal-estar na civilização contemporânea.

Neste sentido, indicações significativas são fornecidas por Gilbert Achcar na análise que faz a respeito do levante árabe. Para este autor:

A revolta árabe, desencadeada pelas manifestações de protesto que eclodiram na cidade tunisiana de Sidi Bouzid, após o suicídio do jovem Mohamed Bouazizi, em 17 de dezembro de 2010, reforça uma ideia (...) no momento em que um movimento de grande amplitude se une em oposição a um regime despótico e reivindica uma mudança democrática, é frequente vermos a associação da maioria das camadas médias com as menos favorecidas da sociedade. (...) Bouazizi, vendedor ambulante e miserável, representava o típico perfil dos manifestantes da Primavera Árabe: milhões de jovens, ou não tão jovens, pertencentes ao setor informal os “desempregados disfarçados” que vivem de bicos até encontrar emprego - e o grupo dos desempregados formais. A essas massas se juntaram, na Tunísia e no Egito, os trabalhadores assalariados, organizados em um movimento operário, e suas lutas constituíram um preâmbulo direto para a Primavera Árabe. (...) Nos países que conheceram os levantes de massa (Bahrein, Egito, Líbia, Síria, Tunísia e Iêmen), as amplas camadas dos menos favorecidos da sociedade se uniram como fundamental das camadas médias: trabalhadores autônomos, artesãos e comerciantes, profissionais liberais, principalmente advogados, engenheiros e médicos, professores de nível superior, jornalistas, colarinhos-brancos (funcionários e empregados de serviços comerciais e financeiros) e pequenos empresários. (...) Nos países onde os regimes não tinham imposto um clima de terror - como é o caso da Tunísia e do Egito principalmente -, lutas políticas e sociais precederam, nos anos 2000, os movimentos de revolta. (...) No Egito, elas ocorreram sobretudo a partir de ações da classe operária, tendo o país conhecido entre 2006 e 2009 a maior onda de greves operárias de sua história, até a revolução de 25 de janeiro de 2011. (...) Na Tunísia, na maioria das vezes as manifestações estavam vinculadas à questão do desemprego e do nepotismo, principalmente no caso dos motins de 2008, desencadeados na área de mineração de Gafsa. (...) Nestes dois países, outras ações em prol da democracia foram igualmente surgindo no decorrer dessa mesma década, de iniciativa sobretudo de advogados e jornalistas. (...) Os jovens, na maioria provenientes das camadas médias, intensamente conectados à internet, estiveram em primeiro plano nas manifestações de protestos dos últimos anos, seja como blogueiros - alvos da repressão em vários países árabes -, seja de uma maneira mais organizada, como o movimento egípcio Jovens do 6 de Abril. (...) Do Marrocos ao Bahrein, passando pelo Egito e pela Síria, as camadas médias são bastante representativas nas duas frentes de organização dos levantes: as redes sociais e os movimentos políticos. Mas ao contrário do que se acreditava, os usuários da internet também provêm das classes menos favorecidas e se conectam em casa ou em cibercafés - sem falar na telefonia móvel, que serviu igualmente para os manifestantes se comunicarem. (...) As forças políticas envolvidas nos levantes eram constituídas essencialmente por membros das camadas médias. (...) [Porém as] camadas médias, por sua própria composição, não sabem ter uma atitude homogênea a longo prazo. (...) Uma vez ultrapassada a fase democrática inicial, ocorre uma cisão no movimento popular, como na Tunísia e no Egito. (...) As organizações políticas se opõem à continuidade das lutas sociais dos assalariados, denunciados como ‘de categorias’, o que se choca com a maioria dos jovens das camadas médias, inclusive os que aderiram a essas organizações, decididos a dar prosseguimento à revolução (ACHCAR, 2012, p. 13).

Esforço semelhante deveria acompanhar o processo de compreensão das demais eclosões com forte componente popular, como o M 15 e o Occupy, tendo em vista seus elementos de proximidade, em situações nacionais distintas. Neste sentido, é insuficiente afirmar que “o movimento Occupy (Ocupar)

pretende se inscrever na linha dos ‘indignados’ espanhóis e faria eco, à sua maneira, à Primavera Árabe”. (ACHCAR, 2012, p. 13).

De igual modo, o movimento *Occupy* exige a colocação de questões tais como: quais estratos sociais estão envolvidos? Kempf coloca ainda um outro questionamento:

de Londres a Nova York, de Madri a Tel-Aviv, encontramos o mesmo desconforto diante de uma ordem política que escapa ao controle dos cidadãos e de uma oligarquia que monopoliza as riquezas. E também há esse sentimento performático de pertencer a alguma coisa global. Mas, além do desejo dos manifestantes, podemos realmente reunir todas essas manifestações em uma mesma categoria? De Cairo a Atenas, de Santiago do Chile a São Francisco, estaremos assistindo ao surgimento de um ‘povo mundial em luta’? (KEMPF, 2012, p. 10).

AS MANIFESTAÇÕES “OCCUPY”

Lançado em New York no dia 17 de setembro de 2011 o movimento *Occupy*, ou, Ocupar, guarda muitas proximidades como as manifestações dos “indignados”, na Espanha, e a chamada “Primavera Árabe”, no Oriente Médio. Para além de suas especificidades, no conjunto guardam em comum o posicionamento de insatisfação com a ordem política existente no plano nacional mas, também, internacional. Sobretudo no que concerne à compreensão de que o controle das decisões políticas transformam cada vez mais a ideia de cidadania em um conceito jurídico sem valor, além de conduzir a uma concentração elevada da riqueza social.

Outro elemento comum a estas manifestações remete aos esforços demonstrados em recuperar, pela base, o poder de decisão sobre os problemas que os afligem no plano da vida cotidiana. Como observa Kempf, “se reencontra em toda parte esta vontade de recuperar um poder confiscado, o desejo de participar realmente à vida pública e à maneira pela qual as sociedades são governadas – o que se exprime frequentemente através a simples palavra de democracia” (KEMPF, 2012, p.24).

Ainda que bradando contra situações decorrentes do movimento de expansão do capital, conduzindo a uma concentração cada vez maior da riqueza em poucas mãos, e mesmo que contando com a participação de operários, uma forte componente destas manifestações, torna-se necessário o reconhecimento de que o ideário predominante expressa, justamente, a composição mais efetiva destas manifestações, isto é, a pequena classe média empobrecida ou em vias de ingressar nos quadros do que alguns autores têm chamado por precariado. Na Espanha, por exemplo, a manifestação ocorrida em Madrid, no dia 15 de maio de 2011, na Puerta del Sol, e que encontra-se na origem do movimento auto-denominado 15-M, fruto direto, por sua vez, do movimento Democracia Real Já, assimila as aspirações de romper com uma situação que “limita o crescimento pessoal e profissional da população”. Nas palavras de um dos manifestantes: “Aqueles que estão no alto permanecem lá, e aqueles que estão embaixo caem cada vez mais para baixo. A impossibilidade de progredir economicamente e socialmente me conduziu a buscar outras vias”.

Sintomático da nova situação dentro da qual estas lutas pretendem ser travadas é o distanciamento que elas revelam em relação a partidos e sindicatos e, igualmente, a ideologias políticas, ainda que estas se façam presentes, mesmo que não estando conscientemente evidente para os manifestantes. Nascidas das próprias necessidades cotidianas, não se torna, portanto, estranho, que o leque das reivindicações seja por vezes bastante amplo e, mesmo, que ataquem a forma e não o conteúdo da sociedade contra a qual pretendem protestar. Há o reconhecimento do peso que o capital financeiro tem assumido no tempo presente, a identificação do aprofundamento das distâncias entre as classes, traduzidas na expressão “desigualdades sociais” e, também, do esgotamento das formas mais tradicionais de democracia representativa. Entretanto, carentes de uma compreensão teórica sólida, estes elementos permanecem como partes de um todo fragmentado e carente de mediações. De certo modo, é legítima a afirmação de que “Esta crise da representatividade explica a emergência espontânea de mecanismos visando a adoção das decisões por consenso” por parte dos integrantes das mobilizações.

Do ponto de vista da construção de uma luta política efetiva as mobilizações em pauta atestam para os limites pretendidos. Efetivamente, trata-se de um embate contra a forma assumida pela

política e não pela supressão da política, ou seja, das estruturas de poder. Por outras palavras, o que se coloca no horizonte, percebido por diversos autores como um dos elementos mais positivos destas mobilizações, é a exigência de “superação do sistema político representativo” existente, prisioneiro que está dos interesses econômicos. Os limites da crítica ensaiada, isto é, restringir-se ao plano das demandas de uma retomada da democracia burguesa, é evidente nos argumentos apresentados por Negri e Hardt. Para eles,

As manifestações organizadas sob o standart ‘Occupy Wall Street’ não encontram um eco junto a numerosas pessoas unicamente porque elas dão voz a um sentimento generalizado de injustiça econômica, mas também e, talvez sobretudo, porque elas exprimem reivindicações e aspirações políticas. (...) as mobilizações colocaram em evidência a realidade e a profundidade da indignação contra a avidez das empresas e as desigualdades econômicas. A revolta contra a falta – ou fracasso – da representação política não é menos importante. O desafio não é tanto de saber se este homem ou aquela mulher políticos, ou tal partido, é ineficaz ou corrompido (mesmo se se trata de uma questão importante) mas de se perguntar se o sistema político representativo em seu conjunto é inadaptado. Este movimento de protesto poderia, e mesmo deveria, se transformar em um verdadeiro processo democrático constituinte (HARDT, NEGRI, 2012, p. 12).

Saudados como mais um momento das forças populares nas ruas, inclusive por correntes identificadas ao marxismo, tem ficado em enésimo plano, nas análises, os limites intrínsecos a estas formas de expressão de massa centradas na explosão espontânea do descontentamento coletivo. Limites que, deixam de ser percebidos enquanto tal por Negri e Hardt à luz da resposta que dão à própria questão que formulam:

Se estes diferentes acampamentos de protesto, do Cairo e de Tel Aviv a Atenas, Madison, Madrid e doravante New York, exprimem juntos um descontentamento face às estruturas existentes de representação política, que oferecem eles como alternativa? Qual é esta ‘democracia real’ que eles propõem? (...) O índice mais manifesto se encontra na organização destes movimentos em si mesmos – em particular na maneira pela qual estes acampamentos experimentam novas práticas democráticas. Estes movimentos se desenvolveram adotando o que chamamos uma ‘forma multidão’ e se caracterizam por assembleias frequentes e estruturas de decisões participativas (...) Não esperem destes acampamentos que eles formem líderes ou representantes políticos (...) este ciclo de movimentos se exprimirá através de estruturas participativas e horizontais, sem representantes. Tais experimentações de pequena-escala na organização democrática deverão seguramente ser bem mais desenvolvidas, para que elas possam articular modelos eficazes de alternativa social. Elas são entretanto, desde o presente, expressões fortes da aspiração a uma democracia real.(HARDT, e NEGRI, In <http://www.mouvements.info/Le-combat-pour-la-democratie.html>. Acesso em 04 de julho de 2012.

Manter-se independente dos partidos é, contudo, o contrário de romper radicalmente com eles. No caso espanhol, algumas manifestações têm sido realizadas conjuntamente com os partidos políticos Izquierda Unida e Equo. Independente destas variantes locais, fato que é a ocupação das ruas é a expressão de forças compósitas onde o proletariado, no sentido clássico do termo, não é o sujeito nem numericamente, nem ideologicamente dominante. Efetivamente:

A praça agrega as pessoas as mais diversas. Além de jovens homens brancos diplomados, vieram igualmente os sem-teto, minorias e outras ‘vozes marginalizadas’, cuja inclusão a longo prazo é um desafio – que não está necessariamente ganho. Alguns se afirmam comunistas ou socialistas, ou designam o capitalismo como a causa problema. Outros desejam, ao contrário, conservar este sistema e a economia de mercado, e pedem unicamente a sua regulação (...) Muitos pertencem aos decepcionados com Barack Obama”. Unindo esta força compósita e atuando como “denominador comum do movimento OWS”, a abstrata “crítica do poder das grandes empresas. (HARDT, NEGRI, 2012, p. 2-3).

Além de compósito, a ausência de um projeto claro, de um objetivo a atingir e que demandaria uma outra forma de luta, capaz de tocar efetivamente nas estruturas de poder, alguns

meses após seu lançamento OWS aparece como polimorfo e heterogêneo. Ele agrega em torno de si as iniciativas as mais diversas, lança manifestações e ações sobre todos os temas: a habitação, o poder das multinacionais, as vendas internacionais de armamento pelos industriais que ‘exportam a morte em nome da defesa’, ou ainda a dívida dos estudantes e a luta por uma educação gratuita. Outros ainda pensam em ocupar as fazendas (fermes) (HARDT, NEGRI, 2012, p. 2-3).

Outra questão igualmente inquietante é: “Há um projeto de sociedade que norteie estas ações? Entendendo-se aqui por projeto de sociedade a perspectiva de se construir, efetivamente, uma alternativa ao capitalismo. A resposta aponta para a negativa. O que se pretende, efetivamente, são reformas, de tal modo que se busca combater os efeitos mas deixando relativamente protegidas as causas, ainda que os protestos se direcionem a uma abstrata classe dominante, identificada por vezes na subordinação dos partidos aos interesses econômicos globais, ou ao slogan dos “99% contra os 1%”, traduzido também na sua forma pré-marxiana de “os pobres contra os ricos”.

No conjunto, intensa participação da classe média e ausência de um projeto que coloque na ordem do dia a radicalidade do humano, isto é, a necessidade de construção de novas relações sociais que estejam dadas por uma lógica que não seja a da mercadoria, se configura como uma marca destas explosões de rua. No Chile, diante da privatização da Educação, os manifestantes ocupam as ruas para questionar as desigualdades, a reforma tributária e o sistema político. No plano mais amplo: “Eles não se consideram ligados aos ‘indignados’ nem à Primavera Árabe: construíram suas reivindicações com relação à situação de seu país, mas dizem expressar uma cólera que ultrapassa as fronteiras do Chile”.

A base comum fica por conta de um esforço das individualidades em ação buscarem caminhos para tomarem, elas mesmas, as decisões sobre sua cotidianidade social e pessoal. Trata-se muito mais e intervir na vida pública, no terreno institucional, uma vez que há a discordância sobre a maneira como a vida social tem sido governada pelas instâncias deliberativas e o poder econômico do capital.

O mesmo espírito se faz presente na Espanha, seja pelo conjunto de demandas que se colocam seja pela dimensão assumida pela iniciativa, transcendendo a expectativa de seus mentores e revelando, ao mesmo tempo, a ausência de um projeto capaz de apontar para embates marcados por maior solidez. Assim, observa Kempf:

Em Madrid, a grande concentração que encheu a Puerta del Sol no dia 15 de maio de 2011 – e deu nascimento ao movimento 15-M – surpreendeu até mesmo os organizadores da manifestação, como Carlos Paredes. O movimento ‘Democracia Radical Já!’, do qual ele é um dos porta-vozes, tinha sido criado alguns meses antes em torno de oito propostas que iam da supressão dos privilégios da classe política até a aplicação efetiva do direito à habitação e a reforma da lei eleitoral. (...) Para Paredes, um empreendedor de 32 anos que exerce sua atividade nos serviços de informática, a motivação de ir para a rua é ao mesmo tempo mais profunda e menos precisa do que essas poucas propostas. (...) A impossibilidade de progredir econômica e socialmente me levou a procurar outras vias. Aí encontrei ‘Democracia real já!’. Ele não se diz de nenhum partido ou sindicato, não se refere a nenhuma ideologia política. Mas critica o sistema econômico cada vez mais desigual e uma democracia que não representaria mais ninguém, nem na Espanha nem na Europa (KEMPF, 2012, p. 10).

Por fim, respeitadas as especificidades do país, dinâmica semelhante acompanhou a eclosão do Occupy Wall Street. Mais uma vez o que se verifica é a ausência de uma real determinação proletária, como muitas vezes se é induzido a crer, a julgar pela proliferação de matérias em todos os meios de comunicação que chama a atenção para a presença dos “excluídos” pelo processo de globalização. Também neste caso, não são os assalariados que se colocam na origem da manifestação e sim camadas médias. Assim:

A praça agregou diversos tipos de pessoas. Além dos homens jovens brancos diplomados, também vieram os sem-teto, minorias e outras ‘vozes marginalizadas’, cuja inclusão é um desafio não necessariamente resolvido. Alguns se afirmam comunistas ou socialistas, ou designam o capitalismo como a causa do problema. Outros querem, ao contrário, conservar esse sistema e a economia de mercado, e pedem unicamente a sua regulação (KEMPF, 2012, p. 11).

Para além de sua composição interna, no que se refere aos estratos envolvidos, é preciso considerar o espectro ideológico, o conjunto de ideias mestras que animam, em geral, estas mobilizações que têm nas ruas o espaço mais evidente de expressão. Neste aspecto, é possível afirmar que uma gama de ideias gerais, que vão do “vamos quebrar tudo” ao “isto é mesmo necessário”, se fazem presentes. No caso específico do *Occupy*, por exemplo, a ausência de uma clareza sobre a dimensão da própria iniciativa é exposta por figura emblemática destas formas de luta, Ken Knabb. Comentando ações que se fizeram presentes no *Occupy*, observa que:

O ‘vandalismo’, assim como os atos de algumas dezenas de pessoas tentando edificar barricadas na rua, provocou um amplo debate no interior do movimento. Uma grande maioria dos manifestantes estima que tais táticas não são bem vindas, que elas não conduzem a nada, que elas são em certos casos a obra de provocadores e que, em todo caso, elas parecem ter o mesmo resultado que se fossem obra de provocadores (desacreditar o movimento, distrair a atenção das ações em curso muito mais significativas). Ao mesmo tempo, um grande número de pessoas têm simpatia pelas emoções que estão por detrás de tais ações e não desejam renunciar enquanto tal à simples quebra de bens. Eles não estão, assim, muito seguros do que é preciso fazer. (KNABB, 2011, <http://WWW.article11.info/?Ken-Knabb-Il-ne-s-agit-pas-d-une>. Acessado em 06/05/2012).

A composição heterogênea da forma de mobilização e luta presente no *Occupy* se reflete diretamente nesta ausência de rumos. Dilemas internos resultantes da aglutinação tanto de elementos ideologicamente radicalizados, quanto daqueles essencialmente moderados, em decorrência da situação e posição de classe que os marca. A diversidade, de resto, é reconhecida por Knabb. Indagado sobre a composição social do movimento e, também, se há um núcleo que se pode situar socialmente, responde que:

É muito variada. *Occupy Oakland* comporta talvez 50% de Negros e Latinos., enquanto que as ocupações em outras regiões do país podem ser principalmente o fato de Brancos. Certas ocupações são antes de tudo o resultado da ação de pessoas muito pobres, de SDF, etc., e outras incluem empregados. É certo que os jovens precários estão entre os participantes mais presentes. (KNABB, 2011, <http://www.article11.info/?ken-knabb-il-ne-s-agit-pas-d-une>. acessado em 06/05/2012).

Embora faça referência essencialmente aos grupos étnicos que integram os *Occupy*, emerge também da fala de Knabb elementos para se registrar a composição heterogênea no que concerne ao pertencimento de classe. Assim, ao lado dos SDF, abreviação francesa para designar os sem domicílio fixo, isto é, os sem teto, jovens precarizados juridicamente e socialmente pelas condições de existência produzidas pelo capitalismo global, colocam-se, também, os empregados, isto é, aqueles estratos médios de trabalhadores, cujas atividades estão distantes de serem aquelas do trabalhador fabril.

Extraír, como o faz Knabb, da prática de uma democracia pela base, importante seguramente dentro da perspectivação de um projeto alternativo ao capital, um desdobramento outro, vendo nestas formas de expressão nas ruas “o início de um movimento implicitamente revolucionário” é, no entanto, temeroso e parece pouco corresponder à realidade.

Estes limites decorrem tanto do fato de que a espontaneidade que marca estas manifestações não se pretende a realização de um projeto claro. Um norte preciso fica entregue à própria dinâmica destas formas de expressão, caso elas tenham continuidade e se solidifiquem para além de sua dimensão midiática ou cyberespacial. *Occupy* repete, assim, limites já presentes nas manifestações anti-globalização iniciadas pela ocupação das ruas em Seattle, em 1999, depois Praga e outros países. Estes limites se apresentam, mais uma vez transparentes, na voz de um dos próprios animadores desta forma de mobilização. Assim, indagado sobre se é possível a ideia de uma outra sociedade possível, se isto se coloca no horizonte e se as proposições são colocadas sobre os meios de se atingir este objetivo, Knabb responde:

A ideia de um outro tipo de sociedade está implícita em tudo isto. A maior parte do tempo, as pessoas não falam porque elas compreendem que é muito mais importante prestar atenção ao que eles fazem agora. Elas apreendem que este processo é a parte principal de toda a situação última. Para mim, é um pouco sem importância que as pessoas digam que elas são a favor ou contra o ‘capitalismo’ ou o ‘Estado’; é muito mais importante que eles estejam desde agora engajados dentro de um processo não-hierárquico e não capitalista. Creio que elas [as pessoas], desenvolverão assim projetos bem mais eficazes do que preocuparem-se em debater entre diversas nuances de radicalismo”. (KNABB, 2011, <http://www.article11.info/?ken-knabb-il-ne-s-agit-pas-d-une>. acessado em 06/05/2012).

Ao elemento pequeno burguês, une-se o ideário anarquista, que garante a estas expressões particulares, o 15-M e os *Occupy*, a dimensão de uma falsa radicalidade, capaz de comprometer efetivamente as estruturas sociais contra as quais investem. Esta falsa radicalidade explica em parte a relação que estas formas de exprimir-se nas ruas guarda com aqueles que dela não participam e, sim, apenas, acompanham. Questionado sobre se o “resto da população é hostil” aos *Occupy*, “indiferente ou simpatisante”, Knabb argumenta:

Uma boa parte do resto da população se mostra relativamente simpatisante, em parte porque – justamente – a maior parte das ocupações evitam a retórica radical (Oakland é um pouco excepcional a este respeito), se apresentam antes como uma forma simples e de bom senso de se atacar aos problemas dos quais cada um tem consciência, de uma maneira que corresponde bem às primeiras tradições americanas (se reunir em assembleias da cidade para debater sobre aquilo que pode ser feito para resolver diversos problemas práticos). (knabb, 2011, <http://www.article11.info/?ken-knabb-il-ne-s-agit-pas-d-une>. acessado em 06/05/2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importantes por sua natureza, *Occupy* e outras formas de expressão coletiva recentes no espaço público não autorizam, contudo, serem referenciados, conceitualmente, como o “povo mundial em luta” e, menos ainda, como, “movimentos sociais”, seja na perspectiva marxiana, seja no espectro tourainiano. Pelo seu caráter informal e não programático, as manifestações coletivas analisadas se assemelham mais ao conceito de multidão, defendido por Negri e Hardt, que, por força das limitações de um artigo, já neste ponto extenso, será impossível de desenvolver mais detalhadamente aqui. Referencia-se, apenas, que o conceito de multidão tem raízes históricas em Negri para além de sua manifestação no capitalismo global enquanto ações de embate contra as formas de dominação contemporânea, promovidas pelo capital.

De outra parte, os elementos assinalados permitem observar que a amplitude midiática assumida pela diversidade de manifestações abordadas tem sido inversamente proporcional a uma análise mais cuidadosa sobre seu significado. Afinal, no caso particular dos *Occupy*, quais as possibilidades reais ou imaginárias contidas na iniciativa de ocupar as ruas, inicialmente no principal centro financeiro dos Estados Unidos. A capacidade de irradiação desta iniciativa para mais de 900 cidades e fazendo-se presente, igualmente, em diversos países, atestam para a retomada das lutas de massas ou, pelos pressupostos nos quais estão assentadas tendem a se esgotar rapidamente, sem produzir desdobramentos outros para além da indignação? Enfim, trata-se de um desabafo da “fera agoniada” ou um movimento? Enquanto tal, pode ser classificada como movimento social? Igualmente importante: quem são, efetivamente, os ocupantes, enquanto agrupamento social e qual leitura, por fim, fazem à atual sociedade, alvo de seus questionamentos? Responder a estas questões não é tarefa fácil e aqui foram avançados apenas alguns elementos para a análise, de tal modo que, no atual estágio de investigações, qualquer resposta que se pretenda definitiva estará marcada mais pelo desejo do que pela realidade que se desenha. As dificuldades são empiricamente constatáveis, por exemplo, na leitura do conjunto de artigos que compõem o livro *Occupy*, salvo alguns momentos, de caráter mais jornalístico que científico, malgrado o nível dos intelectuais ali reunidos.

Marcadas pela espontaneidade das massas, sem que as mesmas sejam essencialmente ou, mesmo, majoritariamente proletárias, este processo exige, inclusive, a investigação ou retomada do campo conceitual que tem sido utilizado e, inclusive, daquele proposto pelo pensamento clássico de esquerda. Isto permitirá reconhecer, de início, o quão distante se encontram estas manifestações de exprimirem-se enquanto verdadeiros movimentos sociais, uma vez que a questão das classes fica em geral relevada a segundo ou enésimo plano, para dar lugar a outros referenciais como etnia ou identidade cultural e social dos participantes.

Efetivamente, manifestações de solidariedade emergem destas ações coletivas. Assim, tanto em Madrid quanto nos Estados Unidos, verificaram-se ações de defesa aos desabrigados.⁷ Entretanto,

⁷ “Ocupamos esta casa em nome de uma família. Sempre desejei me engajar nas ações que transformam as relações de poder e lutam em nome daqueles que são os mais marginalizados na sociedade. E esta questão da habitação é perfeita: é a extensão natural do movimento OWS. As pessoas se sentem diretamente tocadas. Dezenas de famílias tomam contato conosco para que os ajudemos a encontrar uma casa ou que nos os protejamos de uma expulsão”. Depoimento de Max

a questão de base permanece: são atos fundamentalmente no plano de uma identidade que não se manifesta enquanto condição ou posição de classe, na medida em que o elemento mobilizador não é, no plano empírico imediato, o questionamento dos elementos fundantes sobre os quais se organizam a vida social e sim uma determinada forma assumida por esta e que deveria, no mínimo, ser diferente, de modo a possibilitar que todos possam dela tirar proveito.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Gilbert, As camadas médias no levante árabe. In: Le Monde Diplomatique Brasil, S.P., Ed. Palavra Livre/Polis, mai 2012.
- ENGELS, F., Preface (Barmen, le 15 mars 1845, in *La Situation de la Classe Laborieuse en Angleterre*, Paris, Éditions Sociales, 1975.
- HARDT, Michael e NEGRI, Toni, Le combat pour La “democratie réelle” au coeur de “Occupy Wall Street. In <http://www.mouvements.info/Le-combat-pour-la-democratie.html>. Acesso em 04 de julho de 2012.
- KEMPF, Rahaël, Afetada ela rise, a classe média vai às ruas. In: e Monde Diplomatique Brasil, Maio, S.P., Editora Livre/Polis, 2012.
- KEMPF, Raphaël, De Londres a SP, Editora Livre/Polis, mai 2012.
- KNABB, Ken, “Il NE s’agit pás d’une série de protestations, mais d’un mouvement”. In: Article 11, Jeudi, 10 novembre 2011. Site: <http://WWW.article11.info/?Ken-Knabb-Il-ne-s-agit-pas-d-une>.
- MARX, K, Marx à Friedrich Bolte, a New York (Londres, le 23 novémbre 1871). In MARX, ENGELS, LENINE, *Sur l’Anarchisme et l’Anarcho Syndicalisme*, Moscou, Éditions du Progrès, 1982
- MARX, Karl, Discurso no Aniversário do “The People’s Paper”. <http://marxists.catbull.com/portugues/marx/1856/04/14.htm>
- PACHECO, Anelise; COCCO, Giuseppe; VAZ, Paulo, *O Trabalho da Multidão*, Gryphus, R.J., 2002.
- RUSSO, Rodrigo, Bancos da Espanha registram recorde de créditos podres. Folha de São Paulo, Mundo, Sábado, 19 de maio de 2012.
- SPITAEELS, Guy, Les Conflits Sociaux en Europe (greves sauvages, contestation, rajeunissement des structures), Belgique, Marabout Services, 1971. Acessado em 06/05/2012.
- TOURAINÉ, Alain, L’ombre d’un mouvement. In: TOURAINÉ, Alain; DUBET, François; LAPEYRONNIE, Didier; KHOSROKHAVAR, Farhad; WIEVIORKA, Michel, *Le Grand Refus (réflexions sur la greve de décembre 1995)*, Paris, Fayard, 1996.
- YANNICK, Harrel, Internet: catalyseur d’un nouveau paradigme économique, générationnel et géopolitique. In: Revue Défense Nationale, n° 160.
- Europa: 17% dos jovens não têm emprego; outros nem buscam mais. In: Vermelho. www.vermelho.org.br. Acesso em 19 de maio de 2012.

Berger, que demitiu-se de uma organização não governamental para participar do movimento. KEMPF, Raphaël, De Londres à Santiago, la revolte des declassés. In: *Le Monde Diplomatique*, Paris, France, p. 25.

A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DE PERNAMBUCO: UM ESTUDO NAS ÁREAS DE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO (1980-2020).

Franciele Lourenço Alves¹
Francisca Ferreira de Souza Pedrosa²
Yasmin Keller Bezerra Gomes³

RESUMO. O presente trabalho compreende resultados do estado de Pernambuco e insere-se no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS, que desenvolve um estudo sobre a temática da Educação Popular no território brasileiro. Objetivou-se realizar um estudo da produção acadêmica sobre educação popular nas pós-graduações públicas de Serviço Social e Educação no estado de Pernambuco entre os anos de 1980 e 2020. Trata-se de um estudo do tipo “estado da arte” e metodologicamente a pesquisa realizada foi exploratória e bibliográfica com abordagem quali-quantitativa, ancorada no referencial teórico-crítico do materialismo histórico-dialético. Para a coleta dos dados referentes aos anos de 1980 à 2010 utilizamos três relatórios de iniciação científica (PIBIC/CNPQ) que são produções vinculadas a pesquisas do GEPEDUPSS, assim analisamos os relatórios de Sousa (2013), que coletou dados no recorte temporal(1980-1989), Silva (2013), que coletou dados entre (1990-1999) e Araújo(2013) pesquisou entre (2000-2010), e para o recorte de 2011 à 2020 investigamos o portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações–BDTD, o banco de teses do portal da CAPES, bem como, pesquisas nos sites, repositórios e bibliotecas virtuais das pós-graduações em questão. Como resultados, o estudo possibilitou a localização de quarenta (40) produções nas áreas de educação (90%) e na área de serviço social (10%), a maioria das publicações advém da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que participa em 95% nos resultados da pesquisa.

Palavras-Chave: Educação Popular; Serviço Social; Pós-Graduação.

ABSTRACT. The present work includes results from the state of Pernambuco and is part of the Group of Studies and Research in Popular Education, Social Service and Social Movements - GEPEDUPSS, which develops a study on the theme of Popular Education in the Brazilian territory. The objective was to carry out a study of the academic production on popular education in public postgraduate courses in Social Work and Education in the state of Pernambuco between the years 1980 and 2020. It is a “state of the art” type study and methodologically the research carried out was exploratory and bibliographical with a quali-quantitative approach, anchored in the theoretical-critical framework of historical-dialectical materialism. For the collection of data referring to the years 1980 to 2010, we used three scientific initiation reports (PIBIC/CNPQ) that are productions linked to GEPEDUPSS research, so we analyzed the reports by Sousa (2013), who collected data in the time frame (1980 -1989), Silva (2013), who collected data between (1990-1999) and Araújo(2013) researched between (2000-2010), and for the cut from 2011 to 2020 we investigated the portal of the Brazilian Digital Library of theses and dissertations –BDTD, the theses bank on the CAPES portal, as well as research on the sites, repositories and virtual libraries of the postgraduate courses in question. As a result, the study enabled the location of forty (40) productions in the areas of education (90%) and in the area of social work (10%), most publications come from the Federal University of Pernambuco (UFPE), which participates in 95% in search results.

Keywords: Popular Education; Social Service; Postgraduate Studies.

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho intitulado, “A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DE PERNAMBUCO: um estudo nas áreas de Serviço Social e Educação (1980-2020)”, objetivou realizar um estudo acerca da produção acadêmica sobre educação popular nas pós-graduações públicas de Serviço Social e Educação do estado de Pernambuco entre os anos de 1980 e 2020, ou seja, um recorte temporal de quarenta e um (41) anos.

1 Assistente Social, estudante de Pós-Graduação Lato Sensu pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: lelyalves18@gmail.com.

2 Estudante de Graduação em Serviço Social (UFPB). Email: ffpedrosa@hotmail.com.

3 Estudante de Graduação em Serviço Social (UFPB). Email: yasminkbg@gmail.com.

Esta pesquisa insere-se no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS), vinculado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade, cujos objetivos são, sobretudo, ampliar o debate acerca da importância da educação popular para o trabalho e a formação profissional do assistente social; contribuir com a produção acadêmica e a preparação de futuros pesquisadores a partir de um referencial teórico-crítico, no sentido de contribuir com a prática profissional.

Assim, são objetivos específicos desta pesquisa: conhecer as temáticas e abordagens que são dominantes e emergentes na área da educação popular; identificar e analisar os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e conclusão dessas pesquisas; também o perfil dos discentes que assumem a temática; analisar se nos estudos a educação popular é o objeto estudado centralmente ou se é temática secundária; e observar se as produções estão diminuindo ou aumentando na pós-graduação pernambucana.

Diante disto, é importante destacar um pouco o histórico que a pesquisa percorreu, pois, a primeira proposta de pesquisa do grupo foi sobre “A articulação teórico metodológica entre o Serviço Social e a Educação Popular”. E apenas no ano seguinte, o grupo iniciou a pesquisa “O Estado da Arte sobre Educação Popular na pós-graduação Paraibana: Serviço Social e Educação (1980- 2010)”. A partir desta primeira experiência de pesquisa de estado da arte o GEPEDUPSS foi ampliando os recortes temporais e espaciais e se espraiando sobre os estados do Brasil com a pesquisa intitulada: A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: Serviço Social e Educação (2000-2010).

Nesse ínterin, é importante destacar que no ano de 2022 o grupo avançou e completou a pesquisa do estado da arte nas pós-graduações públicas das áreas de Serviço Social e Educação, no recorte temporal de 2000-2010 em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Isto posto, foi escolhido pelo plano da pesquisa aqui apresentada um dos estados do nosso país (Pernambuco), com o propósito de contribuir e complementar com esse estudo mais amplo do grupo. Daí nossa investigação ir além de 2010, neste caso, até 2020. Para melhor composição dos dados foi usado como referências os trabalhos de alunas que já realizaram pesquisa no grupo sobre a pós- graduação de Pernambuco no recorte de 1980 à 2010.

Vale destacar que a escolha do recorte espacial se deu especialmente por ser um estado da região Nordeste, que foi o berço da educação popular, bem como, terra natal de um dos maiores expoentes deste paradigma, Paulo Freire. Desta forma, concordamos com Bezerra (1984, p. 24) quando este aborda que “o Nordeste teve um papel preponderante enquanto nascedouro de muitas das experiências que depois vieram a tomar vulto e repercussão em plano nacional”. O que contribui para a localização de resultados e produções importantes para a pesquisa.

Por fazer parte de um levantamento mais amplo já realizado pelo grupo de estudos citado anteriormente, acreditamos na relevância desta pesquisa, sobretudo porque esta não contribui apenas com os estudos e pesquisas do GEPEDUPSS e, concomitantemente com o avanço do tema nos cursos de Graduação em Serviço Social e Pós-Graduação em Educação da UFPB, mas, também, com os debates, as pesquisas e os estudos que vêm sendo desenvolvidos no país como um todo, como uma forma de preencher as lacunas no debate em Educação Popular na profissão de Serviço Social e nos demais campos.

DESENVOLVIMENTO

Para realização deste estudo partimos da premissa de que a Educação Popular constitui-se um campo de conhecimento diversificado que une em sua concepção de educação aspectos políticos, éticos, epistemológicos e metodológicos sistematizados pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-

1997). A reverberação nacional da EP enquanto prática pedagógica e teoria educacional relembra à década de 1960, quando ganha visibilidade o movimento de Cultura Popular, que objetivava pelear pelo acesso das camadas menos favorecidas à educação através de práticas dialógicas que estimulavam a conscientização e a participação política dos/as educandos/as. No decorrer da história a Educação Popular que se inicia com grande fôlego e se espalha pelo país, pode ser apreendida formalmente nos programas de educação de jovens e adultos, e também da educação do campo. Entretanto, o contexto ditatorial, que vai de 1964-1985, e que reprime práticas dialógicas, conscientizadoras e emancipadoras de educação, confronta a EP, que se refugia nos movimentos sociais e organizações não-governamentais-ONGs que estavam empenhados na luta da classe trabalhadora. Por tratar-se de um paradigma educativo que objetiva:

contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternas, a partir de uma teoria referenciada na realidade, na valorização dos saberes populares e de uma base ética e política voltada para a transformação social (MACHADO, 2012, p. 152).

Conforme a autora, durante seu percurso histórico a educação popular também colabora com a área da formação do Serviço Social brasileiro, dada a influência no método BH (1972-1975). Ela destaca que “apesar de o debate acerca desse tipo de educação ser incipiente na formação profissional do assistente social, as práticas em educação popular continuam presentes em seu campo de atuação, ocupando espaços coletivos em segmentos organizados da sociedade civil” (IBIDEM, 154).

Para o conjunto CFESS/CRESS (2012), desde o surgimento do Serviço Social, a educação se configura como campo de atuação dos assistentes sociais, ainda durante os anos de 1930. A partir da década de 1950, temos a ampliação do âmbito educacional em razão da amplitude intervencionista do Estado sobre as expressões da Questão Social e do aparato público, atribuindo ênfase a este espaço de trabalho pelos assistentes sociais, sobretudo com o Sistema “S”, com as creches associadas à Legião Brasileira de Assistência e com os Centros de Educação Popular (LESSA, 2013).

Nesse sentido, a aproximação entre as áreas de Serviço Social e a Educação Popular, através das idéias de Paulo Freire remete as décadas de 1950 a 1970. É importante lembrar que este foi o período em que ocorria o movimento de reconceituação da profissão. Embora Netto (2002) afirme ter sido um período de ecletismo teórico, em múltiplas elaborações da América Latina (inclusive o método BH/Belo Horizonte), o autor reconhece que “a partir de então criaram-se as bases, antes inexistentes, para pensar-se a profissão sob a lente de correntes marxistas” (p.149), ainda que inicialmente.

Nas décadas seguintes, 1980 e 1990, o assistente social possui presença mais significativa na área da educação, em virtude de ser este o período de amadurecimento da categoria profissional, vislumbrados na criação do projeto ético político. Ademais, as transformações societárias em curso e escala planetária operadas pelo capital refletem nas políticas sociais, destacando, aqui, a política de educação enquanto direito social (CFESS, 2012).

O Serviço Social é reconhecido enquanto uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, com um significado social inscrito na dinâmica da sociedade capitalista, que tem a questão social e suas expressões como objeto de intervenção e investigação na realidade social. A profissão firmou em seu Projeto Ético-Político, conforme prevê os princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei no 8.662/1993) e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) o compromisso com os interesses da classe trabalhadora, bem como sua fundamentação na teoria social crítica com vistas a um projeto de classe revolucionário.

Segundo Machado (2012), na década de 1980 permanece a aproximação entre o Serviço Social latino americano e a educação popular, mas agora no decurso do processo de redemocratização e fim do regime autocrático burguês no Brasil, proporcionando espaço para que, em 1986, a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS, hoje denominada de Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço, ABEPSS – em conjunto com a Alaets/Celats/CFAS e Eness organizassem o Seminário Nacional sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social, em Salvador

(BA) com o intento de montar a delegação representante do país para a Assembleia Geral da Alaets (Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social), que ocorreria em Medellín, na Colômbia, em julho de 1986.

Dentre os eixos discutidos no evento, podemos destacar o de movimentos sociais e educação popular, avaliado pela então ABESS (1988, p.4) como indispensáveis “à prática contraditória dos profissionais de Serviço Social na América Latina, no esforço por uma articulação orgânica ao projeto popular alternativo” (MACHADO, 2012, p.153). Contudo, hoje este é um debate incipiente no processo de formação acadêmico, o que não implica dizer que não exista profissionais de Serviço Social atuando em conjunto com a educação popular e assumindo esta discussão em áreas afins. Assim sendo, Lamamoto (2002, p.33), afirma que:

repensar o trabalho de mobilização e educação popular [...] não se confunde com uma inócua ressurreição de um passado perdido. Exige uma releitura crítica da tradição profissional do Serviço Social reapropriando-se das conquistas e habilitações perdidas no tempo e ao mesmo tempo, superando-as de modo a adequar a condução do trabalho profissional aos novos desafios do presente.

A educação popular continua sendo trabalhada e ocupa espaços coletivos e organizados da vida social, daí a autora enfatizar a importância da categoria profissional ocupar estes espaços, sobretudo com a nova conjuntura que se desenha, considerando que as últimas décadas do século XX foram marcadas por profundas transformações no mundo da produção e do trabalho. É inegável que a reestruturação produtiva dos anos de 1970, a flexibilização econômica, o advento da ideologia neoliberal, com ênfase para o trabalho voluntário, a precarização do trabalho e o desenvolvimento de novas formas de coerção acarreta inflexões ao processo de desmobilização das massas.

Além do mais, a atualidade conjuntural brasileira, sobretudo nas décadas 2010 e 2020, com o advento da propagação de uma ideologia ultraneoliberal, individualista e assistencialista demonstra que os ideais de coletividade, perspectiva dos direitos humanos, civis, sociais e políticos precisam ser ecoados nas bases organizativas da sociedade civil, bem como nas escolas e instituições de ensino. Portanto, retomar o debate sobre a importância da educação popular e da mobilização, enquanto instrumentos pedagógicos, que venham contribuir com o processo de conscientização e de luta da classe trabalhadora, se faz necessário.

Conforme Abreu (2011), a mobilização e a educação popular desempenharam grande papel nas propostas pedagógicas que contribuíram para a consolidação do projeto ético político profissional de Serviço Social nos anos 1980. Durante o Seminário Nacional “O trabalho do Assistente Social no SUAS”, Oliveira (2011) explicita algumas aproximações entre o pensamento freireano e o Serviço Social. A autora destaca a categoria da autonomia defendida por Paulo Freire, em recusa as ideias do projeto neoliberal, que levam a intensificação do individualismo e da competição. Uma autonomia associada ao sentido de liberdade, que está de encontro ao disposto no Código de Ética Profissional do Serviço Social, ao reconhecer a liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes: autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais.

No documento publicado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que trata dos subsídios para a atuação do assistente social na educação, a instância máxima de deliberação do conjunto profissional afirma a importância da educação popular fazer parte da profissão, devendo-se:

Problematizar junto aos/às assistentes sociais que atuam na área da educação acerca das particularidades da educação popular, na perspectiva do aprofundamento teórico político e da sistematização das experiências (CFESS, 2013, p.60).

Portanto, pesquisar sobre educação popular na área de serviço social e educação é sobretudo conhecer o que os pesquisadores estão produzindo sobre a temática. Entendendo que este é um movimento dialético necessário para o processo crítico de construir um mundo mais humano. Portanto, apostamos num estudo tipificado como “estado da arte” que, conforme Haddad (2000, p. 4), permite ao pesquisador, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo do conhecimento,

reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos ainda não explorados e que possibilitem pesquisas futuras.

Assim, almejamos conhecer as temáticas e abordagens que são dominantes e emergentes na área da educação popular; identificar e analisar os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e conclusão dessas pesquisas; também o perfil dos discentes que assumem a temática; analisar se nos estudos a educação popular é o objeto estudado centralmente ou se é temática secundária; e observar se as produções estão diminuindo ou aumentando na pós-graduação pernambucana a partir dos trabalhos achados no decorrer da pesquisa.

A metodologia abordada neste trabalho é do tipo exploratória e bibliográfica com abordagem quali-quantitativa. Por meio do qual realizou-se a investigação nas Pós- Graduações Stricto Sensu e públicas em Educação e Serviço Social de Pernambuco que abordam a educação popular. Trabalhamos com dois tipos de fontes: secundárias e primárias. As secundárias consistem em três relatórios de iniciação científica realizados por integrantes do GEPEDUPSS, Sousa (2013), Silva (2013) e Araújo (2013), e as primárias são as produções encontradas no portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações - BDTD, bem como, nas bibliotecas virtuais e sites das pós- graduações em questão acerca das produções nas pós- graduações em Serviço Social e Educação.

Realizamos uma abordagem quali-quantitativa, e é necessário salientarmos que esse tipo de abordagem não se opõem entre si, ou seja, ambas se interligam e se complementam. Assim, corroboramos o pensamento de Minayo e Sanches (1993), quando estas enfatizam sobre a relação das duas abordagens,

Se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 247).

Outrossim, a pesquisa se sustenta nesses aparatos teóricos, uma vez que apresentamos os dados quantificáveis (produções pesquisadas) e qualitativos (temáticas crítico-reflexivas) das produções. No que tange ao método que aporta toda nossa discussão nos referimos a perspectiva crítico dialética. Neste ponto nos respaldamos em Kosik (2002, p. 18) quando afirma que “o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial”. Nesse sentido se faz necessária a investigação dos fenômenos sociais em sua totalidade, para que se exprima a percepção de sua essência, ou seja, da realidade concreta destes.

Após a coleta dos dados, foram tratados, organizados e analisados. Utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, o interesse da análise reside no que essas produções poderão ensinar após serem tratados. Enquanto recorte temporal estamos dando conta de 41 anos, o que representa uma organização do “Estado do Conhecimento” sobre a Educação Popular no estado em discussão.

Ferreira (2002) descreve que estas pesquisas são “definidas como de caráter bibliográfico”, assim, cumprem a tarefa de “mapear” e “discutir” uma determinada produção em seus múltiplos espaços. No que tange aos resultados, foram encontradas 40 (quarenta) produções, que trazem em seu conteúdo a educação popular como objeto central ou articulada a alguma temática da área de Educação e de Serviço Social. É válido ressaltar que para este artigo não abordaremos todas as análises, dando destaque as que mais se sobressaíram.

A partir do tratamento dos resultados observamos que as publicações estão dispostas entre dissertações (85%) e teses (15%), nas áreas de educação (90%) e de serviço social (10%), com autoria dos gêneros feminino (75%) e masculino (25%). As publicações do estado de Pernambuco advêm de pelo menos duas (02) instituições públicas universitárias, a Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (95%) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE (5%). Um dos objetivos da pesquisa consistia em

destacar as temáticas que se articulam a EP nestes trabalhos e podemos observar que das 40 produções 19 temas foram articulados centralmente a EP. O que consiste num quantitativo importante, uma vez que, geralmente os autores se utilizam da EP para elucidar os seus objetos centrais de pesquisa.

Neste cenário os temas que aparecem em maior ênfase são os da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 17% e de Práticas Educativas também com 17%. Por conseguinte observamos a temática da Formação Docente que participa em 10% na pesquisa, bem como, a temática de Organização e Movimento Popular, Movimentos Sociais, Organizações não governamentais-ONGs com 10%. Temos três temas que possuem 5% no recorte da pesquisa que são os de Participação Popular, Educação do Campo e a educação popular como tema central. Os demais 12 temas emergentes articulados a Educação Popular participam cada qual com 2,5% na pesquisa versam sobre: Animação Cultural, Dança, Democracia, Desenvolvimento de Comunidade, Escola, Saúde, Educação para a Vida, Filosofia, Pensamentos Pedagógicos, Políticas Públicas de ensino, Ressocialização, e por fim a temática do Saber Popular.

Vale salientar que sobre a predominância de articular a EP a Educação de Jovens e Adultos é compreensível, uma vez que, do decorrer da história a Educação Popular vem sendo difundida no debate formal em educação através de programas de educação de jovens e adultos e até mesmo de educação do campo. Fato que precisa ser interligado com seu contexto de nascimento no bojo dos movimentos contra o analfabetismo dos trabalhadores na influência desenvolvimentista.

A esse respeito, Mello (2013, p. 70) ressalta que a EP: “se constitui como uma prática social e política, vinculada a processos organizativos e formativos das classes populares ao largo do sistema educativo formal”. Nestes termos Freire (1984, p. 138) assevera a alfabetização de adultos enquanto um ato político, desta forma “não há educação e por isso alfabetização de adultos neutra. Toda educação tem, em si, uma intenção política”.

Também é importante mencionar, que por mais que o discurso da EP seja constantemente remetido a um lócus da EJA, esta não se limita a este espaço, embora tenha nascido junto a ele. Acreditamos que a EP se trata de um paradigma educativo que objetiva “contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternas, a partir de uma teoria referenciada na realidade, na valorização dos saberes populares e de uma base ética e política voltada para a transformação social” (MACHADO, 2012, p. 152).

Portanto, as temáticas articuladas a educação popular estão de encontro com a verdadeira função social da pesquisa, conforme a afirmação de Yazbek (2009) que considera ser [...] uma primeira responsabilidade da pesquisa refletir sobre os fundamentos do que está acontecendo, buscando clareza na construção de nossas explicações, na construção de nossa consciência social e política do contemporâneo, na perspectiva de delinear resistências, construir novos caminhos, perspectivas, alternativas, e utopias coletivas. (2009, p. 149). Ou seja, os temas articulados e/ou transversais vão de encontro com as reais questões da sociedade brasileira, e sobretudo, a Pernambucana.

No quesito da temporalidade a maior incidência das produções, cerca de 58%, estão na década de 2010. Conforme os dados da pesquisa que foram localizados na década de 1980 apenas 03 publicações, o que constitui 7% dos resultados. Já na década de 1990 esse número dobra para 06 trabalhos publicados, que equivale a 15% do total; seguindo na década de 2000 percebemos um pequeno aumento com 08 publicações, que contabilizam 20% dos resultados; já no recorte de 2010-2020, observamos o maior número de resultados com 23 publicações contabilizadas como já supracitado, correspondente a 58% do número total de publicações levantadas. Ou seja, comparando à década de 1980 temos um crescimento de mais de 50%. Mas cabe ressaltar que no ano de 2020 não encontramos nenhuma produção.

Observamos nos dados um aumento significativo na quantidade de produções que abordam a Educação Popular na pós-graduações Pernambucanas. Fato que acompanha uma tendência já explorada em levantamentos anteriores como elucidam Bastos (2016), Soares (2016) e Machado;

Silva e Tolentino (2019). Outrossim, sobre esse crescimento cabe destacar algumas reflexões, como a baixa quantidade de trabalhos na década de 1980.

A este respeito, de acordo com Machado; Silva e Tolentino (2019), é importante considerar que até 1985 vigorou no Brasil o regime ditatorial militar, momento muito complicado dado o caráter repressivo, em que as práticas de Educação Popular foram consideradas subversivas e duramente perseguidas pelo governo. Um fato que corrobora essa reflexão é que mesmo tendo uma pós-graduação que surge de 1979 (Na UFPE) só encontramos o primeiro resultado em 1987.

Todo este contexto certamente causou receio em muitos/as pesquisadores/as em trabalhar as idéias de Paulo Freire neste período. Uma vez que, durante o período da ditadura militar a EP foi extinta do debate oficial em educação e passou a atuar na clandestinidade através de Organizações Não Governamentais-ONGs e das Comunidades Eclesiais de Base-CEBs. As autoras citadas adiante atrelam o baixo número de publicações na década de 1990, dentre outras questões, à queda do Muro de Berlim, que ocorre em 1989.

Neste momento, “muitos abandonaram a educação popular, pois como ela estimulava as mobilizações e lutas sociais para um novo modelo de sociedade, com a derrocada do Muro passaram a considerar o fim do “socialismo real” e, conseqüentemente, a impossibilidade de outro modelo de sociedade”, fato que acarretou uma “[...] crise na própria educação popular, que atualmente vem sendo ressignificada por determinados autores, os quais se afastam cada vez mais da questão de classe ou lutas de classes” (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019, p. 81).

Um fato importante que da consistência aos nossos dados são as ampliações dos programas de pós-graduação nos governos neodesenvolvimentistas dos anos 2000. Que podem ter contribuído para o significativo crescimento dos números na década de 2000, uma vez que, mais pessoas tiveram acesso à universidade pública nos três níveis de ensino. Para além disso, corroboramos o pensamento de Machado (2021) em que há um movimento que vem ocorrendo na atualidade no qual a Educação Popular cada vez mais toma a curiosidade da população, sobretudo como consequência dos ataques aos quais vem sofrendo pelo avanço reacionário do ultra-conservadorismo no país nos últimos anos.

Por fim, diversos/as pesquisadores/as vem se utilizando, conforme Scheffer (2013), da “vitalidade do pensamento radical de Freire” como uma ferramenta que auxilia na compreensão das transformações implicadas pela conjuntura neoliberal que permeia a sociedade capitalista nos dias atuais. Isso significa que a pós-graduação pública pernambucana continua investigando e avançando no debate acerca da educação popular, indo na contramão daqueles que insistem em afirmar que este é um tema superado.

Contudo, não podemos negar que a produção total é incipiente quando comparada ao recorte temporal de 41 anos, ou seja, seria uma média de uma publicação por ano se fizermos esta inferência. Também é incipiente se considerarmos que se trata de Pernambuco, o estado que possui o Centro Educacional Paulo Freire, localizado no Campus I da Universidade Federal de Pernambuco –UFPE, em Recife, terra natal do próprio Paulo Freire, um dos maiores expoentes da Educação Popular.

Um último destaque na análise dos dados que ressaltamos é o fato de quase todas as produções terem perspectiva crítica. Desse modo, os resultados vão de total encontro com a EP que nasce num contexto de questionamento do que estava posto e acha-se interligada aos movimentos das classes subalternizadas, pois, como elucidam os dados, 95% das produções adotam um referencial teórico-metodológico crítico. Entretanto, houve duas produções não foi possível identificar seus referenciais e isso se deu por uma má construção da estruturação das mesmas, os quais não abordam nitidamente o posicionamento/adoção teórica do pesquisador (a).

Reconhecemos a importância dos resultados estarem organizados criticamente em suas opções teóricas, por entender que a “educação popular é reafirmada como parte das estratégias de formação política e ideológica da classe trabalhadora, face à necessidade de produção e difusão do conhecimento crítico sobre as condições de vida e sua transformação” (MACIEL, 2011, p. 241). O resultados das produções pernambucanas vão de encontro com a pesquisa realizada pelo GEPEDUPSS, em nível

nacional, que encontrou e encontra nos trabalhos que adotam a Educação Popular como tema central ou como transversal. Logo, os dados ora discutidos seguem uma lógica essencial que a EP popular trás em si, enquanto essencialmente transformadora e questionadora do status quo.

Por fim, ao analisar os números entendemos que a educação popular esta pouco difundida na pós-graduação pernambucana na área de Serviço Social. Isso se expressa justamente pelo afastamento da educação popular ao qual o debate acadêmico em serviço social sofreu frente ao passado eclético que atravessou a profissão durante o “Método BH”. Mas ao longo desta pesquisa, observamos que a educação popular não foi responsável por conduzir o ecletismo teórico na profissão, embora seja muito comum estudos que abordam o período atribuírem tais equívocos ao pensamento de Freire. Estas questões acabaram por afastar o serviço social da Educação Popular, que em muito contribui com a profissão até os dias atuais.

É importante ressaltar que esse afastamento ocorreu no debate teórico, mas a EP continua presente na atuação dos profissionais, sobretudo aqueles/as que trabalham junto a comunidades através de movimentos sociais e ONGs. É necessário que se enfatize a necessidade de resgate na formação e sistematização da prática profissional em articulação com o pensamento freireano. Sobretudo na conjuntura atual da sociedade Brasileira, onde presenciamos uma movimento de inflexão do ultra-conservadorismo junto a momentos de retrocessos tanto no âmbito social como cultural.

Desta forma, como a perda de direitos e debates ideológicos conservadores estão na pauta do dia, a Educação Popular tem sido muito suscitada e rememorada em suas bases, inclusive por expoentes/teóricos(as) do Serviço Social brasileiro. Por fim, o fato da pesquisa elucidar que esse paradigma educativo ainda não tem avançado como deveria dentro do Serviço Social, reforça a perspectivas dos autores e autoras deste estudo acerca da falta de debates sobre um tema tão necessário, mas, que precisa ser instigado e rememorado para que o Serviço Social Brasileiro possa conceber um diálogo ainda mais profícua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este trabalho se propôs realizar um estudo da produção acadêmica sobre educação popular nas pós-graduações públicas de Serviço Social e Educação no estado de Pernambuco, com o recorte temporal que vai de 1980 a 2020. Recorremos a pesquisa do tipo “Estado da Arte”, que nos possibilitou inferir que a mesma não se esgota pela continuidade das produções, bem como pela possibilidade de ter escapado algumas produções durante o levantamento bibliográfico.

Nestes termos, os objetivos desta pesquisa foram alcançados, no entanto destacamos que as análises feitas sobre os resultados não são possíveis de agregar na íntegra a este resumo, mas, foi posto os pontos cruciais de nossos achados. Isto posto, os dados obtidos nos permitem afirmar que, a educação dialógica, crítica, dialética e que considera os saberes populares tanto quanto os científicos, a educação popular tem sido uma temática pouco debatida na área do Serviço Social de Pernambuco. Mas permanece presente fortemente na área de Educação reafirmando sua perspectiva crítica.

Diante dos resultados e análises inferidas neste trabalho a educação popular é uma forma de educação que visa contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternizadas a partir de uma teoria referenciada na realidade, que valoriza a articulação entre saberes populares e científicos e de uma base ética e política voltada à transformação social. A partir de metodologias dialógicas que estimulam a luta coletiva pela emancipação dos oprimidos no sistema capitalista e muitas vezes está presente no campo de atuação dos assistentes sociais que trabalham com comunidades, organização e mobilização popular.

Portanto, conhecer a educação popular permite vislumbrar o serviço social e sua relação com a população sobre outros moldes. Ao aproximar-se deste paradigma teórico é possível conceber

“inéditos viáveis” para o trabalho profissional em serviço social, bem como, na criticidade que a EP popular fomenta. Enquanto teoria, ela permitiu observar o cotidiano da pesquisa de forma mais dialógica e concebendo as devidas mediações.

Por fim, entendemos a importância desta pesquisa por contribuir não só com os estudos e pesquisas do Grupo de pesquisa (GEPEDUPSS) e, conseqüentemente, com o avanço do tema nos cursos de Graduação em Serviço Social e Pós-Graduação em Educação do Nordeste, mas também incentiva à participação e formação de novos pesquisadores dedicados ao tema e resulta numa relevante contribuição ao estado de Pernambuco e ao Brasil, a partir do desvelamento de novos fatos e visões acerca da temática da educação popular.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Documento Preliminar Acerca da Curricularização da Extensão. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210608_documento-preliminar-curricularizacao-da-extensao-202106091753268191190.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.
- ABREU, Marina Maciel. Serviço Social e a Organização da Cultura: Perfis Pedagógicos da prática Profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- ABREU, Marina. Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização Social e Práticas Educativas Desempenhadas pelo Assistente Social. In: CFESS, ABEPSS. (Org.). Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. 1ªed. Brasília: CEAD/UnB/CFESS/ABEPSS, 2009, v. 1, p. 593-608.
- ALVES, Franciele Lourenço. A Educação Popular na Pós-Graduação de Pernambuco: um estudo nas áreas de Serviço Social e Educação (1980-2020). Trabalho de Conclusão de Curso, UFPB. João Pessoa, 2022.
- ARAÚJO, Giralayne Silva de. Balanço das dissertações e teses pernambucanas nas áreas de Serviço Social e Educação (2000-2010). Relatório Final de PIVIC/CNPQ. João Pessoa, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, Aída. As atividades em Educação Popular. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação. Brasília, 2013. Disponível em: www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 08 de out. 2022.
- CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS. Brasília, 2012. Disponível em: www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_POL-EDUCACAO-PERMANENTE.pdf Acesso em: 08 de out. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44ª Ed. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 2013.
- HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998**. São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/ejaea.pdf Acesso em: 15/02/2021.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social da contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. 40.Ed. São Paulo:Cortez, 2014.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na Cena Contemporânea. In: CFESS;ABEPSS (Orgs.). Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questõesocial**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 495 p.

MACHADO, Aline Maria Batista. Organizações Não-Governamentais- ONG's: trajetórias, concepções e práticas em educação popular. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

_____. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE Nº 134. 2019.

_____. Serviço social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE nº 109. 2012.

_____. EDUCAÇÃO POPULAR: contribuições para a formação na área de Serviço Social. In: Graziela Scheffer, Thaisa Closs e Inez Zacarias (Org.). SERVIÇO SOCIAL E PAULO FREIRE: diálogos sobre Educação Popular. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 125-139.

MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Andrêsa Melo da; TOLENTINO, Graziela Mônica Pereira. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE Nº 134. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/64sQhQzqsnnwBh5zRntwwxp/?lang=pt> Acesso em: 22 de novembro de 2022.

MACHADO, Aline M. B.; SOARES, Ellaila A. M. SANTOS, Ana Carla. Serviço Social e Educação Popular: o recorte dos estudos produzidos no período de 1980-2010 no Brasil. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 13, p. 337-354, 2014.

MACHADO, Aline M. B.; SOUSA, Daniela N. L.; SOARES, Ellaila A. M.. A produção teórica que articula Serviço Social e Educação Popular no Brasil (1980-2010): Resultados iniciais da pesquisa. In: José Gerardo Vasconcelos; José Rogério Santana; Lia Machado Fiuza Fialho. (Org.). História e práticas culturais na educação. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2014, v. 1, p. 15-34.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/196/70> acesso em: 07 de fevereiro de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 29 de setembro de 2022.

NETTO, J. P. Ditadura e serviço social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, Daniela Ninfa de Lima. Balanço das dissertações e teses pernambucanas nas áreas de Serviço Social e Educação (1980-1989). Relatório Final de PIBIC/CNPQ. João Pessoa, 2013.

SILVA, Susane Carlene Cardoso. Balanço das dissertações e teses pernambucanas nas áreas de Serviço Social e Educação (1990-1999). Relatório Final de PIVIC/CNPQ. João Pessoa, 2013.

SILVA, Monick Paula Freitas Da. A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: Serviço Social e Educação (1980-2019). 2020.

SILVA, Maria Ozamira da Silva e (Org.). O Serviço Social e popular. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Ellaila Andrius de M. et al. A educação popular nas pós-graduações em educação: análises das dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2014 na região nordeste. 2016.

SCHEFFER, Graziela. Pedacos do tempo: legado de Paulo Freire no Serviço Social. Porto Alegre: Textos e Contextos, v. 12, n. 1, 2013. Disponível em: . Acesso em: 26 de julho de 2020.

VALE, Ana Maria do. **A educação popular na escola pública**. Cortez editora, São Paulo, 2001.

Sites pesquisados:

<https://repositorio.ufpe.br/>

<https://www.ufpe.br/ppgedu>

<http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/o-programa>

REFLEXÕES SOBRE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO TRABALHO PROFISSIONAL.

Ranyellen Félix de Souza¹
Thélia Priscilla Paiva de Azevedo²
Ana Cristina de Lima Santos³
Pedro Lôbo dos Santos⁴
Ana Carla dos Santos⁵

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo dialogar a Educação Popular e o Serviço Social a partir de estudos e realidades vivenciadas pelos autores do relato de experiência com trabalho educativo. Tendo como justificativa a necessidade de divulgar cientificamente o cotidiano vivido, assim como ser relevante a sistematização da prática profissional de forma crítica e com embasamento teórico. Metodologicamente o trabalho se fundamenta em um relato de experiência, com pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e de observação. Tendo como método o materialismo histórico dialético, com recorte temporal os anos de 2019 a 2023. As experiências aqui publicadas estão no campo da educação, articulando a política a realidade. Desse modo temos como resultados experiências dialógicas, que trazem estratégias inserção de elementos constitutivos da educação popular nas experiências profissionais cotidianas.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação Popular. Estratégias de Ação.

Abstract: This work aims to dialogue between Popular Education and Social Work based on studies and realities experienced by the authors of the experience report with educational work. Having as justification the need to scientifically disseminate the daily life, as well as being relevant the systematization of professional practice in a critical way and with theoretical basis. Methodologically, the work is based on an experience report, with bibliographical research, of an exploratory and observational nature. Using dialectical historical materialism as a method, with a time frame from 2019 to 2023. The experiences published here are in the field of education, articulating politics with reality. In this way, we have dialogical experiences as results, which bring strategies to insert constitutive elements of popular education in everyday professional experiences.

Keywords: Social Work. Popular Education. Action Strategies.

INTRODUÇÃO

O referido artigo tem por temática central a Educação Popular e o Serviço Social a partir de estudos e realidades vivenciadas pelos autores. Articulando teoria e prática, através do relato de experiência com trabalho educativo com crianças, adolescentes, suas famílias em espaços da sociedade civil, desenvolvido através de projetos financiados pelo poder público; o trabalho desempenhado como docente a profissionais que se especializam; assim como em espaço escolar, em escolas municipais da capital da Paraíba.

O estudo se justifica por compreendermos ser necessária a divulgação com caráter científico sobre o cotidiano vivido, assim como ser relevante a sistematização da prática profissional de forma crítica e com embasamento teórico. Temos como objetivo evidenciar que a partir da compreensão da concepção da educação popular ela pode ser usada como estratégia de ação para uma construção emancipatória da classe trabalhadora e de trabalhar estratégias de resistência e enfrentamento às expressões da “questão social”.

Metodologicamente o trabalho se fundamenta em um relato de experiência, com pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e de observação. Tendo como método o materialismo histórico

1 Assistente Social Prefeitura de Pedras de Fogo – PB, Mestre em Serviço Social (UFPB), rany_ae@hotmail.com

2 Assistente Social Prefeitura de João Pessoa – PB, Mestra em Serviço Social (UFPB), theliapaiva@gmail.com

3 Professora Uninassau, Mestra em Serviço Social (UFPB), prof.analimasocial

4 Professor Indígena Potiguara da Educação Básica Prefeitura de Mataraca e Baía da Traição – PB, Doutorando em Educação (PPGE/UFPB), pedrolobo.dossantos@gmail.com

5 Assistente de Mobilização e Articulação dos municípios paraibanos do Selo Unicef pela Asserte, Graduada em Serviço Social (UFPB), karlla_santos2011@hotmail.com

dialético. A experiência foi vivenciada com recorte temporal entre os anos de 2019 a 2023. No período, realizamos anotações em diário de trabalho, diálogos entre a equipe multiprofissional e leituras de referencial teórico para articular a realidade experienciada e desenvolvida.

DIMENSÕES DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NESSE PERCURSO

Sabe-se que a profissão – assistente social – é generalista e que este profissional pode desenvolver seu trabalho em diversos espaços sócio-ocupacionais públicos e privados, empresariais, filantrópicos, organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Tais espaços possuem eixos centrais que são as políticas públicas, para diversos segmentos nos quais temos como objeto de trabalho a “questão social”.

Nessa perspectiva, dentro desses espaços, vivenciamos a materialização da Política de Educação, a qual se divide em educação básica, superior e suas modalidades; sendo pública, privada, universidades, faculdades, escolas, creches e Organizações Não Governamentais - ONGs. Como temática do evento “Educação e Serviço Social: desafios do verbo esperançar”, evidenciamos a educação como um elemento passível de transformação da realidade e de emancipação do ideário alienante e reificado dos sujeitos sociais, considerando-a em um sentido amplo e profundo, que insere e concebe os sujeitos na dinâmica da história. O sentido amplo atribuído à educação vai perpassar pelas instituições formais e de inclusão de todos os momentos da vida social desses sujeitos, tornando “consciente” o processo de aprendizagem da vida coletiva.

Uma vez tencionado pelas diversas concepções de mundo “nenhuma manipulação vinda de cima pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50, grifos do autor). Permitindo autores como ele, Saviani (2008), Sousa Junior (2010), Gramsci (2004), Freire (1987), dentre outros, discutam a possibilidade de uma teoria crítica que explique a educação, como também, uma educação que seja para além da esfera mercadológica do capital, ou nas palavras de Mézáros (2008), de uma “contrainternalização”, tornando-a um campo tensionado.

Na seara do debate da educação existe a relevância da temática da educação popular na perspectiva de Paulo Freire se contrapondo à chamada “educação bancária” (manipuladora, positivista, autoritária e alienante). Assim sendo, cabe destacar que, conforme Machado, Silva e Tolentino (2019), se no exercício profissional o(a) assistente social também se defronta com possibilidades de atuar com a educação popular, o ideal é que ele(a) saiba o que ela significa desde a sua formação acadêmica, pois a educação popular nos possibilita práticas mais críticas e democráticas, opostas a ações verticalizadas, em que só se considera o saber do profissional, restando ao seu público-alvo o mero papel de espectador, e não de sujeito social.

Para as autoras, “a perspectiva freireana já afirmava que na qualidade de educador popular, o profissional pode estimular a consciência crítica e o desvelamento da realidade” (MACHADO, SILVA E TOLENTINO, 2019. p.75). Daí destacarem a educação popular como instrumento importante na formação e no trabalho de assistentes sociais, tendo em vista que o projeto ético político desses profissionais está ancorado em princípios democráticos para a transformação social.

Portanto, a presença desses profissionais nos diversos espaços educacionais leva-nos a uma tendência de compreensão da educação em sua dimensão ampla, que dá a possibilidade do envolvimento dos processos sócio institucionais e das relações sociais.

Como afirma Machado (2012, p. 152) a educação popular como estratégia de ação “está presente no trabalho de campo desses profissionais, sobretudo porque esse paradigma educativo visa contribuir com o processo de conscientização e mobilização dos sujeitos sociais”. Certamente esta estratégia socioeducativa permite enfrentar com mais efetividade a complexidade das expressões da “questão social” na contemporaneidade.

6 Ancorados em Iamamoto, 2001, p. 16 temos que “questão social” “diz respeito ao conjunto de expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado, que se demonstrando na atualidade nas disparidades econômicas, políticas, sociais e culturais.”

Como referencial teórico apontamos a explicação de Yamamoto (2001) e Netto (2001) sobre a “questão social”. Ela surge após meados do século XIX na Europa, para explicar o fenômeno do pauperismo gerado pelo processo de industrialização, iniciado na Inglaterra no fim do século XVIII, culminando com a instauração do capitalismo em sua fase concorrencial.

De acordo com Netto (2001) o pauperismo em massa da classe trabalhadora se tratava de um fenômeno novo que apresentou “pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riqueza”. (NETTO, 2001, p. 42, grifos do autor). Ao referenciarmos em Yamamoto (2001) para compreender esse processo, temos a explicação de que a “questão social” se configura como consequência das formas assumidas pelo trabalho e pelo Estado na sociedade burguesa.

Assim como Monteiro (2018), Freire e Nogueira (1993) e Machado (2012) sobre a Educação Popular, no qual citamos “é uma tentativa de contribuir para a reflexão sobre as estratégias didáticas no diálogo crítico com as massas trabalhadoras, que possuem condições objetivas e subjetivas de dificuldades.” (MONTEIRO, 2018, p. 3)

Como ponto de análise sobre a relação entre Serviço Social e Educação Popular, apresentamos a apreciação de Martins (2012) sobre as ações das(os) assistentes sociais nos diversos espaços educacionais, possuindo três eixos nucleares: no processo de democratização da educação; na prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos e na articulação da política de educação com as demais políticas sociais, que indicamos a reflexão da concepção de educação popular a seguir.

A EDUCAÇÃO POPULAR: MODELO ALTERNATIVO E CRÍTICO

As raízes da educação popular são verdadeiramente brasileiras, a partir da década de 1930, tendo como marca os governos populares, no qual a dimensão popular marca o pensamento pedagógico na educação. Elas emergem no contexto histórico brasileiro do Nacional Desenvolvimentismo (1930-1964), majoritariamente no governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961). Período este no qual nos explica Machado (2012), surge um movimento de expressão popular que se inscrevem diferentes iniciativas de perspectivas educativas.

Ao termos que a partir da compreensão da educação popular podemos desvelar a realidade posta e incentivar aqueles que são público da ação do trabalho profissional que se considera necessário trazeremos autores que a explicam.

Machado (2012) analisa a educação popular a partir da realidade vivida, banhada pelo movimento da história no qual a vida dos sujeitos sociais, ou “populares”, por ela mencionados, são colocados em evidência, assim temos que a educação popular:

[...] constitui-se um paradigma educativo sistematizado por Paulo Freire que visa contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternas, a partir de uma teoria referenciada na realidade, na valorização dos saberes populares e de uma base ética e política voltada para a transformação social. Ela aposta em metodologias dialógicas que estimulam a luta coletiva pela emancipação humana e geralmente está presente no campo de atuação dos assistentes sociais. (MACHADO, 2012, p. 152)

Freire e Nogueira (1953, p. 19), por sua vez, tem como entendimento que pode ser percebida “como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares: capacitação científicas e técnicas,” que pode ser utilizada como uma forma de intervir no mundo.

Para Brandão (1995) temos a “ruptura do sentido rotineiro da educação, tanto quanto dos modos e modalidades de sua realização.” (BRANDÃO, 1995, p. 30) Em que o educador que está embebido do trabalho pedagógico só é popular “quando sua vocação está na busca do estabelecimento de relações efetivas ou pelo menos idealizadas com as camadas populares e quando, a partir daí, torna-se real ou pelo menos intencionalmente contestador de uma ordem vigente.” (Ibidem, p. 30)

Monteiro (2018, p. 8) situa a discussão sobre educação popular “no sentido do desenvolvimento da consciência político-organizativa, a capacidade de intervenção na realidade social e a disputa de pretensões hegemônicas, orientada para a ação política que vise à emancipação humana.”

Podemos então, analisar que para ambos os autores referenciados acima, a educação popular possibilita refletir sobre a realidade vivenciada dos sujeitos nos quais os profissionais do Serviço Social irão desempenhar seu trabalho e responder as demandas relacionadas no dia-a-dia. O tempo presente é um desafio para todos os profissionais e não excluimos as(os) assistentes sociais, desse processo, tendo em vista que dialoga com elementos constitutivos da educação popular: transformação social, autonomia, processos de humanização, compartilhamentos e valorização de saberes, dentre outros.

Perante as diversas expressões da “questão social” que são particularidades da sociedade capitalista, que traz amostras da negação dos sujeitos na realidade, que:

[...] entendemos que a educação popular é fundamental para a formação de assistentes sociais, pois por meio dela é possível uma prática mais dialógica, democrática, que impulsiona processos de conscientização, organização, participação e mobilização, levando-se em conta o saber popular, a autonomia e a diversidade cultural. (MACHADO, 2012, p. 161-162)

Ao considerar a profissão enquanto reflexo da contradição capital x trabalho, que se expressam as nuances da “questão social”, pode lançar a análise da realidade, objetivando decifrá-la e auxiliar na compreensão de um mundo real no qual a profissão está inscrita na perspectiva crítica e de totalidade, tendo a participação dos sujeitos de forma necessária de incluir a realidade e suas dimensões para os indivíduos (sujeitos), como nos explicam Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*.

Desse modo, traçamos no item a seguir, a relação de como no trabalho profissional podemos desenvolver ações estratégicas de inserção de elementos constitutivos da educação popular nas experiências profissionais cotidianas.

EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL: Uma Análise Possível a Partir do Trabalho Profissional

O Serviço Social possui legislações que dão direcionamento para a profissão, como a Lei que Regulamenta a profissão, 8.662, de 7 de junho de 1993; o Código de Ética, resolução 273/1993 e uma variedade de resoluções que dão subsídios para os(as) assistentes sociais, regulamentadas pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). A junção desses arcabouços dão a formação profissional a contribuição direta para consolidar uma cultura profissional marcada por princípios, valores e referenciais.

Sob o prisma da formação temos que a profissão é formada por dimensões, são elas: **teórico-metodológica**: baseada na totalidade e compreensão sócio-histórica da profissão, nela é possível realizar uma reflexão sobre a prática que poderá ser desenvolvida, embasada nos fundamentos teóricos e metodológicos da profissão; **ético-política**: é direcionada a partir de uma postura ética, fundamentada no código de ética da profissão e impulsionada pelo Projeto Ético-político; **técnico-operativa**: dá operacionalidade ao nosso fazer profissional, se constitui na forma como ela aparece para o usuário, como é conhecida e reconhecida.

Ao sinalizar as dimensões, deixamos nítido que discutir o trabalho profissional é enxergar o resultado em um todo, no qual na dimensão técnico-operativa, em que a profissão se mostra, se evidencia e é onde os sujeitos sociais têm contato com o profissional envolvendo todas as demais dimensões. Sabendo disso, é na relação da totalidade que compreendemos que as ações profissionais envolvem instrumentos, técnicas, conhecimentos específicos, ética, cultura da realidade, sua e dos demais envolvidos, conexões, particularidades sócio-históricas.

A compreendermos que a “questão social” se expressa nas diversas formas de desigualdades sociais, proveniente da relação contraditória entre a classe trabalhadora e os capitalistas, tendo como respostas as suas nuances as políticas sociais. E que a educação popular “tem se constituído

num paradigma teórico que trata de codificar e descodificar os temas geradores das lutas populares.” (MONTEIRO, 2018, p. 158), que apontamos a necessidade de refletir como o uso de sua concepção como prática na dimensão pedagógica do assistente social.

Assim, Machado (2012, p. 155) enfatiza que “a educação popular nos possibilita práticas mais críticas e democráticas, opostas a ações verticalizadas, em que só se considera o saber do profissional, restando ao seu público-alvo o mero papel de espectador, e não de sujeito social”, temos a possibilidade através da educação popular como ação estratégica para materializar o compromisso assumido em nosso Projeto Ético Político (PEP).

A abrangência dessa relação envolve espaço, demandas, necessidades dos usuários, organização e uma gama de mediações necessárias para estimular a luta coletiva e com movimento da classe trabalhadora, comprometimentos com uma educação emancipatória e a possibilidade de criar, fortalecer e possibilitar enfrentamentos às amarras institucionais.

Trazemos como reflexão a análise de Monteiro (2018), ao afirmar que existem possibilidades ao enxergarmos nas experiências profissionais a materialização dessa relação. Desse modo, oportunizamos apresentar cinco experiências que relacionam Educação, Educação Popular e Serviço Social.

VIVÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE E SERVIÇO SOCIAL

Segundo o Ministério da Saúde, a educação em saúde é um processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população. Trata-se de um conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades (BRASIL, 2012).

Para tanto, no âmbito da Política de saúde, a educação popular é bastante praticada. Atualmente é regida pela Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS), instituída pela Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013 e reafirma o compromisso com: a universalidade, a equidade, a integralidade e a efetiva participação popular no SUS.

Assim, a educação em saúde utilizando-se da educação popular para atingir os objetivos do SUS, permite caminhar na direção de um modelo assistencial que tem como foco o ser humano no seu território e não só na doença em si, entendendo o conceito ampliado de saúde que carrega os determinantes e condicionantes sociais. Daí a relação com o Serviço Social, já que o nosso objeto de trabalho é a “questão social” e suas mais diversas expressões que acabam por influenciar a saúde do indivíduo.

Para tanto, é necessário o envolvimento da comunidade e dos profissionais, por meio da humanização das relações sociais, na construção de autonomia e participação social, na luta pelo direito à informação e pelo direito de ser ouvido numa acolhida dos diversos saberes dos mais variados sujeitos políticos inseridos no território onde o profissional atua.

No âmbito da educação em saúde, os/as assistente sociais tem contribuído nas equipes multidisciplinares na Atenção Básica, desde a implantação dos Núcleos de apoio à Saúde da Família - NASF em 2008, que foi interrompido na última gestão federal e retomado agora em 2023 como o nome de e-Multi. Também tem fortalecido a educação em saúde, no âmbito da/na gestão e controle social da política de saúde, dentre outros espaços.

Nesse sentido, desde de 2022 atuamos na Escola Pública do Estado da Paraíba - ESP/PB e temos visto a importância da educação em saúde e a contribuição do/a assistente social para ultrapassar o modelo biomédico nos vários cursos que a referida instituição oferta. Como exemplo, o Curso de Especialização e Qualificação em Saúde da Família para gestores, equipe técnica e agentes comunitários, que tem um dos módulos a educação em saúde, com ênfase na educação popular.

Certamente as práticas propostas pela educação em saúde por meio da educação popular dialoga com nosso PEP, que segundo Netto (1999, p. 16),

[...] prioriza uma nova relação com os usuários dos serviços oferecidos pelos assistentes sociais: é seu componente elementar o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população, aí incluída a publicidade dos

recursos institucionais, instrumento indispensável para a sua democratização e universalização e, sobretudo, para abrir as decisões institucionais à participação dos usuários.

Priorizar as práticas educacionais que possibilitem a participação qualificada dos usuários, no sentido de pensarem criticamente por si mesmo, é essencial para a transformação social.

EXPERIÊNCIA COM TRABALHO SISTÊMICO DO SELO UNICEF E PRÁTICA POPULAR

Na mais recente experiência atuando na articulação, mobilização e assessoria dos municípios que aderiram à metodologia do Selo UNICEF, por meio da Associação de Defesa e Promoção da Educação, Saúde e Assistência Social (ASSERTE) que é a parceira implementadora nos estados de Alagoas, Paraíba e Pernambuco, foi possível identificar o quanto essas práticas possuem dimensões de cunho coletivo, problematizador, prezando pelo esforço de mudar uma realidade vivida por nossas crianças e adolescentes em seus territórios.

O Selo UNICEF é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para estimular e reconhecer avanços reais e positivos na promoção, realização e garantia dos direitos de crianças e adolescentes em municípios do Semiárido e da Amazônia Legal brasileira.

Ao aderir ao Selo UNICEF, o município assume o compromisso de manter a agenda de suas políticas públicas pela infância e adolescência como prioridade. É responsabilidade dos municípios garantir um trabalho intersetorial e democrático em prol da garantia de direitos de crianças e adolescentes, assim inclui na prática a realização de ações para o fortalecimento de políticas públicas que gerem resultados sistêmicos, bem como o monitoramento e a avaliação dos resultados de forma constante. A metodologia estimula e ajuda o município a construir um planejamento de acordo com as prioridades locais, de forma coordenada e intersetorial, como foco em resultados concretos. Nesta edição contamos com 7 Resultados Sistêmicos e 1 Eixo de Participação e Gestão por Resultados (SELO UNICEF, 2023).

Conforme o Guia Metodológico do Selo UNICEF da edição 2021-2024 (p. 8),

Ação proposta pelo UNICEF aos municípios do Semiárido e da Amazônia Legal brasileira está estruturada a partir de uma abordagem de direitos humanos; de gestão por resultados; e da obrigação de dar prioridade absoluta para os direitos de crianças e adolescentes. Os princípios essenciais que guiam e alimentam o alcance dos direitos de crianças e adolescentes são: equidade; políticas integradas e disponibilidade de serviços; desenvolvimento de lideranças e do pleno potencial de crianças e adolescentes; dados e parcerias para obter impacto; e participação e engajamento consciente.

O princípio da participação, além de um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Estatuto da Criança e do Adolescente, pode ser ampliado através dos Núcleos de Cidadania de Adolescentes (NUCAs) do Selo UNICEF, contribuindo para conscientização deste público e de toda a equipe intersetorial dos municípios. Outra prática significativa é a sensibilização a partir do diálogo, incorporando assim, uma perspectiva voltada para a educação popular.

Articular e mobilizar os atores estratégicos desta metodologia demonstra o quanto é imprescindível que o apoio técnico aos municípios seja pedagógico, sobretudo fomentando a compreensão de seus indicadores sociais e de como fortalecer as políticas municipais existentes através das ações propostas.

Diante disso, Alencar e Souza (2014, p.382) orientadas pelo discurso de Pedrosa (2007), assinalam que “ao mobilizar autonomias individuais e coletivas, abre espaço para que elas contribuam com o crescimento e a mudança, por meio de novos atores locais como promotores de direito e de cidadania”. Nesse sentido, é notório o quanto essas práticas partem de uma dimensão de educação popular.

Embora a metodologia não mencione em seu conteúdo a expressão “educação popular”, o fazer dos articuladores e mobilizadores está intrínseco ao conceito pedagógico central de Paulo Freire que se traduz na conscientização e no diálogo como método. Vale salientar que, a essência reflexiva da atuação, é subsidiada teoricamente pela formação acadêmica em Serviço Social (UFPB), através das disciplinas de Educação Popular e de Direitos Humanos, bem como o vínculo com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular também da UFPB, como voluntária e em seguida como bolsista PIBIC/CNPq.

Nesta metodologia, que trabalha resultados sistêmicos, o impacto social e participação cidadã, os municípios encontraram reforços para mobilizar, integrar e articular a equipe intersetorial para a construção de uma cultura de defesa e proteção infanto-juvenil, como aliada na construção da cidadania democrática e que será um instrumento eficaz a curto, médio e longo prazo de enfrentamento das desigualdades sociais e da violência. A articulação dos órgãos do Sistema de Garantia de Direitos favorece a discussão sobre a problemática da violação de direitos infanto-juvenis.

As sementes de uma atuação fundada na educação popular, contribuem para um processo emancipatório, de libertação conjunta do povo, em que se toma conhecimento e reconhecimento de classe, em outras palavras, “a educação popular comprometida com a classe trabalhadora é, portanto, uma educação ético-política e intelectual dessa classe, acontecendo em todos os espaços educativos, direcionada ao atendimento das necessidades e dos reais interesses das camadas populares” (MACIEL, 2011, p. 336).

PROJETO LIDERANÇA ESTUDANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR POSSÍVEL NA ESCOLA PÚBLICA

O Projeto Liderança Estudantil compõe uma série de ações, programas e projetos coordenados pela Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa, tendo por finalidade o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil na rede pública de educação básica. Tal iniciativa não é recente, visto que muitas escolas já realizavam eleições de representantes de turmas, formação de grêmios estudantis, bem como os Conselhos de Representantes.

Apartir do ano de 2023, o projeto passou a ser institucional, constando as eleições para representantes de turmas no calendário letivo anual, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. Dessa forma, todas as escolas devem trabalhar o projeto de modo contínuo, tendo como coordenadores/as locais, preferencialmente os/as assistentes sociais lotados/as nas unidades de ensino.

Tomando como referência os elementos constitutivos da Educação Popular elencados por Machado (2012) e citados anteriormente neste artigo, percebemos que o projeto Liderança Estudantil contesta as bases da educação bancária, ao possibilitar aos/às estudantes a contribuição com a gestão escolar, tornando-a democrática e dialógica.

Além disso, garante a reflexão da realidade vivenciada pelos sujeitos coletivos eleitos democraticamente, em eleições diretas feitas nas turmas a partir do 4º ano do Ensino Fundamental (crianças a partir dos 9 anos de idade). Tal fato demonstra não só a importância do protagonismo infanto-juvenil, como também assegura direitos previstos na Lei 8.069/1990 (ECA), asseverando que crianças e adolescentes têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, e com relação ao direito à liberdade (Art. 16, inciso II), este compreende a opinião e a expressão.

A experiência aqui descrita não somente promove a autonomia dos sujeitos envolvidos, como também afiança o compartilhamento de saberes, os processos de humanização, através de um movimento dialógico entre escola, educandos e comunidade. O projeto é iniciado com rodas de diálogo acerca da participação, democracia, liberdade, escolha de líderes, entre outros assuntos. No mês seguinte, são elaboradas as propostas por sala de aula e realizadas as campanhas eleitorais, e em seguida, acontecem as eleições para representantes, levando em consideração a representação paritária entre meninos e meninas. Os/as representantes eleitos/as fazem discurso e são monitorados pelos demais membros da classe, os quais os elegeram. Há também o compromisso com reuniões mensais coordenadas pelo/a assistente social.

Nesse sentido, os/as estudantes participam ativamente do processo educativo, sugerindo melhorias estruturais, metodológicas, bem como pertinentes à qualidade da educação pública, além de participarem ativamente da elaboração do Plano de Aplicação Financeira, a fim de destinar os recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Apesar de se configurar como um projeto institucional, é possível inferir que o *Liderança Estudantil* consiste em uma ação que carrega princípios e elementos da educação popular, ao questionar as bases da educação bancária tradicional, e, sobretudo, garantir o protagonismo de crianças e adolescentes no processo educativo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS POTIGUARA DA PARAÍBA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

O Projeto de Formação Continuada de Professores/as Indígenas Potiguara da Paraíba, ofertado pela Secretaria Municipal da Baía da Traição/PB, ocorrido no período de abril a novembro de 2022, surgiu mediante os desafios enfrentados pelos /as professores/as que estão em escolas da Educação Básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, situadas nas aldeias indígenas Potiguara da Paraíba do município mencionado anteriormente, em lecionarem os componentes curriculares de Ethnohistória e Arte/Cultura, mediante carência de materiais didáticos, e trazer possíveis contribuições significativas para pensar a formação numa perspectiva plural e diferenciada, a partir da cultura e da Educação Popular.

A educação tradicional imposta pelos jesuítas e outros grupos religiosos junto aos povos indígenas durante séculos deixou um legado negativo, a educação religiosa tinha como objetivo catequizar, domesticar e integrá-los a sociedade nacional para fins produtivos e a expansão do território, o modelo educacional implantado desconsiderava a educação tradicional e a cultura de cada povo.

Mesmo com todas as perdas mediante a colonização, podemos identificar que a resistência histórica do nosso Povo indígena não sucumbiu completamente ao colonizador. Os indígenas Potiguara da Paraíba, dos quais faço parte, são integrantes dos povos da família linguística Tupi, usam também com fluência a língua portuguesa, contudo já ocorrem iniciativas, no interior das nossas comunidades e nas redes escolares indígenas, o incentivo e a reaprendizagem da língua materna, o Tupi, de acordo com relatos de Palitot (2005), Barcellos (2012) e Palhano Silva (2018).

A formação continuada dos professores indígenas consiste na reflexão sobre as ações pedagógicas, necessidades e demandas formativas dos mesmos. Os profissionais que trabalham com esta modalidade necessitam de uma formação com olhar voltado para a realidade, para as ciências e os saberes tradicionais dos povos indígenas, para as lutas sócio-territoriais, devendo obrigatoriamente assumir uma postura crítica reflexiva sobre o fazer pedagógico.

A Educação Popular em escolas indígenas emerge das experiências do coletivo indígena e dos seus educadores, pelo acesso à terra, o respeito à diversidade cultural e o direito à educação indígena diferenciada.

A importância desta experiência visou valorizar a centralidade do processo formativo de professores/as Potiguara da Paraíba, sua constituição histórica como sujeitos coletivos com potencial de luta por uma educação que desconstrua a educação opressora e colonial na direção dos direitos do povo indígena. Conforme Freire & Nogueira (1993, p. 86) “[...] educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação”.

Torna-se inviável pensar a Educação Escolar Indígena sem fazer referência aos sujeitos concretos, históricos, a infância, a adolescência, a juventude, aos adultos e aos anciãos/os que vivem e se constituem como humanos. A educação pensada sob essa lógica reconhece o homem, a mulher, a criança indígena como sujeitos de direitos, e, a educação é um desses direitos e deve ser assegurada com qualidade, pois se torna um meio de superação e emancipação diante das condições de subordinação vivenciada desde o período da colonização pelos nossos ancestrais. A Educação Escolar Indígena é a Educação Popular em ação nas experiências dos povos indígenas.

A EDUCAÇÃO POPULAR E O SERVIÇO SOCIAL EM ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O trabalho desenvolvido inicialmente em resposta ao projeto articulado ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV), na cidade de João Pessoa, com o público de crianças e adolescentes, estudantes da rede pública de ensino, entre idade de 7 a 17 anos e suas famílias, entre 2019 e 2022 era realizado da seguinte maneira: planejamento mensal por temas geradores que atendiam as demandas do projeto e as demandas do público alvo. A demanda do projeto já vinha escrita e se tratava

de temáticas diversas em defesa dos direitos da criança e do adolescente, vínculo familiar e educação antirracista, assim como com suas famílias.

Já as que viam a partir delas, ora vinha pela identificação dos profissionais, ao perceberem determinada dinâmica relacional deles, como dificuldades encontradas por eles e ora demandas pelas crianças e adolescentes, seja com temáticas específicas ou relacionadas ao lazer. Assim, ao identificarmos essas demandas, se planejava em forma de oficina como desenvolver, seja através de dinâmicas, diálogos direcionados, apresentação de músicas e filmes, ou realizando confecções de materiais feitos por eles, como forma de avaliação.

Outra experiência, na cidade de Pedras de Fogo-PB, articulada ao Projeto Criança Esperança, com público de 10 a 17 anos, com objetivo de levar oficinas ligadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a perspectiva de trabalhar o projeto de vida articulado as competências de cada disciplina, como português, matemática, geo-história, ciências e colocando o teatro e gestão de conflitos como oficinas transversais a estas, assim como trabalhando com as famílias.

Nessa experiência a realidade vivida por cada turma foi reconhecida e depois readequada aos temas específicos de cada disciplina. A articulação realizada nos dois projetos que faz com que o objetivo deste trabalho seja atingido, tem a ver com a articulação de compreender a realidade no qual o trabalho está sendo desenvolvido, como realizando estudo inicial das dificuldades e expressões da “questão social”, como por exemplo o trabalho infantil, a violência, o desemprego e principalmente a ausência do poder público ao garantir os direitos sociais básicos dos beneficiários dos dois públicos.

Ao acontecer essa relação à educação popular, usada como estratégia de ação possibilita práticas e dimensões de cunho coletivo e problematizador; mudança na articulação social; princípio da participação por meio de um modelo educativo; conscientização como um fundamento e pensamento crítico ao perceber as contradições do meio social. Desse modo, se faz pertinente elencar as experiências vivenciadas, de forma a sistematizá-los e divulgá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como enfatiza Freire (2003, p. 61) “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Sob essa ótica que se propicia e fortalece análise do cotidiano que se trabalha com processos educativos.

Ter a educação popular como proposta de ação de trabalho possibilita que os sujeitos que investigam suas práticas, articuladas com realidades daqueles que são destinatários de nossas ações, mostrando, aprendendo, dando visibilidade a eles enquanto sujeitos que pensam, que se articulam repletos de singularidades individuais, mas que na busca coletiva se pode realizar a transformação da realidade.

Como nos ensina Freire em Pedagogia do Oprimido, é através do diálogo que realizamos a educação como prática de liberdade, mostrando àqueles, que o mundo é pronunciável e é modificável.

Concluimos que a relação Serviço Social e Educação Popular pode trazer práticas e dimensões de cunho coletivo e problematizador, mudança social, princípio de participação por meio de um modelo educativo, a conscientização como um fundamento e o pensamento crítico permeado de contradições.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Islany Costa; SOUZA, Luciana Maria Pereira. Educação Popular em Saúde: bases conceituais. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro et al. (Orgs.) **Educação Popular e Nutrição Social: reflexões e vivências com base em uma experiência**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 377-395.

BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativas- Religiosas dos Potiguaras da Paraíba**. João Pessoa Editora da UFPB, 2012.

BRASIL. Lei 8.069/1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Glossário temático: **gestão do trabalho e da educação na saúde** – 2. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2012.

Brasil. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a **Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do SUS (PNEPS-SUS)**. Brasília: Ministério da Saúde; 2013.

FREIRE, PAULO. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4ª ed. Petropolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere: vol.2. Os intelectuais. O princípio educativo**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A Questão SOCIAL no Capitalismo. In: **Temporális/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Ano 2, nº 3. Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001. (p. 09-32).

IAMAMOTO, Marilda Villela. A Questão SOCIAL no Capitalismo. In: **Temporális/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Ano 2, nº 3. Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001. (p. 09-32).

MACHADO, Aline Maria Batista. **Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica**. Serviço Social e Sociedade nº 109. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Aline Maria Batista, SILVA, Andréa Melo da. & TOLENTINO, Graziela Mônica Pereira. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). **Serviço Social e Sociedade nº 134**. São Paulo, 2019

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Jessica Oliveira. **Serviço Social E Educação Popular: Enlace Para Uma Potente Disputa Por Uma Orientação Profissional Crítica**. ENPESS, 2018.

NETTO, José Paulo. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. In: **Temporális nº 3**. Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001. (p. 09-32).

NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional, 1999. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/a-construcao-do-projeto-etnicopolitico-do-servico-social-201608060411147630190.pdf> >. Acesso em 14 ago 2023.

PALITOT, E. M. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura**. João Pessoa: UFPB (Mestrado em Sociologia), 2005. 312 p.

PALHANO SILVA, Paulo Roberto. A economia indígena Potiguara: a arte no artesanato é patrimônio cultural Potiguara sustentando potencialidades culturais, sociais, econômicas, religiosas e simbólicas. In: PALHANO SILVA, Paulo Roberto. **Práticas educativas e Economia Solidária no Vale do Mamanguape**. João Pessoa: Ideia, 2018.

SAVIANI, Demerval. As teorias da educação e problema da marginalidade. In: **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Marx e a crítica da Educação. In: **Marx e a crítica da Educação: da expansão liberal-democrática à crise regressiva-destrutiva do capital**. Aparecida SP: Ideias e Letrar. 2010.

UNICEF. **Guia Metodológico do Selo UNICEF da edição 2021-2024**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/15911/file/guia_metodologico_selo_unicef_edicao-2021-2024.pdf. Acesso 19 ago 2023.

O VERBO “ESPERANÇAR” E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: A HISTÓRIA DA ESCOLA LEONOR MENDES DE BARROS DO ASSENTAMENTO 17 DE ABRIL E O TRABALHO DO NATRA

Camilly Martins Santos¹
Gabriela Amaral Arias²
Laís Santiago Melo³
Lucas Costa Mignoli Ferreira da Silva⁴
Victor Hugo de Oliveira⁵
Fernanda Mello Sant’Anna⁶

RESUMO. O presente artigo busca inserir a perspectiva dos movimentos sociais, voltados para o campo, no contexto da educação; tendo assim, como principais eixos a atuação do Coletivo de Educação do NATRA (Núcleo Agrário Terra e Raiz) e do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), no âmbito da Escola “Leonor Mendes de Barros”, situada no Assentamento 17 de Abril em Restinga-SP. Ademais, salienta o ideário contido no verbo “esperançar” e a relevância da luta e movimentação pautada na esperança, trazendo o entendimento de Paulo Freire e sua vultosa contribuição para a formação de uma educação crítica. Ou seja, destaca a importância de uma educação voltada para a realidade camponesa, tratando sobre o processo de transição da Escola “Leonor Mendes de Barros”, para se tornar efetivamente uma escola do campo. Não obstante, detalha o trabalho desenvolvido pelo Coletivo de Educação do NATRA, por meio de relatos e experiências vivenciadas ao desempenhar oficinas em conjunto com a comunidade escolar e assentada.

Palavras chave: Educação do Campo; “Esperançar”; Movimentos Sociais; NATRA.

ABSTRACT. The present article aims to incorporate the perspective of social movements focused on rural issues within the context of education. Its main focus lies on the actions of the Education Collective of NATRA (Núcleo Agrário Terra e Raiz) and Landless Workers Movement - LWM (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, in portuguese) at the “Leonor Mendes de Barros” School, located in the “Assentamento 17 de Abril” in Restinga-SP. Furthermore, it emphasizes the concept encapsulated in the verb “esperançar” highlighting the relevance of the struggle and mobilization driven by hope, drawing from the understanding of Paulo Freire and his significant contribution to the development of critical education. In other words, it underscores the importance of education tailored to the rural reality, addressing the process of transitioning the “Leonor Mendes de Barros” School into an authentic rural school. Moreover, the article provides an in-depth account of the work carried out by the Education Collective of NATRA, through narratives and experiences gathered while conducting workshops in collaboration with the school and community of “Assentamento 17 de Abril”.

Keywords: Rural Education; “Esperançar”; Social movements; NATRA.

INTRODUÇÃO

Partindo da subtemática “Movimentos Sociais da Educação” e o verbo esperançar, nós como membros do Coletivo de Educação do NATRA⁷ (Núcleo Agrário Terra e Raiz), uma extensão comunicativa e

1 Graduanda em Relações Internacionais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca (FCHS). E-mail: camilly.martins@unesp.br

2 Graduanda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca (FCHS). E-mail: gabriela.arias@unesp.br

3 Graduanda em Relações Internacionais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca (FCHS). E-mail: lais.santiago@unesp.br

4 Graduando em Direito pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca (FCHS). E-mail: lucas.mignoli@unesp.br

5 Graduando em Relações Internacionais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca (FCHS). E-mail: victor-hugo.oliveira@unesp.br

6 Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) - Professora Assistente do Departamento de Relações Internacionais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Franca - SP, do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas (UNESP). E-mail: fernanda.mello@unesp.br

7 O Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA) se trata de uma extensão comunicativa e popular localizada na UNESP/Franca. O Grupo trabalha temáticas pertinentes à reforma agrária, soberania e segurança alimentar, e educação popular no ambiente do campo. Trabalhando ativamente em parceria com o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) no assentamento, com atuação na Escola Leonor Mendes de Barros desde o ano de 2015. O Coletivo de Educação é

popular da Unesp Franca, nos juntamos para contar um pouco sobre a história de resistência da Escola Leonor Mendes de Barros, localizada na área rural de Restinga-SP. Após muitos anos de esperança, ressignificações e principalmente luta, com várias pessoas importantes para o assentamento por trás da sua construção e estruturação, ver a Escola Leonor Mendes de Barros como uma escola que está em transição para possuir um currículo do campo é extremamente gratificante, e isso expressa a importância de se contar essa história, que está longe de terminar.

Embora a gente não viva todos os dias no campo como os próprios assentados fazem, com o passar dos anos, ao sermos inseridos naquela realidade mesmo que por um dia (às sextas-feiras) para fazermos as oficinas com as crianças, nós percebemos que toda essa luta valeu, *e vale* a pena, e que é sim imprescindível. Nós trabalhamos muito sobre a criação e preservação da identidade campestre com as crianças nessas oficinas, essencial para que elas conheçam a sua origem e a sua história, e que gostem de ficar no campo, pois além desse ser muito importante para eles e os seus familiares, é muito importante para toda a produção de alimentos orgânicos e na luta pela soberania alimentar e nutricional, além da luta pela reforma agrária, pois como um dos principais lemas do MST exprime “se o campo não planta, a cidade não janta!”.

Todo esse movimento de transição curricular de uma escola da cidade para uma escola do campo representa o quão essenciais os movimentos sociais foram e são para garantir aos cidadãos o que é seu por direito. E com o brilho no olhar que possuímos ao falar sobre a Escola Leonor Mendes de Barros, o Assentamento 17 de Abril e toda a sua história e luta, que produzimos esse trabalho em conjunto.

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) E O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO;

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um importante ator social no cenário das lutas políticas empreendidas pelos movimentos sociais na atualidade. Ele surgiu com o chamado processo de modernização da agricultura, especialmente na década de 1970, a partir de reformas ocorridas no campo e de experiências de luta pela terra em diversas regiões do Brasil; como, por exemplo, na região de Campinas, São Paulo, onde ocorreram negociações com o governo sobre a possibilidade de assentamento de famílias marginalizadas da região de Campinas. Desse modo, em fevereiro de 1983, o MST realizou um encontro em Andradina, reunindo mais de 1.700 trabalhadores de 34 municípios, marcando o início do movimento no estado de São Paulo (Fernandes, 1994, p. 87-104).

O Movimento, portanto, tornou-se uma força intrínseca na luta pela terra no Brasil, graças à sua capacidade de mobilização e organização dos trabalhadores rurais, além de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, é válido ressaltar que mesmo as ocupações possuindo apoio de uma parcela da população, conforme a justiça social e reforma agrária (de acordo com o reconhecimento da concentração de terras como um problema grave no Brasil), há parcelas da sociedade que vão contra tais demandas e necessidades, contribuindo com que as ocupações de terra sejam frequentemente alvo de repressão policial e judicial (Fernandes, 2000, p. 69).

Desse modo, o acesso à terra para trabalhadores rurais sem terra se destaca como seu enfoque norteador; entretanto, com as conquistas dos assentamentos, novas demandas surgiram, como escolas e estradas de qualidade, serviços de saúde, saneamento, acesso a créditos para condução dos lotes e aquisição de equipamentos e insumos. Ou seja, a partir dessas novas demandas, o movimento começou a promover uma ampliação da sua luta para além do acesso à terra, criando uma estrutura organizativa em que uma série de atividades que vinham sendo realizadas por sua militância nos âmbitos municipal, estadual e nacional foram institucionalizadas (Fernandes, 2000, p. 86).

Ainda, avulta-se que o MST é um movimento social, que possui como objetivo a transformação da sociedade brasileira, lutando por uma reforma agrária popular e pela construção de um modelo de agricultura baseado na agroecologia e na soberania alimentar (Leite; Dimenstein, 2010, p. 276). Essa transformação, portanto, parte da criação de um novo regime identitário, criado por meio de um responsável pelo trabalho com as crianças, por meio de oficinas semanais junto às crianças do ensino infantil e fundamental do primeiro ao quinto ano.

processo de tomada de consciência que substitui os modos de subjetivação presentes, pela subjetivação nascente da identidade 'Sem Terra'. Assim, faz-se mister salientar que a transformação da sociedade se dá por meio do agenciamento entre códigos linguísticos, tecnologias produtivas e mecanismos de poder. Ou seja, entende-se que a educação, por ser uma das principais formas de transmissão de códigos linguísticos e de conhecimentos que moldam a forma como as pessoas pensam, agem e se relacionam com o mundo, pode ser um desses mecanismos de transformação.

Não obstante, a educação também pode ser vista como um mecanismo de poder, sendo responsável por reproduzir e reforçar as desigualdades sociais e relações de dominação presentes na sociedade, mas também sendo responsável por reformular esses ideais. Por fim, salienta-se que o entendimento dos movimentos sociais pelo processo de subjetivação "é importante para entender como as subjetividades são empreendidas nas relações de poder/saber que atravessam uma dada realidade histórico-social" (Leite; Dimenstein, 2010, p. 276).

UMA 'EDUCAÇÃO DO CAMPO' PARA O CAMPO;

Os movimentos sociais em defesa do direito ao acesso às terras se estendem também à pauta da Educação, e, em especial, à Educação do Campo. Esta se consolida a partir da luta das pessoas camponesas, que envolve direitos culturais, do trabalho, de soberania e segurança alimentar e nutricional, entre tantos outros ligados ao território (Guarinello, *et al* 2021). Dessa forma, a Educação do Campo surge a partir do interesse e da concepção das próprias pessoas do campo, ao buscarem protagonismo e uma orientação específica para a educação no campo. Não se resume a uma teoria educacional *com* as pessoas do campo, e sim a um movimento educacional *a partir* das pessoas do campo (Caldart, 2012 apud Guarinello, *et al* 2021). E assim, a Educação do Campo carrega a responsabilidade de formar os trabalhadores rurais a partir de suas vivências, tendo como diferencial o diálogo para com a realidade das pessoas camponesas e fazendo da vida seu princípio educativo (Guarinello, *et al* 2021).

Em 2018 foi feita uma pesquisa pelo Censo Escolar do INEP, que afirmou que o Brasil possui cerca de 57.609 mil escolas rurais, atendendo por volta de 5,4 milhões de estudantes. Porém, as escolas rurais enfrentam diversos desafios, de forma que, segundo o IBGE, o analfabetismo no campo chega a ser de 17,7% contra 5,2% das cidades. Isso pode ser explicado através do fato de que, entre o ano de 1997 e o ano de 2018 no Brasil, por exemplo, quase 80 mil escolas do campo foram fechadas (Alentejano; Cordeiro, 2019 apud Guarinello, *et al* 2021), o que obriga os alunos camponeses, seja de Assentamentos, Quilombos ou Aldeias indígenas, a deslocarem maiores distâncias até as escolas da cidade, aumentando assim a evasão escolar e o tempo para conclusão dos ensinamentos por pessoas do campo (Guarinello, *et al* 2021).

Antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), não havia nenhuma distinção entre a educação no meio rural e no meio urbano, trazendo sempre uma base urbanocêntrica para todos os programas pedagógicos. E então, a partir da década de 1980, os movimentos sociais do campo começaram a levantar debates em defesa de um modelo de educação adaptado à cultura camponesa, a partir dos valores da vida no campo (Machado, 2017 apud Guarinello, *et al* 2021). Já não bastava mais só uma escola localizada no meio rural, com ensinamentos vinculados à vida na cidade, e sim um ambiente escolar empático que incorporasse a bagagem cultural e familiar do estudante dentro da escola (Guarinello, *et al* 2021).

O artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), implantada em 1996, diz que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 1996 apud Guarinello, *et al* 2021).

Apesar disso, a luta dos movimentos sociais do campo ainda não garantiu que todas as “Escolas Rurais” sejam uma “Escola do Campo” (Guarinello, *et al* 2021), de maneira que a educação rural coloca em segundo plano os valores políticos, éticos, econômicos e culturais do campo, a fim de valorizar a vida urbana acima da vida camponesa. Enquanto isso, a Educação do Campo resgata a identidade das pessoas trabalhadoras do campo, através das reflexões, lutas sociais e culturais desses grupos que vivem no campo, sendo camponeses, indígenas, quilombolas, entre tantos outros (Caldart, 2012 apud Guarinello, *et al* 2021).

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra:
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas,
que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.
Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa,
Que não seja como a casa alheia
(Santos, 2020).

A FAÍSCA LUMINOSA DO ‘ESPERANÇAR’;

Juntos dos movimentos sociais do campo, como o MST, por exemplo, estão embutidos automaticamente o gosto pela liberdade e pela humanização. O processo da luta traz rupturas sociais, econômicas, políticas e ideológicas que nos condenam à desumanização, além de que, o opressor, ao desumanizar o oprimido, também se desumaniza, pois só assim a desumanização se concretiza, de forma que “não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser” (Freire, 1992, p. 50). Portanto, o oprimido, através de uma luta justa e necessária, ao se libertar, liberta também o opressor através da proibição de oprimir (Freire, 1992).

“Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (Freire, 1992, p. 46). E é com base nessa frase do pedagogo e filósofo Paulo Freire, de quem nos apoiamos e nos inspiramos tanto, que afirmamos que para os objetivos sonhadores dos movimentos sociais do campo serem alcançados, é preciso termos esperança. Como disse Paulo Freire (1992), a esperança é essencial para começarmos um embate, mas não é suficiente, de modo que ela sozinha não ganha a luta, porém sem ela a luta enfraquece. Precisamos de criticidade para não atribuímos à esperança a responsabilidade de transformar a realidade, pois ter tal pensamento tão ingênuo pode nos levar à desesperança e ao pessimismo, além de nos trazer desespero, causado pelo imobilismo, de forma que não há esperança alguma no ato de esperar.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (Freire, 1992 apud Takahashi, 2021).

Enfim, dependemos da esperança para buscar a concretude, dependemos dessa faísca luminosa de esperança que vem do verbo ‘esperançar’. Sejam os sujeitos de esperança, mas não só, sejam também sujeitos críticos, travando uma luta justa em defesa da liberdade e da humanização.

A HISTÓRIA

O ASSENTAMENTO 17 DE ABRIL;

Trazendo um pouco sobre a história da região na qual situa-se o assentamento, o Município de Restinga-SP, pertencente à microrregião de Franca e à mesorregião de Ribeirão Preto, data a sua origem histórica nos ciclos econômicos do começo do século XIX; que, ao receber a Companhia Mogiana de Estrada de Ferro, em 1887, teve o seu início de crescimento, se firmando como um posto de troca. Desse modo, embora o município ainda esteja em um processo de reestruturação e crescimento, a mestra em políticas públicas Alvarina Aparecida da Silva Gomes ressalta que “Restinga é um município novo e tem muito potencial de crescimento e desenvolvimento” (Gomes, 2019, p. 44). Sendo assim, por possuir algumas terras improdutivas situadas no Horto Florestal da Fazenda Boa Sorte de Restinga, o município foi o local ideal para o desenvolvimento do Assentamento 17 de Abril.

Neste sentido, o assentamento teve sua origem no ano de 1988, proveniente da ocupação das terras do Horto Florestal supracitado, que eram pertencentes à Ferrovia Paulista S. A (FEPASA). Assim, “a ocupação se deu a partir da condição de inadimplência da empresa junto ao Governo do Estado, ao que se somou a constatação de improdutividade arguida por militantes dos movimentos sociais” (Campos, 2022, p. 58). A ocupação foi idealizada por lideranças do MST, em conjunto com membros do Sindicato dos Sapateiros de Franca, na luta pela reforma agrária (Rosa *et al.*, 2018). Não obstante, vale a nota de que, embora após a regularização do assentamento tenha ocorrido uma desmobilização por parte dos assentados, o MST se mantém de forma ativa e articulada no local, por meio dos princípios do movimento e suas atividades políticas.

Assim, o assentamento foi se estruturando, utilizando de construções preexistentes (construídas pela política do governo federal de 2006), como a escola e o posto de saúde, para a prática e promoção da educação e saúde no assentamento, por meio da parceria com o governo municipal (Lima e Sant’Anna, 2007). O Assentamento 17 de Abril, possui um grande reconhecimento na região de Ribeirão Preto e Franca; e isso se dá devido a alta qualidade dos produtos ofertados pelos assentados, bem como ao atendimento de políticas públicas como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em parte das prefeituras da região (Gomes, 2019, p. 70).

Não obstante, desde a sua origem, em 1998, o assentamento é vinculado e administrado pela Fundação ITESP em conjunto com os movimentos sociais, em especial o MST; ajuizado pelo planejamento e execução das políticas agrárias e fundiárias do Estado de São Paulo. Desse modo, segundo Gomes “ao longo destes 21 anos a comunidade já tem definida a sua linha de produção” (Gomes, 2019, p. 63), em que muitos trabalham com a pecuária de leite, produção de grãos (milho, café e feijão), além de frutas, hortaliças e legumes; que são fornecidos pela Associação dos Produtores Rurais Vale do Sapucaí, e utilizados na produção da merenda escolar da Escola Leonor Mendes de Barros. Por fim, conforme dados de uma pesquisa realizada por Lima em 2011, o Assentamento 17 de Abril contava com 160 famílias assentadas, resultando em cerca de mil pessoas.

A ESCOLA LEONOR MENDES DE BARROS;

Em relação à história da própria EMEB Leonor Mendes de Barros, localizada no assentamento, tem-se que essa teve o seu “prédio construído desde a antiga FEPASA, onde os filhos dos colonos estudavam e agora é utilizada pelos filhos dos assentados” (Gomes, 2019, p. 60). O nome da unidade educacional foi dado em homenagem à esposa do ex-governador de São Paulo, Adhemar de Barros. “No início do assentamento, as crianças iam até a cidade para estudar, pois a escola ‘Leonor Mendes Barros’

estava desativada” (Campos, 2022, p. 62), e isso se deu até 2002, quando escola foi reinaugurada e municipalizada. Ainda, após o período de reativação da unidade escolar, esta passou a ser compreendida como uma extensão da escola EMEIF Lázaro Cassimiro de Lima, situada na região urbana de Restinga-SP (Campos, 2022, p. 63).

Neste âmbito, no período imediatamente posterior a reativação da escola, esta não possuía um refeitório e por isso era dependente de alimentos provenientes de uma cozinha piloto situada na cidade. Esses alimentos eram transportados em veículos não apropriados e não havia uma regularidade e garantia de alimentação escolar na unidade (Campos, 2022, p. 62). Ademais, os professores faziam turnos em outras escolas da região e por isso, não conseguiam apresentar uma pontualidade, culminando na defasagem de aprendizado dos alunos. Também, de acordo com Vale (2011), nos primeiros anos de reativação da escola, a população ligada a Escola Leonor apresentava “certo desânimo, já que quando algo era conquistado, era recebido e ficava na escola da cidade, tanto a verba, quanto projetos e outros materiais; a escola do assentamento recebia somente as ‘sobras’” (Vale, 2011).

Desse modo, conforme as condições que a escola, a comunidade e os alunos se encontravam, entre tensões e prejuízos, foram os próprios pais e professores que buscaram solução para a reivindicação de seus direitos. Exemplos disso foram: a construção de um refeitório e a implementação da frequência em tempo integral (Vale, 2011). Assim, com o descaso por parte da prefeitura na construção do refeitório, os movimentos sociais e a comunidade do assentamento se organizaram internamente para a improvisação de uma cozinha na escola, sendo possível por meio de “doações e campanhas de arrecadação financeira, através de bingos, vendas de feijoada e outros” (Campos, 2022, p. 63).

Desta forma, é importante ressaltar que somente entre 2004 e 2008, quando houve a troca de gestão municipal, foi possibilitada a construção do refeitório definitivo, após muita luta da comunidade, dos movimentos sociais e dos professores (Campos, 2022, p. 63). Ainda, nesta época foi elaborada uma comissão de pais que ajudou a organizar os projetos e as demandas da escola, dando mais visibilidade às exigências dos pais para a efetivação da escola em período integral, estas que eram: 1) alimentação; 2) ensinar os alunos a se comportarem na escola; e 3) ensino (Campos, 2022, p. 63). Além disso, essa comissão viabilizou a chegada de uma linha telefônica na unidade educacional (Campos, 2022, p. 63). Entretanto, faz-se necessário a memória de que mesmo com tais conquistas, a escola ainda seguia diretamente ligada à escola da cidade, e embora a escola seja NO campo, naquele momento, a sua educação não era DO campo, não possuindo disciplinas ou materiais específicos que remetiam a realidade campestre, ou seja, o material utilizado era o mesmo empregue a nível estadual e padronizado; o que não levava em consideração as especificidades dos próprios assentados, não tratando sobre a luta pela terra e a necessidade de uma Reforma Agrária, além do direito ao trabalho, cultura, soberania alimentar e território (principais princípios do MST em relação à educação).

Em suma, desde a sua re-inauguração, em 2002, a escola teve uma expansão de seu projeto, em que a frequência se tornou em período integral, ao invés de apenas no período vespertino. Além disso, conforme Gomes, em 2019 a escola atendia 88 alunos (sendo estes 64 crianças do próprio assentamento, e 24 crianças da cidade de Restinga) entre 04 e 11 anos (Gomes, 2019, p. 60), desenvolvidos entre a educação infantil e o quinto ano. Sendo assim, após essas conquistas, tem-se que a Escola Leonor Mendes de Barros possui na atualidade como principal objetivo a ser cumprido a efetivação de uma grade curricular campestre, processo este, que após várias lutas dos movimentos sociais e da comunidade assentada, encontra-se em transição.

ENFIM, UMA ESCOLA DO CAMPO

PRÉ-TRANSIÇÃO EDUCAÇÃO-CIDADE/ EDUCAÇÃO-CAMPO;

Desde que a Escola Leonor Mendes de Barros passou a integrar oficialmente a rede municipal de ensino da cidade de Restinga, sendo elevada à categoria de EMEB (Escola Municipal de Ensino Básico)

pela Lei Municipal 1.810/2013 (Restinga, 2013), isto não foi a garantia de sua independência em relação a um conteúdo programático próprio voltado para a educação campestre.

Esta falta de autonomia programática ocorreu desde que se deu a sua integração de maneira oficial pelo Poder Público de Restinga, por questões logísticas e estruturais, ela funcionou como uma unidade “satélite” de outra EMEB, a Lázaro Cassimiro de Lima, também localizada em Restinga, no perímetro urbano do município. Na prática, há uma co-dependência entre as duas escolas, que compartilham a equipe docente e de gestão, seguindo um programa curricular comum, levando em conta as diretrizes previstas na BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) previstas para educação em ambiente urbano.

No entanto, como já explicado na composição do alunado da Escola Leonor Mendes de Barros, existem nesta unidade diversas particularidades quanto ao ambiente escolar em relação à unidade urbana na qual ela compartilha sua composição de funcionários e docentes. Ou seja, agora que a Escola Leonor Mendes de Barros estava oficialmente sob a tutela da Prefeitura de Restinga, abriram-se novas possibilidades em relação a construção de um programa curricular que capacite funcionários, docentes e os próprios assentados em torno de um programa que atenda às necessidades e especificidades daquele ambiente. O próprio Governo Federal, à época, já dispunha de programas formativos específicos voltados para a licenciatura em educação do campo, como por exemplo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

O idealizado pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), sendo esta responsável pela formulação de políticas públicas que visem sanar a desigualdade educacional sofrida pelas populações rurais, e valorização da diversidade nas políticas educacionais, como salienta o portal do Ministério da Educação (MEC, 2018). Programas como o Procampo, visam trazer uma nova perspectiva educacional, diversificando do modelo educacional e de alfabetização voltado para uma visão urbanocêntrica, colocando em destaque a valorização da identidade e da vivência campestre.

Mas pelas condições dadas, devido ao currículo compartilhado entre as duas escolas, a Escola Leonor Mendes de Barros nunca gozou de autonomia programática para que iniciativas como o Procampo, que visam a capacitação e especificação pedagógica voltada para a educação do campo, pudessem ser implementadas em sua totalidade, cabendo aos movimentos sociais presentes no assentamento, em cooperação com a equipe gestora da escola e ao NATRA, desde que começou a atuar na escola em 2015, dialogarem sobre como contornar tal situação. Que mesmo tendo enorme progresso desde a inauguração da escola, caso fosse independente, poderia avançar ainda mais rumo à uma educação feita em especial para o campo.

TRANSIÇÃO EDUCAÇÃO–CIDADE/ EDUCAÇÃO–CAMPO;

Desde que começou a atuar na Escola Leonor Mendes de Barros, em 2015, o NATRA passou a atuar como ponte importante entre as ideias e aplicabilidade de uma educação do campo para a escola por meio de oficinas semanais realizadas durante o período da tarde. Iniciativa que com os anos, passou a construir um relacionamento fraterno de diálogo com as crianças assentadas, com a própria equipe da escola e posteriormente, do próprio poder público da cidade de Restinga.

Com os anos de execução das oficinas e capacitações, que tem a metodologia da educação popular freireana como norteadora, os resultados enxergados na evolução da Escola Leonor Mendes de Barros rumo a um programa de educação do campo foram ficando mais visíveis com o tempo. Graças ao esforço da escola e dos assentados na construção de um projeto específico.

Para isso, foi necessário com a passagem do tempo, agregar novas pessoas para pensar os novos rumos da luta do assentamento para a independência da Escola Leonor Mendes de Barros. Nesta parte, foram desenvolvidas diversas medidas, como cursos de capacitação conjunta entre extensionistas do NATRA e docentes da escola realizados em 2019 de forma online pelos assessores da extensão, com

formação voltada para licenciatura e pedagogia do campo. Formações e discussões foram encorajadas pelos esforços da equipe de direção da escola, à época, em cargo da diretora Eveline Fonseca, que exerceu a função de direção concomitantemente na EMEB Lázaro Cassimiro de Lima e na EMEB Leonor Mendes de Barros.

Em 2021, com a mudança na gestão da Prefeitura Municipal de Restinga devido às eleições realizadas em 2020, e conseqüentemente com a nova equipe da secretaria de educação do município, houve pela primeira vez a oportunidade de dialogar institucionalmente com o Poder Público uma implementação progressiva de um novo currículo programático para a Escola Leonor Mendes de Barros, visando o protagonismo da educação do campo, uma demanda vinda tanto da equipe pedagógica e direção da escola, como dos assentados e do próprio NATRA.

Apesar das dificuldades da articulação imediata devido a persistência da pandemia de COVID-19 durante o ano de 2021, graças a enorme colaboração do Prof. José Henrique Singolano Nespoli, professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e assessor do NATRA, em diálogo com a Secretaria de Educação de Restinga, a Direção e o corpo docente da Escola Leonor Mendes de Barros, começou-se a formalizar um novo programa curricular para a escola do assentamento que tivesse um direcionamento político-pedagógico voltada às demandas para os assentados, abrindo espaço para que o próprio corpo político do assentamento, incluindo o MST, tivesse voz na articulação em uma mudança tão importante do ponto de vista dos rumos futuros da escola da Fazenda Boa Sorte.

Programa este que começou a ser inicialmente aplicado já no ano de 2022, onde além da continuidade das oficinas realizadas pelo NATRA, passaram a constar novas disciplinas no currículo comum da escola, voltadas para o fortalecimento da identidade campestre e práticas da terra, como a disciplina de “Agroecologia Escolar” voltada ao plantio e manejo de uma horta coletiva da escola, ministrada pelo Prof. Vitor Moretti Zonetti, doutorando na área de agroecologia pela Universidade de São Paulo (USP), e pela Universidad Nacional de Colombia (UNAL) e ex-assessor do NATRA. Além disso, houve um diálogo amplo e conjunto para adaptação das ementas das matérias pertinentes ao currículo base da escola com um direcionamento mais voltado para conceitos que fossem inerentes às particularidades do cotidiano das crianças do assentamento

Por fim, em 2023, o relacionamento entre poder público, gestão da Leonor Mendes de Barros e o NATRA vêm se estreitando cada vez mais em torno do objetivo comum de finalmente a escola Leonor Mendes de Barros ter a sua devida independência programática. Tendo autonomia para inclusive construir seu próprio PPP (Projeto Político Pedagógico), se desvinculando da EMEB Lázaro Cassiano de Lima em relação à construção de seu currículo, e tendo a liberdade de formalizar um programa político pedagógico destinado à educação do campo.

Tal medida, prevista para ser votado na Câmara Municipal de Restinga em agosto de 2023, abre espaço e precedente para a capacitação específica de seus profissionais, dando uma bagagem formativa para pensar a educação neste ambiente com todas as particularidades sociais, étnico-raciais e de gênero que permeiam naturalmente o ambiente rural. E ganham ainda mais camadas ao tratar de uma escola situada em um local onde a abordagem crítica destas temáticas pelos movimentos sociais envolvidos no dia-a-dia dos pais, das crianças, e dos professores, é corriqueira, como já descrito pela história do Assentamento 17 de Abril.

RELATOS DOS MEMBROS DO NATRA E SUAS ATIVIDADES NA ESCOLA NO ASSENTAMENTO 17 DE ABRIL

O NÚCLEO AGRÁRIO TERRA E RAIZ;

No decorrer deste artigo foi falado sobre o campo, sobre a história do assentamento 17 de abril e sobre a escola Leonor Mendes de Barros para além de outras questões. No entanto, agora

será especificamente falado do Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA), que faz parte de todo esse movimento do MST e do verbo esperar. O NATRA é um grupo de extensão universitária que realiza com frequência atividades em conjunto com diferentes comunidades assentadas da região; os seus membros atuam em duas frentes de trabalho: uma voltada para a produção e segurança alimentar, sendo o coletivo de produção, e outra para a área de educação, o qual é o coletivo de educação.

Um dos elementos de destaque do NATRA é a proposta de interlocução entre a comunidade, a escola do assentamento e a prefeitura do município, caminhando no sentido de uma educação popular. Como exemplo de tema tratado, tem-se a Reforma Agrária, que a fim de fortalecer a identidade camponesa, contribui para a construção de uma educação que considera o território e a realidade dos educandos.

Constituindo um conceito que não pode ser compreendido fora das relações entre campo, educação, políticas públicas e direitos humanos, uma das características mais essenciais da educação do campo é seu potencial emancipador. Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação, a educação do campo) realizada por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é apenas uma educação com ou para os camponeses, mas sim uma educação dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (Caldart, 2012, p. 263). Este projeto fortalece também os princípios do NATRA e seus objetivos de fortalecer a luta pela terra e a comunidade assentada.

Ao trazer protagonismo para a Educação do Campo na escola, é reforçada uma perspectiva educacional que encontra respaldo inclusive no âmbito legal, pois destaca o que é previsto na Lei Federal nº 9.394 de 20/12/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que em seu Art. 28 contempla a Educação do Campo em suas particularidades e adaptações metodológicas para o ensino dentro do ambiente rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, Art. 28).

Há vários anos o NATRA, por meio do coletivo de educação, atua no sentido de construir na escola do assentamento uma proposta alinhada aos princípios da educação do campo. Alguns avanços significativos marcam esta trajetória: construção de oficinas pedagógicas com temas da educação do campo, curso de extensão com o corpo pedagógico da escola, incorporação de conteúdos programáticos voltados para a educação do campo, diálogos com a secretaria da educação do município e reuniões com a comunidade.

As atividades do Coletivo de Educação se reportam ao calendário do campo, elaborado todos os anos pelo MST e repassado ao grupo de extensão, ou seja, datas que são importantes para a comunidade, para a luta pela terra, para o meio ambiente, incluindo questão agrária e ambiental. O grupo produziu material sobre tais datas de maneira a propiciar às crianças um contato mais próximo com conteúdos que permeiam a proposta da educação do campo e que incluem a luta pela terra e os movimentos sociais.

AS EXPERIÊNCIAS E RELATOS DOS MEMBROS DO NATRA NA ESCOLA LEONOR MENDES DE BARROS;

O NATRA carrega uma luta extremamente importante que agrega de formas diferentes na vida das pessoas, tanto na dos alunos da universidade na qual apresentam as atividades, tanto nas dos alunos da escola.

De acordo com cinco integrantes do Coletivo de Educação, o trabalho que desenvolvemos como membros do NATRA é um dos mais gratificantes que já desempenhamos, é uma sensação única perceber como estamos contribuindo com o conhecimento e crescimento de uma pessoa, principalmente quando é uma criança. Além disso, ao frequentarmos a escola vivenciamos realidades completamente diferentes das nossas, já que vivemos nas cidades com suas tamanhas distinções do campo.

Quando levamos algum assunto para ser tratado na escola, percebemos que o grupo aprende mais que os alunos, afinal, estudamos na teoria o que é educação do campo e assentamentos, mas são as crianças que vivem essa realidade diariamente e nos contam através de suas histórias peraltas como é viver no campo em um ambiente de luta pela terra.

Com as atividades do NATRA, o grupo conseguiu desempenhar e ampliar seus conhecimentos e entendimentos sobre os movimentos sociais, sobre o MST, entre tantos outros aprendizados que essa experiência trouxe e traz diariamente para o coletivo.

CONCLUSÃO

Desse modo, conclui-se que o trabalho da comunidade, dos movimentos sociais e do assentamento como um todo foi de grande importância para a resistência e construção de uma escola que abarque as necessidades das crianças e do assentamento como um todo, promovendo uma educação de qualidade, segurança e alimentação. Não obstante, faz-se importante salientar a participação da extensão comunicativa e popular NATRA, nesse movimento de luta, além da presença da universidade pública brasileira como um todo: tanto a UNESP Franca, como a UFTM.

Como supracitado, essa história está longe de ter o seu fim, a luta é constante e não acabou, ainda há melhorias e desenvolvimentos possíveis para que a escola “Leonor Mendes de Barros”, seja efetivamente uma escola do campo. Ademais, ainda é imprescindível dentro do contexto brasileiro, um maior reconhecimento e adaptação da educação conforme a realidade à qual os estudantes estão inseridos, provendo uma maior valorização de uma educação campestre e voltada para o campo. Sendo o presente trabalho um indicativo pertinente de como as mudanças materiais voltadas para a prática da educação, podem e devem incentivar sempre o diálogo entre a sociedade civil, movimentos sociais e um Poder Público com postura ativa e abertura às mudanças necessárias para que “Esperançar” seja para além da resistência e da persistência na luta pelas ideias, se traduz em melhora na realidade de todos como sociedade.

“Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 1987, p. 46). E assim, como um grupo de constante luta que somos ao compor o NATRA, tal qual os próprios assentados e a comunidade escolar Leonor Mendes de Barros, seguiremos não apenas esperando nossos sonhos como militantes e ativistas dos direitos da população rural se concretizarem, mas sim construindo, nos fortalecendo conjuntamente e nos levantando diante de nossas indignações sociais e políticas. Afinal, o que nos rege não é a espera, e sim a esperança, o esperançar.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Especialização e Territorialização da Luta pela Terra: A Formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Depto. de Geografia - USP. São Paulo, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUARINELLO, Eulália *et al.* **Educação do Campo**. Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA). Franca SP, 2021.
- LEITE, J. F. & DIMENSTEIN, M. (2010). **Movimentos sociais e produção de subjetividade: o MST em perspectiva**. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 269-278.

LIMA, G. A. G. de; SANT'ANA, R. S. **Pequenos produtores e a cooperação informal na Agrovila II do Assentamento "17 de Abril", Restinga / SP.** Serviço Social & Realidade, v. 16 n 1, p. 126-162, Franca, 2007.

LIMA, N. P. (2011). **Programa de Aquisição de Alimentos. O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e seu impacto no processo de desenvolvimento socioprodutivo de famílias assentadas: estudo de caso no assentamento 17 de abril - Restinga.** Unesp - Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Acesso em: 16 jul 2023.

MEC (Ministério da Educação). **Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo - Procampo.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18784-oferta-de-cursos-de-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>. Acesso em: 24 Jul. 2023

RESTINGA. Lei N° 1.810, de 19 de Novembro de 2013. **"Dispõe sobre a criação da escola municipal de educação básica, denominada escola municipal de educação básica - emeb "leonor mendes de barros" e dá outras providências."** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/r/restinga/lei-ordinaria/2013/181/1810/lei-ordinaria-n-1810-2013-dispoe-sobre-a-criacao-da-escola-municipal-de-educacao-basica-denominada-escola-municipal-de-educacao-basica-emeb-leonor-mendes-de-barros-e-da-outras-providencias>

ROSA, G. P. M; *et al.* **20 anos de extensão comunicativa e popular do Núcleo Agrário Terra e Raiz de Franca.** In: VIII Simpósio de Questão Agrária do NATRA: Movimentos sociais, Agroecologia e Soberania Alimentar, 2018, Franca. Anais Eletrônicos. Franca: UNESP Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2018. Disponível em: <<https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/natra---ebook-final-publicado.pdf> > Acesso em: 16 jul 2023.

SANTOS, Gilvan. Rond Paixão. **Construtores do futuro** - Gilvan Santos. Youtube, 24 ago 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=5oKkIZt0yCg>>.

TAKAHASHI, Akemi. **Esperançar em tempos de pandemia:** relato de uma professora da rede pública de Belo Horizonte. Revista Ponte, Belo Horizonte, 11 fev 2021. Disponível em <<https://www.revistaponte.org/post/esperan%C3%A7ar-em-tempos-de-pandemia-relato-de-uma-professora-da-rede-p%C3%BAblica-de-belo-horizonte>>. Acesso em: 13 jul 2023.

VALE, S. B. **O assentamento Dezessete de Abril e seu projeto de escola integral para o campo.** 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS E COTAS RACIAIS E A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PREPARATÓRIO COMUNITÁRIO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR (PRECAES) EM ENGENHEIRO PEDREIRA – JAPERI – RIO DE JANEIRO

Jacques Kwangala Mboma¹

RESUMO. Este artigo tem como objetivo apresentar o preparatório no âmbito social e educacional para o ingresso em cursos superiores aos jovens afrodescendentes do município de Japeri (RJ), visando a diminuir a evasão escolar que causa os danos na sua aprendizagem e se comprometer com um futuro mais humano e com novas perspectivas de vida, ajudando-os a aprofundar a sua história (Lei 10.639/2003), despertar a consciência e lutar contra o racismo. A iniciativa deste projeto surgiu a partir da base comunitária, com ajuda de um assistente social e seu grupo de pastoral afro-brasileira da paróquia Senhor do Bonfim, em Japeri. O estudo de caso feito por este grupo mostrou que houve um crescimento da demanda sobre políticas públicas, voltadas aos jovens negros da comunidade entre outros, o sistema de cotas e o pré-vestibular comunitário que visam reparar os aspectos discriminatórios que impedem o acesso dos jovens negros em alcançar às oportunidades em sociedade. Muitos deles não fazem uso de política de ações afirmativas com vagas reservadas aos negros, por falta de orientação. Neste sentido, os Missionários da Consolata, em diálogo com a comunidade local, assumiram o compromisso de assistir esses jovens mediante um projeto de pré-vestibular comunitário.

Palavras chaves: Pré-vestibular, cotas raciais e jovens afrodescendentes.

ABSTRACT. This article aims to prioritize preparation in the social and educational sphere for entry into higher education courses for young people of African descent in the municipality of Japeri (RJ), in order to reduce school dropout that could damage their learning and commit to a future marginalized, helping them to deepen their history (Law 10.639/2003), raise awareness and fight against racism. The initiative for this project came from the community base, with the help of a social worker, Rosangela De Aguiar and her Afro-Brazilian pastoral group from the Senhor do Bonfim parish, in Japeri. The case study carried out by this group showed that there was a growth in demand for public policies, aimed at young black people in the community, among others, the quota system and the community pre-university entrance exam, which aim to repair the discriminatory aspects that prevent young black youth from the Access to opportunities in the society. Many of them do not make use of the policy of vacancies reserved for quotas, due to lack of guidance. In this sense, the Consolata Missionaries, in dialogue with the local community, assumed the commitment to assist these young peoples through a community pre-university entrance exam project.

Key words: Pre-university entrance examination, racial quotas and young people of African descent.

INTRODUÇÃO

Esse projeto surgiu a partir de uma vídeo conferência realizada pela equipe da causa afro brasileira que os Missionários da Consolata² apontaram como emergência, dado que o povo afro descendente, vem sofrendo o racismo, preconceito em todos os âmbitos da sociedade. O que motivou os missionários a vir para a cidade de Engenheiro Pedreira, município de Japeri, no estado do Rio de Janeiro para a Paróquia Senhor do Bonfim, Diocese de Nova Iguaçu na Baixada Fluminense, foi dar novo impulso a partir dessa realidade afro descendente em um trabalho de acompanhamento, aprofundamento, discernimento buscando assim, promover o povo afro a uma maior inclusão nos vários âmbitos da sociedade como: religião, educação, saúde, esporte, entre outros.

Tendo como fundamento às contribuições apontadas pelas várias conferências e assembleias dos Missionários da Consolata, onde refletiram sobre esse tema, nesse vídeo conferência esses padres

1 Jacques Kwangala Mboma é aluno de doutorado no programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPGFIL-UERJ). É Mestre em Filosofia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- Email: jackestudante1@gmail.com

2 Os missionários da consolata são uma entidade religiosa de direito canônico, reconhecido pelo Estado independente VATICANO. Tem nome oficial “ Instituto Missões Consolata”. Essa instituição é internacional atuando em 4 continentes entre outro no América, África, Ásia e Europa tendo objetivo de evangelizar e promover a ação social no mundo.

missionários, decidiram realizar a partir da Paróquia Senhor do Bonfim em Engenheiro Pedreira o projeto: “Preparatório Comunitário de Acesso ao Ensino Superior (PRECAES) destinado aos jovens afros”.

DESENVOLVIMENTO

PROBLEMATIZANDO TEÓRICO E HISTORICAMENTE A CRIAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E AS COTAS RACIAIS

Falar de cotas raciais no Brasil é, sem dúvida, descrever a situação de racismo construído historicamente do negro na sociedade brasileira em prol da sua cidadania. O quadro da discriminação no Brasil é gritante ao se comparar com o dos Estados Unidos e da África do Sul. A experiência dos negros desses países, depois da segregação racial, nos revela que lá a população negra avançou mais na inclusão social do que no Brasil. Um dos elementos dessa situação é o fato de que muitos negros americanos e sul-africanos conseguiram concluir o ensino superior e assumiram alguns cargos nas funções públicas. No Brasil, porém, os negros ainda pertencem à camada do grupo social que mais sofre da pobreza e da violência em vários setores da sociedade.

É importante, ressaltar que as cotas raciais, as políticas de cotas ou, ainda, as ações afirmativas entendidas como abrangentes iniciaram-se na Índia e não nos Estados Unidos como apontam algumas fontes. De acordo com pensador Carlos Moore, “o conceito de ação afirmativa teve sua origem na Índia, logo após a Primeira Guerra Mundial, antes mesmo, que esse país se tornasse independente do Império Britânico” (WEDDERBURN, 2005). O sistema da sociedade indiana era dividido em vários grupos diferentes, chamados de “casta”, sendo que alguns desses grupos eram considerados superiores e outros inferiores. No ano de 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), jurista, economista, historiador e membro de uma casta considerada “intocável” propôs a representação diferenciada dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores na sociedade indiana. Essa proposta foi contestada pelo líder da Independência da Índia, Mahatma Mohondas Gandhi que a rejeitou, argumentando que ação afirmativa traria guerra e a divisão entre as castas e, conseqüentemente, mudaria o *Status quo* entre esses grupos. Inclusive, ameaçou suicidar-se em praça pública na Inglaterra caso tivesse a sua provação aceita. No entanto, em 1950, Gandhi mudou de ideia, e, aprovou a elaboração da Constituição indiana, cujos artigos 16 e 17 proíbem a discriminação com base em raça, casta e descendência, abolindo intocabilidade e instituindo um sistema de ações afirmativas denominadas *reserva*, ou *representação seletiva* nas assembleias legislativas, na administração pública e nas redes de ensino (CARVALHO, 2013, p. 164).

O sistema de cotas se instala nos Estados Unidos, só em 1960, após as lutas das comunidades negras em favor dos direitos civis. Na década de 1990, a Europa teve que incluir o conceito de paridade representativa de mulheres nos cargos efetivos da sociedade por meio das cotas.

A história de cotas no Brasil é o resultado de luta dos movimentos negros, intelectuais, ativistas e militantes em prol de uma maior integração do negro à sociedade. O movimento “*Frente Negra Brasileira* (1930) e a *Convenção Nacional do Negro Brasileiro*, liderada por Abdias Nascimento, na década de 1940, marcaram uma voz ativa das reivindicações pela igualdade de direitos. Os novos tempos vividos pelos movimentos negros fortaleceram mais ainda uma consciência coletiva face aos desafios que os negros enfrentam nesta sociedade. Por este motivo, esses movimentos pressionaram o Congresso Nacional para implementar as políticas afirmativas como parte da Lei Federal. Para o Supremo Tribunal de Justiça, a ação afirmativa para os negros é um meio de resgate a determinadas dívidas históricas, essa é podemos afirmar, uma dívida eterna. Como pagar a dívida a milhões de negros que perderam suas vidas durante a escravidão. Como se pode quitar uma dívida a pessoas já mortas?

A ação afirmativa para os negros no Brasil foi aprovada pela pressão dos movimentos negros através de iniciativas históricas lançadas pela convenção Nacional do Negro Brasileiro. A proposta foi apresentada, pela primeira vez, na Assembleia Legislativa por meio de Lei Nº. 1.332 no ano de 1983.

Vale a pena esclarecer que as cotas raciais são parte das políticas afirmativas e não se subordinam a elas. Carlos Medeiros diz, “o projeto não chegou sequer a ser apreciado, mas é interessante observar que algumas das medidas nele contidas acabaram sendo implementadas, embora muito mais tarde, como é o caso das bolsas de estudos para negros no Instituto Rio Branco, criadas no Governo Fernando Henrique, e das modificações curriculares recentemente instituídas pelo Governo Lula, por meio da Lei N.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que, alterando o artigo 1º da lei de Diretrizes e Bases (N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino de história e cultura afro-brasileira (MEDEIROS, 2005). Por meio da Lei 12.711 de 2012, no ano de 2000 se iniciou a implementação de cotas de reservas de vagas para alguns candidatos em seu processo seletivo na Universidade Nacional de Brasília (UNB), no mesmo ano, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) abraçou a proposta de maneira positiva, ampliando o número 50% das vagas para estudantes negros que cursaram o ensino médio em escolas públicas, que são preenchidos por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Em 2001, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) seguirá a mesma política. Existem alguns controversos, questionamentos e resistência face ao sistema de cotas raciais. Para Florestan Fernandes (1978), o problema da sociedade brasileira não é tanto o problema racial, mas de classe. Para ele, afirmar que o Brasil é um país de maioria negra como afirma o IBGE 54% preto e pardo, sendo um país que só perde em número de negros para a Nigéria é uma questão a ser discutida. Embora, Florestan aprove que a existência da maioria da população brasileira é mestiça, mas não negra. Esse argumento esconde o mito da democracia racial, teoria desenvolvida longamente na obra de Gilberto Freyre, “Casa Grande e Senzala” (2003).

Gonzales Lélia (1983) inicia seu livro: “Racismo e Sexismo na cultura brasileira” com a pergunta: Como a mulher negra é situada no seu discurso? Esta pergunta nos ajudará localizar o lugar de mulheres negras em sociedade. Segundo Lélia, o lugar da mulher negra dentro da sociedade é interpretado pelo duplo fenômeno do racismo e do Sexismo. Mas, o que se trata disso? Lélia desconstrói o estereótipo que visibiliza uma imagem negativa sobre a vida das mulheres negras representadas na cultura brasileira. As representações negativas das mulheres negras são resultado de uma falsa ideologia inventada sobre atribuições de um mesmo sujeito: a mulata, a doméstica e a mãe preta. Essa ideia reforça a exclusão de mulheres no espaço social, universitário e acadêmico para que possam permanecer no lugar de subalterno.

No Brasil, o racismo exerce o controle sobre a raça cuja população negra é a maior vítima. Vivemos num país onde a maioria da população é negra, mas a representação nas mídias, nos programas de TVs e outros não chega a 1%. Os negros, também estão ausentes nos cargos de poder da sociedade, na política, nas grandes empresas, nos bancos multinacionais, na educação, na saúde, etc. Quando uma pessoa negra consegue uma dessas responsabilidades, se espera que ela assuma uma de submissão, ou que as pessoas negras que ocupam cargos em espaços de prestígio exerçam posições subalternas. As cotas sociais não podem excluir a existência de cotas raciais.

Muitos acham que os sistemas de cotas vêm provocar uma tensão ao romper o sistema da educação unilateral de matriz europeia, outros, ainda, dizem que as cotas causariam o impedimento na qualidade de ensino acadêmico. Porém, ao contrário do que muitos pensam o sistema de cotas trouxe e vem trazendo uma bagagem muito importante para que o universo do conhecimento seja multidisciplinar, seja intercultural. Pesquisas mostram que o número dos que se identificaram como negros no Brasil aumentou, quer dizer, a população começou assumir a sua identidade. Algumas universidades públicas do país ainda resistem em adotar as cotas raciais. Temos o caso de vários programas que ainda nem sequer falam disso. O sistema de cotas raciais ficou reduzido em alguns casos aos programas de Ciências Humanas e Sociais sem atender as ciências exatas. Temos observado que em todos os programas de ensino que contemplaram as cotas, sejam nas Humanidades ou Sociais, este sistema vem contribuindo para o novo horizonte de conhecimento, valorizando as diversidades e não somente na promoção de uma monocultura europeia predominantemente marcada no nosso mundo acadêmico. Neste sentido, a aceitação de cotas raciais levará a uma exigência fundamental para que todos os docentes e discentes estejam dispostos para aprender com a cultura africana.

Algumas críticas não têm nenhuma base científica, quando se afirma que as cotas raciais dividem as pessoas nos mesmos grupos, trazendo o ódio na sociedade, ou quando dizem que existe branco pobre e negro pobre e que por este motivo se deve acabar com esse discurso do “privilégio branco”. As cotas não são migalhas, mas um direito de reparação para corrigir as diferenças sociais e econômicas causadas pelo sistema escravocrata. Sabemos que no Brasil os negros nunca foram indenizados após a abolição da escravidão. Os negros lutaram e construíram esse país por meio de sua mão de obra escrava e depois foram abandonados. Numa sociedade capitalista na qual há uma grande concorrência, a implementação de sistema de cotas pode ajudar os negros a igualarem suas oportunidades às dos brancos e, assim, virem ter os mesmos direitos. Talvez seja um sonho que pode acontecer. Tanto na Índia, como nos Estados Unidos e no Brasil, as cotas raciais visam diminuir a incidência da desigualdade social, educacional e econômica. Neste sentido, ao falarmos de cotas raciais não podemos deixar de discutir sobre o racismo que está na base da recusa dos mesmos.

Os estudos de raça ajudam a entender a situação de outros grupos em relação à situação de negros, os quilombos, a questão indígena, entre outros. Não podemos negar que o conceito de raça está na origem de todas as discussões sobre racismo, muitas vezes, velado. Portanto a negação em conhecer o que é a raça está na base de manter a supremacia branca em detrimento de outros valores não ocidentais. O racismo é algo que se infiltra em todos os mecanismos da sociedade, nenhum deles está isento desse problema. Cabe a toda a sociedade ser antirracista e apoiar as iniciativas como as políticas de cotas a fim de fortalecer a luta pelo fim do racismo.

SOBRE O PROJETO PREPARATÓRIO COMUNITÁRIO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR (PRECAES)

A área de atuação do projeto foi em Engenheiro Pedreira, localizada em Japeri. O município tem 104.768 habitantes segundo os dados de IBGE de 2019. É um dos municípios mais carentes nas periferias da grande cidade do Rio de Janeiro. A maioria dos habitantes tem rendimento de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. Aproximadamente 30.132 não têm instrução, outros têm ensino fundamental incompleto. (<http://www.ibge.gov.br>, acesso em 14 de outubro de 2021).

A maioria da população negra não tem acesso ao ensino superior. O número de negros é menor do que o dos brancos nas universidades públicas e privadas. A maioria de jovens deste município trabalha na cidade do Rio de Janeiro. Saem de manhã às 4h00 de madrugada e voltam no fim da tarde. Trabalham como garis, arrumadeiras, vendedores ambulantes, motoristas, entre outros trabalhos manuais.

A nossa equipe missionária presente nessa realidade, assumiu esse projeto e buscou prestar todos os serviços possíveis em defesa da promoção humana dos afro-brasileiros. Além desta equipe, temos leigos e professores que colaboraram com este processo de formação.

O objetivo geral deste projeto foi: Priorizar o preparo no âmbito social e educacional para o ingresso em cursos superiores aos jovens afros de nosso município, visando a diminuir a evasão escolar que poderia causar os danos na sua aprendizagem e se comprometer com um futuro marginalizado, ajudando-os a aprofundar a sua história (Lei 10. 639/2003), despertar a consciência, valorizar suas raízes e cultura, lutar contra o preconceito e discriminação.

E os específicos: Estimular a fruição da leitura e escrita, Promover condições para que práticas de leitura sejam integradas ao cotidiano escolar e comunitário, Incentivar os jovens do município à visitação de bibliotecas públicas, Contribuir para o cumprimento e implementação da obrigatoriedade da legislação educacional brasileira (Lei 10.639/2003), que exige a presença de conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas (Lei 11.645/2008) na formação integral para a educação infantil, adolescente e adulta, Produzir e difundir produtos literários que estimulem a formação de jovens afros, Subsidiar profissionais de educação com alguns recursos educativos para socialização literária, alfabetização e letramento de jovens, Ampliar a rede e a parceria com a comunidade paroquial, de modo especial com a Pastoral Afro, criando ambientes propícios para trocas entre estudiosos e outras paróquias da área.

MOTIVO

A exclusão social, econômica e cultural atinge principalmente os negros. A maioria deles vive na pobreza e nas grandes periferias urbanas ou zonas rurais onde não tem acesso ao ensino de qualidade. Por meio deste projeto, buscamos fazer um trabalho de inclusão de negros, em especial, os pobres em geral, nas universidades públicas ou privadas, com a finalidade de oferecer para eles uma formação adequada, capaz de construir oportunidades nos diversos aspectos de sua vida.

O PÚBLICO

O Curso preparatório Comunitário de Acesso ao ensino Superior funcionou como ação voluntária da pastoral Afro-brasileira³ promovida pelo Instituto Missões Consolata. O público foram quem tinha o interesse após terem concluído ou estavam frequentando o último ano do Ensino Médio ou equivalente, que desejavam realizar as provas de acesso às universidades, mas que não tinham condições de arcar com os custos dos cursos preparatórios particulares, sujeitos da comunidade e membros da igreja.

CESSÃO PROGRESSIVA E SUSTENTABILIDADE:

- Formação de uma equipe de captação de recursos financeiros ou contribuição com alimentos não perecíveis para as famílias carentes.
- Uma pequena contribuição financeira para manutenção das estruturas físicas.
- Realizar uma campanha intitulada, "Adote um setor do curso Pré-Vestibular e dê esperança a um (a) jovem.
- Promover eventos promocionais em parceria com o setor público, privado e a comunidade local;
- Trabalhar em parceria com outros organismos e agentes financiadores ou patrocinadores, de modo especial com a EDUCAFRO⁴.
- Também o curso busca a auto-sustentação, através do sistema de cooperativa com os alunos que já entraram nas universidades. Inseridos em curso superior e sensibilizados com a proposta, eles voltam para dar a sua contribuição ao projeto, possibilitando que outros jovens possam desfrutar do curso.
- Um maior quantitativo de jovens da periferia na universidade;
- Formação de pessoas com consciência crítica e politizada;
- Ampliar o horizonte, as perspectivas e oportunidades para os jovens que hoje sofrem com o desemprego;
- Melhorar o nível intelectual e de consciência em toda a comunidade a partir da influência desses jovens;
- Ter educadores da própria comunidade que possam ajudar no resgate de outros jovens.

SUBDIVISÃO DAS RESPONSABILIDADES:

Os coordenadores do projeto, composto por Missionários da Consolata, estudantes, professores e leigos da Paróquia Senhor do Bonfim, selecionaram estudantes para compor o seu quadro discente em 2022. Rosângela, como assistente social assumiu a parte de cadastro de famílias dos jovens para identificar o nível de renda que ganha. Uma ficha de inscrição foi feita por ela, com dados que nos ajudaram a selecionar esses jovens. As famílias de baixa renda foram as mais selecionadas neste projeto. Assim era o requisito para o processo seletivo, atender os jovens mais carentes, porque o projeto era financiado pelos missionários da consolata que têm como objetivo evangelizar. Isso foi também o resultado do meu trabalho como coordenador do projeto que acabei assumindo e coordenando enquanto missionário da consolata nesta paróquia. Devido à pandemia não temos ainda uma data fixa para retomar às atividades presenciais com alunos, mas pretendemos disponibilizar as inscrições para matrícula que serão abertas entre janeiro e fevereiro para iniciarmos as aulas em março de 2024. É

3 A Pastoral Afro-brasileira é uma das pastorais sociais da Igreja Católica no Brasil, reconhecida pelo Documento 85 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

4 A Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) é uma rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários mantida pelo Serviço Franciscano de Solidariedade, uma associação da sociedade civil sem fins lucrativos. Surgiu a partir das ideias do Frei David Raimundo dos Santos, que protagoniza há 20 anos a luta pelas cotas nas universidades.

possível que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) seja feito no final de ano de 2023 por conta do calendário adaptado pelo Ministério da Educação (ME).

AVALIAÇÃO DO PROJETO:

- Ao longo do ano letivo, os coordenadores do Projeto organizarão duas avaliações do Projeto para verificar o seu andamento e medir seu sucesso.

- Identificando as possíveis falhas no processo de execução será possível corrigi-las.

- No final do Projeto será feito um levantamento de quantos estudantes e professores foram beneficiados, quantos permaneceram até o final e verificando se houve desistências ou não.

Uma ajuda financeira é importante para combater a invasão escolar e dificuldade de acesso ao ensino superior em vista do emprego e melhores condições de vida. Podemos também oferecer aos (às) nossos (as) estudantes um curso de orientação vocacional, que possa ajudá-los(as) a escolher um curso adequado ao seu perfil, diminuindo assim os riscos de uma evasão acadêmica, a qual não é boa nem para indivíduo que ingressou na Universidade nem para as Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro (IES).

Considerando que todas as atividades serão realizadas simultaneamente. É necessário que haja uma organização de um equipamento cultural que disponha de um território. A paróquia Senhor do Bonfim onde estudam a maioria dos nossos jovens providenciará o Espaço Físico para as atividades, para trocas de experiências e debates sobre as políticas Públicas, a Cidadania e a análise de Lei 10.639 sobre a obrigatoriedade estudo da cultura africana e afro-brasileira no ensino Fundamental e Médio.

A paróquia conta aproximadamente com 300 jovens ativos mostrando o interesse em fazer o pré-vestibular. Para implementar esse projeto precisaremos adquirir o material referencial de acordo com o diretório completo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A formação acontecerá todos os sábados, das 08h00 às 18h00. Ela será alternativa, os professores assumirão na parte do conteúdo com os alunos, quanto à formação humana e integral, as palestras serão ministradas pelos membros da Pastoral Afro.

QUAIS SÃO AS DISCIPLINAS OFERECIDAS?

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Linguagens, códigos e suas tecnologias e Redação.	Língua Portuguesa, literatura, língua estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e tecnologias da informação e comunicação.
Ciências Humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Filosofia, Sociologia.
Ciências da natureza e suas tecnologias -Matemática e suas tecnologias	Matemática

ALGUNS RESULTADOS DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS:

No início, o projeto havia contemplado 70 vagas para alunos, porém conseguimos preencher o número de 50 alunos. Ao longo do projeto alguns alunos conseguiram passar para universidades e tiveram que interromper as aulas do pré-vestibular. A equipe pedagógica do pré-vestibular organizou várias palestras entre outras, sobre as Políticas Públicas do Município, a questão afro e as questões de cidadania, a comunidade paroquial e as famílias de estudantes participaram das discussões ao longo das aulas. Fizeram o passeio em lugares históricos. Esses lugares resgatam a memória do povo negro no Rio de Foi muito importante a presença dos alunos nesses lugares que faz parte da sua história, enquanto afro-brasileiros. Os alunos aproveitaram também para visitar o Museu Nacional no Rio de Janeiro que é rico em termos de arte africana e cultura.

O salão paroquial é o local onde ministrávamos as aulas. Contamos com recursos pedagógicos, material didático e material de consumo. Os objetivos foram definidos no início sem saber se de fato seriam alcançados. Fomos percebendo os resultados quando os alunos prestaram as provas e alcançaram a aprovação. Para preparar os estudantes a coordenação pedagógica junto com os professores, elaboraram um simulado com as questões de vestibulares anteriores para que tivessem

contato com o formato da prova e com a forma de aplicação do exame. Nosso foco foram os vestibulares da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) e provas para instituições militares. Para UERJ custeamos as leituras obrigatórias (2 livros) de inscrições dos alunos (6 inscrições), bem como auxílio para fazer a inscrição via formulário online.

As aulas começaram em março e início de abril concluímos as inscrições. Em novembro encerramos as atividades com o ENEM que ocorreu nos dias 13 e 20 de novembro de 2022. As dificuldades foram as faltas de estudantes por motivos pessoais ou por trabalho e a evasão no final do ano letivo. A maioria dos alunos são de renda baixa, moram com mães solas e precisam trabalhar para manter a família.

Nós contamos com as parcerias: uma escola pública que fez a doação de 80 livros didáticos (20 de cada disciplina), justamente as disciplinas que não temos ainda professores. Estes livros foram repassados aos alunos como empréstimos para retorno ao final do ano. Também contamos com a parceria da Prefeitura local ao ceder o transporte de forma gratuita para realização de trabalho de campo na região Portuária do Rio de Janeiro. Contamos também com profissionais para realização de palestras de forma gratuita e combinada com os propósitos do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de ações afirmativas e cotas raciais, parece-me necessário quando pensamos em transformação educacional em nossa sociedade. Uma sociedade como a nossa, é cada vez mais desigual. Por este motivo, as ações afirmativas, fazendo parte das políticas públicas em sociedade, precisam ser valorizadas no ambiente escolar e acadêmico, despertando não somente os interesses aos estudantes negros, mas também aos profissionais acadêmicos. O sistema de cotas ajuda a diminuir não somente a evasão escolar, mas também a incidência da violência. Quando os jovens conseguem estudar, eles se tornarão capazes de ser independentes. Portanto, se formos analisar o lugar que ocupa os jovens afrodescendentes no Brasil, configura-se como uma realidade de desigualdades, constituindo-se num cotidiano de exclusão e discriminação racial, em todos os setores da sociedade. A importância de pensarmos juntos sobre as ações afirmativas abrirá às portas para os jovens ter acesso às diversas oportunidades em sociedade e combater contra o racismo que é um grande impedimento para vida social e econômica deles. Sabemos que a maioria das pessoas se omite em falar do racismo. Uma sociedade justa é quando todos se reconhecem como sujeitos e se promove a igualdade e direitos de todos.

REFERÊNCIAS

- AMBEDKAR, Bhimrao Ramji. *Annihilation Of Caste. Freedom of Índia*: Opensource, 1936.
- CARVALHO, Ana Paula Comín de et al. *Desigualdades de gênero, raça e etnia*. Curitiba: InterSaberes, 2013, p. 164.
- FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. Volume 1. São Paulo: Ática, 1978.
- FREYRE, Gilberto, 1900-1987. *Casa-grande&senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. — 481 ed. rev. — São Paulo : Global, 2003. — (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil ; 1).
- GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOC Cum S n. 2, p. 223, 1983.
- MEDEIROS, C.A. “Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso”. In: SALGUEIRO, M. A. (org.). *A República e a questão do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Museu da República, 2005.
- WEDDERBURN, C.M. “Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas: perspectivas e considerações”. In: SANTOS, S.A. dos. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC, 2005.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RESISTÊNCIA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO.

Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago¹

Marize Rauber Engelbrecht²

Vantuir Trevisol³

RESUMO. A Educação do Campo se desenvolve no contexto da sociedade capitalista, a qual visa o domínio de todos os ramos da produção, inclusive a produção no espaço rural. Embora com características específicas, o campo é palco onde ocorre a exploração do trabalho, mas também ambiente de luta e resistência por parte de camponeses e movimentos sociais. A Educação do Campo é, assim, uma forma de resistência das populações que vivem no espaço rural diante não só de uma educação homogeneizadora proposta pelo Estado, mas também uma forma de luta e resistência no campo. Em síntese, se pode analisar que a Educação do Campo extrapola as paredes da escola, é mais que uma alfabetização formal com seus objetivos centrados no ler, escrever e somar, vista que deve valorizar a cultura e as formas de produção e reprodução da vida social dos camponeses em meio a sua luta para permanecer no campo.

Palavras-chave: Capitalismo, Questão Agrária e Educação do Campo.

ABSTRACT. The Countryside Education takes place in the context of capitalist society, which aims to master all branches of production, including production in rural areas. Although with specific characteristics, the countryside is the stage where labor exploitation takes place, but also an environment of struggle and resistance on the part of peasants and social movements. The Countryside Education is, therefore, a form of resistance by populations living in rural areas in the face of not only a homogenizing education proposed by the State, but also a form of struggle and resistance in the countryside. In summary, it can be analyzed that Countryside Education goes beyond the walls of the school, it is more than formal literacy with its objectives centered on reading, writing and summing, since it must value culture and the forms of production and reproduction of social life of peasants in the midst of their struggle to remain in the countryside.

Key-words: Capitalism, Agrarian Question and Countryside Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui-se como um ensaio teórico acerca da Educação do Campo no Brasil. A abordagem inicial busca compreender as relações capitalistas no espaço rural que altera significativamente as formas de vida das pessoas que vivem no campo e as condições de acesso às diferentes políticas públicas, em especial a educação. Considerando que as relações capitalistas, por sua natureza de concentração de capital, produzem desigualdades sociais em todas as áreas, no espaço urbano como no rural, embora neste último com algumas particularidades, como é o caso dos fatores biológicos e naturais. Da relação capitalista no campo tem-se a Questão Agrária enquanto resultado das contradições geradas pelo modelo produtivo que acentua a desigualdade, injustiça e a pobreza neste espaço.

A Educação do Campo surge principalmente a partir dos movimentos sociais e grupos organizados da sociedade civil defendendo um modelo de educação relacionado ao modo particular da vida no campo, respeitando a cultura e os saberes daqueles que ali habitam. É o contraponto à proposta da educação rural, a qual tem por finalidade a capacitação de mão-de-obra para o campo, desconsiderando seus contextos e particularidades.

1 Assistente Social. Doutora em Serviço Social. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduados em Serviço Social da UNIOESTE – *campus* de Toledo-PR. Endereço profissional: R. Guaíra, 3141 - Jardim Santa Maria, Toledo - PR, 85903-220, telefone (45) 3379 – 7161. E-mail: cleonilda.dallago@unioeste.br.

2 Assistente Social, Docente do curso de Graduação e Pós Graduação em Serviço Social - PPGSS, UNIOESTE, *campus* Toledo/PR. Doutora em Serviço Social. Endereço profissional: R. Guaíra, 3141 - Jardim Santa Maria, Toledo - PR, 85903-220, telefone (45) 9 9931-7488. E-mail: omarize@hotmail.com.

3 Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Cascavel/PR, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/ Toledo. Endereço profissional: Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR: Rua Dom Pedro II, 1781 – Centro. Telefone: (45) 9 9949-4711. E-mail: vantuirtrevisol@hotmail.com.

A luta pela Educação do Campo nasce e se desenvolve nas últimas décadas do século XX e passa por consideráveis avanços nas primeiras décadas do século XXI. Recentemente, passou por desmontes pelos Governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), os quais consideram o campo apenas sob a ótica da produtividade do agronegócio, desconsiderando particularidades e formas de vida camponesa.

A Educação do Campo é uma categoria em processo de permanente construção, que visa a íntima relação entre formação humana e produção material das condições de existência e que apresenta importantes características que a difere da educação tradicional.

DESENVOLVIMENTO:

O CAPITALISMO NO CAMPO E A QUESTÃO AGRÁRIA

Antes de fazer uma abordagem mais específica acerca da Educação do Campo, entende-se como necessário contextualizar que este modelo de educação acontece e se desenvolve na sociedade capitalista e que este modo de produção interfere nas formas concretas e objetivas de vida e de reprodução das relações sociais.

As relações sociais são estabelecidas a partir das relações entre os sujeitos e deles com o mundo concreto, com a natureza, transformando-a por meio do trabalho para atender às suas necessidades. No movimento da história as relações sociais e modelos societários foram construídas com características específicas, embora em alguns momentos, concomitantes entre si. É na vida em sociedade que ocorre a produção, ou seja, é uma atividade social:

[...] uma maneira historicamente determinada de os homens produzirem e reproduzirem as condições materiais da existência humana e as relações sociais através das quais levam a efeito a produção. Neste processo se reproduzem, concomitantemente, as ideias e representações que expressam estas relações e as condições materiais em que se reproduzem, encobrindo o antagonismo que as permeia (Iamamoto; Carvalho, 2005, p. 30).

A produção visa o atendimento de necessidades individuais e/ou coletivas dos membros de uma sociedade, sem as quais esta sociedade não poderia manter-se e reproduzir-se; exige o conhecimento da natureza por parte dos sujeitos para transformá-la de acordo com os seus interesses. A produção material envolve três elementos: matérias-primas, instrumentos e o trabalho. É através do trabalho que os sujeitos irão intervir na natureza para transformá-la.

[...] O trabalho é 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. [...] Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho, mesmo, seu objeto e seus meios. [...] O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, [...] comum a todas as suas formas sociais (Marx, 1983, p. 149-150 *apud* Netto; Braz, 2012, p. 43-44).

O trabalho é categoria constitutiva da humanidade: não é possível compreender a produção humana e o seu desenvolvimento como tal, sem compreender o trabalho enquanto constituição das relações sociais e materiais, de construção de valores e produtos que trazem em seu cerne eternas formas de novas necessidades, um movimento dialético que faz parte da vida humana.

Desde as sociedades primitivas, as formas de produção foram evoluindo e se complexificando. Antes, visavam o atendimento de necessidades particulares dos envolvidos no processo produtivo. Posteriormente, com a produção de excedentes foi possível o estabelecimento de relações de troca. Atualmente, a produção ocorre sob o domínio de uma forma específica, que é o modo de produção capitalista⁴.

4 Netto e Braz, (2012) destacam que no Ocidente, o modo de produção capitalista sucedeu a produção feudal, sendo hoje o sistema dominante em escala mundial. Desde que se consolidou, na passagem do século XVIII ao XIX, este modo de produção passou por complexas evoluções ao longo da história não tendo hoje - ainda que durante aproximadamente setenta anos este sistema teve a concorrência de experiências caracterizadas como socialistas - nenhum desafio que seja

Uma das características do modo de produção capitalista – e que é o seu maior objetivo - é a produção de mais valor, ou seja, do lucro. Se na produção mercantil simples, há a troca de mercadorias por dinheiro e este por novas mercadorias, no modo de produção capitalista a relação é diferente: o dinheiro é utilizado para produzir mercadorias, que por sua vez serão vendidas para obtenção de mais dinheiro.

Essa diferença sinaliza, além de vários outros traços pertinentes ao movimento do capital, o sentido específico da ação do capitalista – à diferença do produtor mercantil simples, que tem no dinheiro um mero meio de troca e cujo objetivo é a aquisição das mercadorias de que carece e que, portanto, *vende para comprar*, o capitalista *compra para vender*, isto é, o que ele visa com a produção de mercadorias é obter *mais dinheiro*. [...] Este é o sentido *específico* da ação do capitalista: a partir de dinheiro, produzir mercadorias para conseguir mais dinheiro (Netto; Braz, 2012, p. 109 – grifos dos autores).

Se a produção envolve três elementos (matéria-prima, instrumentos e o trabalho), no modo de produção capitalista esta relação ocorre com a privatização do processo por parte dos donos dos meios de produção (capitalistas), os quais adquirem a matéria-prima e contratam mão-de-obra para dar materialidade ao processo produtivo. Este que vende sua mão-de-obra é o trabalhador, que embora seja o responsável pela produção e pela geração de toda a riqueza, não tem domínio sobre ela.

Martins (1986, p. 155, 156), argumenta que a relação entre trabalhador e capitalista é aparentemente igual, mas que produz resultados econômicos profundamente desiguais, que é o salário e o lucro. “[...] Eles [trabalhadores] não precisam do chicote do senhor de escravos para se submeterem, para entregarem o seu trabalho ao patrão; para eles basta a ilusão de que troca de salário por força de trabalho é uma troca de equivalentes, entre iguais, por isso legítima”. Conforme o autor, a relação capitalista é, portanto, baseada na ilusão de que não há exploração alguma, uma vez que ao trabalhador foi-lhe “pago” o valor correspondente à oferta de seu trabalho, ou seja, a ilusão consiste em que o salário pago pela oferta do tempo de trabalho foi uma troca de equivalentes⁵.

A função do salário é a de recriar o trabalhador, fazer com que o homem que trabalha reapareça como trabalhador ao capital. Assim, ele recria ao mesmo tempo a sua liberdade e a sua sujeição – ele se mantém livre dos instrumentos e dos materiais de que necessita para trabalhar, já que o trabalho só existe pela sua combinação com estes meios de produção que não são propriedade do trabalhador e sim do capitalista (Martins, 1986, p. 154)

Ainda conforme Martins (1986), o salário é pago ao trabalhador para que ele compre no mercado as mercadorias e serviços os quais necessita para reproduzir-se enquanto trabalhador e permanecer com a oferta de seu trabalho ao capitalista, ou seja, o salário mantém o sujeito na condição de explorado.

Como a tendência no capitalismo é dominar todos os processos produtivos, a agricultura também se constitui em um espaço onde se estabelecem relações capitalistas de produção. Antes, porém, é necessário abordar conforme Silva (2003, p. 25-30), que a produtividade na agricultura está ligada aos fatores naturais, sendo três delas que determinam o processo de produção e que são mais ou menos comuns e que existem independentemente de qual seja o modo de produção: Os *processos biológicos* significa que a produtividade necessita seguir um processo o qual não pode ser quebrado (colher sem plantar, maturar os frutos antes do crescimento das plantas); os *condicionantes naturais* (chuvas, calor, umidade, etc.) e a *terra*: base para a produção. Embora não seja produto do trabalho humano, a terra também adquire a característica de mercadoria no modo de produção capitalista. O autor destaca ainda o papel da tecnologia, a qual desempenha um papel importante na agricultura uma vez que possibilita a criação de novas máquinas, sementes mais produtivas, adubos mais eficientes, entre outros. Mesmo assim, o desenvolvimento das forças produtivas no campo permanece condicionado aos fatores naturais, onde não poderá se produzir, por exemplo, feijão em horas e madeira em dias.

O campo, portanto, também é espaço onde ocorre a venda da força-de-trabalho daqueles que não detêm os meios de produção. Os latifundiários utilizam-se da tecnificação para a produção e para tal,

externo à sua própria dinâmica. É, portanto, “[...] dominante em todos os quadrantes do mundo, configurando-se como um sistema planetário” (Netto; Braz, 2012, p. 108 – grifo dos autores).

⁵ Para maiores informações a respeito, consultar: MARTINS, José de Souza. *Os Camponeses e a Política no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 151 ss.

precisam da mão-de-obra assalariada para operarem suas máquinas, zelarem pela sua propriedade, etc. Ainda conforme Martins (1986), que um trabalhador se converte em assalariado no campo quando não possui mais propriedade sobre a terra e sobre os mecanismos necessários para trabalhar. Aqueles que permanecem na condição de produtores familiares não raras às vezes encontram-se dependentes dos mecanismos que dominam a produtividade agrícola, tornando-se um proprietário nominal da terra, ou seja, a propriedade é sua legalmente, mas trabalha nela sob a condição de explorado, sendo a renda da produção destinada ao pagamento de instituições que financiam a produção, como bancos e cooperativas.

Destaca-se que latifundiários e agricultores familiares não são grupos homogêneos. Como exemplo, os agricultores familiares podem ser formados por grupos de extrativistas, pescadoras/es artesanais, assentadas/os, acampados da reforma agrária, trabalhadoras/es assalariados rurais, entre outros (Pires, 2012), enquanto que os latifundiários são compostos por empresários agrícolas, ruralistas, patronato rural, entre outros.

Mediante a relação capital x trabalho e suas contradições surge o que se denomina de expressões da “Questão Social”.

No campo, uma das particularidades da “Questão Social” pode ser denominada de questão agrária:

A questão agrária expressa os diferentes conflitos decorrentes do uso da terra e/ ou da relação capital/ trabalho desencadeados ou aprofundados pelo modelo de desenvolvimento agrário vigente. No atual contexto, são as relações capitalistas que dão a formatação ao modelo de desenvolvimento agrário, embora alguns conflitos étnicos e culturais extravasem o âmbito específico das relações capital/ trabalho (Sant’ana, 2012, p. 153)

E ainda:

A questão agrária se constitui em um problema estrutural do modo capitalista de produção. A lógica que permeia o modo capitalista de produção – que é a reprodução ampliada do capital – provoca o desenvolvimento desigual, por meio da contração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia (Pires, 2012, p. 39).

De acordo com Pires (2012), a concentração fundiária no Brasil permanece praticamente inalterada desde as capitâneas hereditárias até os latifúndios modernos, caracterizando-se como uma das estruturas fundiárias mais desiguais do mundo. Esta concentração se traduz em devastação e degradação ambiental, destruição da agricultura familiar, miséria da população rural, elevados índices de analfabetismo, entre outros.

O território enquanto espaço geográfico é um dos principais elementos que compõem a questão agrária, sendo campo de disputa por sujeitos e instituições. Porém, mais que um espaço geográfico, é no território que se desenvolve as relações sociais, construção de saberes e poderes, de identidades. É a localização física de onde se estabelecem as relações sociais.

O território resulta da apropriação/ dominação do espaço geográfico por uma dada relação social, pelo exercício de uma forma de poder. É a apropriação/ dominação material (como a conquista de um latifúndio que se transforma em assentamento de reforma agrária) ou imaterial (a representação cartográfica do espaço para uma dada finalidade, por exemplo) do espaço geográfico que promove sua fragmentação, cujo processo desemboca em conflitos. O território é uma concessão para aqueles (as) que nele podem entrar e uma confrontação para os que ficam de fora (Fernandes, 2008 *apud* Pires, 2012, p. 38).

De acordo com os autores acima, o território reflete disputas entre estratégias distintas como a produção que acentua o crescimento econômico com objetivo exportador ou que valorize processos que sejam sustentáveis e que sejam aliados à ideia de justiça social e/ ou equidade social. O território é, assim, espaço de liberdade e dominação, expropriação e resistência. “Esse conceito de território

6 “Por ‘questão social’, no sentido universal do termo, significa o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a ‘questão social’ esta fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho” (Cerqueira Filho, 1982, p. 21 *apud* Netto, 2005, p. 17). E também: “A *questão social* não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão” (Carvalho; Iamamoto, 2005, p. 77 – grifos dos autores).

é fundamental para entender os espaços e enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, considerando que disputam projetos distintos e projetam distintos territórios” (Fernandes, 2004; Santos, 2001 *apud* Farias, 2012, p. 39).

À medida que avança as relações capitalistas no campo, avança também os movimentos sociais de resistência, de construção e defesa de seus territórios, travadas/os por aquelas/es que têm no campo seu espaço de moradia, produção e reprodução, construção de cultura e identidade.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - ALGUNS APONTAMENTOS

Considerando o panorama descrito acima, destaca-se que o processo de Educação do Campo é permeado e construído sob tensões entre interesses distintos. Destaca-se os movimentos sociais do campo – em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – e grupos organizados da sociedade civil os quais defendem a educação do campo na perspectiva de política pública e enquanto direito dos povos do campo. Destaca-se que até a Constituição Federal de 1988 o Estado Brasileiro considerava a educação para os povos do campo somente na perspectiva instrumental e assistencialista, denominada Educação Rural, cuja finalidade era a formação de mão-de-obra especializada para o campo e a contenção dos movimentos migratórios para as cidades, o qual poderia desencadear conforme a autora, “problemas sociais”. (Pires, 2012, p. 83).

A Educação do Campo, de acordo com Caldart (2012, p. 259) retrata a realidade brasileira protagonizada pelas/os trabalhadoras/es do campo e suas organizações. A educação do campo remete a questões como trabalho, cultura, levando-se em conta as lutas de classe e as visões particulares sobre o campo.

Ela se constitui a partir das lutas dos povos do campo nas últimas décadas do século XX, sendo os movimentos sociais um importante agente neste processo quando na luta pela terra se deparam com a ausência da escola, e a partir daí, passam a buscar alternativas. Como exemplo, tem-se os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do MST, as lutas das/os agricultoras/es familiares por escola, etc. Acrescido aos movimentos sociais, o movimento por uma educação do campo foi composto por organizações não governamentais, representantes das universidades e órgãos públicos, conforme explicita Caldart (2012).

Estas iniciativas sedimentaram o Movimento por uma Educação do Campo, cujo objetivo seria, à época, propiciar um espaço de discussão sobre o tema com articulação nacional entre movimentos sociais ligados à causa camponesa (conforme Xavier, 2005, p. 12 *apud* Pires, 2012, p. 93). O movimento destaca que o processo educativo deve respeitar a diversidade dos povos do campo, entendendo este processo como parte de um movimento de emancipação social e política, que valorize os saberes dos povos do campo.

A Constituição Federal de 1988 constitui-se, portanto, como marco importante neste processo, pois responsabiliza o Estado ao que se refere à oferta da Educação a todas/os enquanto premissa básica da democracia, incorporando “[...] propostas que expressavam as reivindicações oriundas dos movimentos sociais e da sociedade civil” (Pires, 2012, p. 90).

É na Lei de Diretrizes e Base – LDB⁷ – que há uma atenção à educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. Significa dizer que a educação deveria estar adequada com as especificidades locais, como a adequação dos conteúdos curriculares e metodológicos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da zona rural, organização escolar própria, inclusive com possibilidade de adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas e por fim, adequação conforme a natureza do trabalho rural (Brasil, 1996).

Somado à Constituição Federal e LDB houve outros importantes movimentos para a implantação da educação do campo no Brasil no sentido desta ser desenvolvida levando-se em conta as particularidades e necessidades dos povos do campo. Destacam-se neste período os encontros de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERAs, implantação do Programa Nacional de Educação da

⁷ Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

Reforma Agrária – PRONERA, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁸, do Plano Nacional de Educação⁹, Instituição do Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo (GPT), Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), entre outros.

Acerca do surgimento do termo Educação do Campo:

Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012, p. 260 – grifos da autora).

Embora a busca por uma Educação do Campo tenha se constituído numa luta dos movimentos sociais, alguns desafios ainda persistem, sendo alguns deles comuns também à educação de ambientes urbanos (como falta de infraestrutura adequada, docentes sem formação necessária, falta de política de financiamento, entre outros). Contudo, outros desafios são específicos da educação nos ambientes rurais, como: inadequação dos calendários escolares, currículos deslocados das necessidades e questões do campo e dos interesses de seus sujeitos (Calazans, 1993; Xavier, 2005; Kolling, Nery e Molina, 1999 *apud* Pires, 2012, p. 92).

Ainda, conforme Pires (2012), no contexto de construção da educação do campo os movimentos sociais desempenham papel fundamental para que haja a percepção e pressão por políticas públicas mais condizentes com a realidade do espaço rural. Apresenta-se, para além do atendimento de alunas/os, o debate sobre o sentido da escola, sobre seu caráter formativo, sobre a formação de professores, sobre o aprendizado que deve ser efetivado e sobre a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja em sintonia com a história de lutas das populações do campo.

Somado aos desafios específicos da educação na área rural, tem-se o retrocesso das conquistas da educação do campo no período mais específico dos Governos Temer e Bolsonaro (2016-2022), como a diminuição dos recursos destinados à educação, ampliação dos processos de educação à distância – EAD, entre outros¹⁰.

No contexto de desmonte das políticas Leher (2021) refere-se à Emenda Constitucional nº 95/2016 aprovada logo após o golpe¹¹, que é o cerne da desconstrução das políticas sociais no país, dentre elas, a educação, que congela os gastos públicos com políticas sociais pelo período de 20 anos. A aprovação desta emenda foi endossada com o apoio da mídia hegemônica na manipulação de informações e na argumentação dos detentores do capital, de que as políticas sociais consomem grande parte do orçamento do Estado e que estes gastos estariam a por em risco a saúde fiscal do país. Em 2019, com o Governo Bolsonaro, imediatamente pauta a aprovação da PEC 32/2020, igualmente prejudicial aos direitos sociais. Esta PEC pode ser dividida em 3 frentes inter-relacionadas: **1)** fiscalista – tem por finalidade a redução de custos com servidores do Poder Executivo; **2)** mudança no papel do Estado – passa a ser subsidiário por meio da integração privada, deixando de garantir direitos universais, onde o Estado passaria a atuar somente nas esferas em que o setor privado não tem interesse; e **3)** “guerra cultural” – onde o presidente pode alterar a estrutura do Estado através de decretos, de acordo com aquilo que acreditasse ser risco ao país do ponto de vista conservador. Neste período a Educação do Campo fica estagnada, não avançando em suas discussões e proposições.

8 Parecer nº 36/ 2001 e Resolução nº 01/2002 do CNE.

9 Lei Federal nº 10.172/01.

10 RELEMBRE 7 DESASTRES DO GOVERNO BOLSONARO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA. Brasília/DF, 01 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil>. Acesso em: 23 jul. 2023.

MOREIRA, Anelize. Proposta de Bolsonaro para educação no campo está alinhada com o agronegócio: escolas em assentamentos rurais resistem às ameaças do atual governo. Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo. São Paulo/SP. 28 mar. 2029. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/28/proposta-de-educacao-no-campo-de-bolsonaro-esta-alinhada-com-o-agronegocio>. Acesso em: 23 jul. 2023.

11 Destituição da Presidenta Dilma Rousseff e posse de seu vice, Michel Temer.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO

A educação entendida enquanto direito social não pode ser concebida enquanto mercadoria. A educação é de imprescindível importância, uma vez que é considerada enquanto produtora e organizadora da cultura de uma sociedade ou grupo, da mesma forma que é reflexo cultural desta sociedade. Por ser estratégica em uma sociedade – seja no sentido de contribuir para a emancipação humana, seja no sentido de conservar e manter as condições de subalternidade – a educação está presente nos diferentes espaços sociais, inclusive no campo, enquanto disputas de projetos e de visões de mundo diferentes (viés produtivista, qualificador de mão-de-obra¹², mas também na perspectiva de respeito ao meio ambiente, à cultura e formas de viver de quem vive *no* e *do* campo). Neste sentido,

A educação recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente (Brasil, 2004, p. 33).

Conforme O Caderno de Subsídios para Educação do Campo, desenvolvido pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo em 2004, o campo é espaço de construção do novo e do criativo e não somente um espaço geográfico destinado ao produtivismo, o qual se mostra dia após dia, como um modelo socialmente excludente e ambientalmente insustentável. A educação do campo possibilita e contribui para o exercício da reflexão e para o fortalecimento dos processos identitários dos povos do campo, tendo como centro, a cultura que produz e se reproduz através do trabalho. Esta forma de educação permite entender também que as relações entre campo e cidade coexistem e necessitam ser construídas horizontalmente, entendendo que tanto em um espaço quanto em outro trazem seus sentidos, experiências e vivências de acordo com suas características.

Ainda, de acordo com o Caderno de Subsídios, as discussões acerca da educação do campo se posicionam em conformidade com dois aspectos, sendo um deles a equivalência na concepção e implementação das políticas públicas “universais” e a outra relacionada à noção de pertencimento:

I. Uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano [...]. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. [...] Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem. [...] fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), *que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania.*

II. Uma educação que afirme relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo - o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar. É a partir dele que o ser humano elabora a sua consciência e o seu existir neste mundo. *Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração* (Brasil, 2004, p. 36 – grifos nossos).

Nesse sentido, abordar acerca da Educação do Campo e seu desenvolvimento significa demandar ao poder público que há particularidades entre o rural e o urbano que devem ser consideradas para que o acesso às políticas seja de fato possibilitado. Além disso, a Educação do Campo permite a reflexão e o desenvolvimento do sentido de pertença ao território e a criação e/ou fortalecimento de identidade com o campo, ultrapassando o entendimento de que viver na cidade seria a única alternativa de “sucesso” existente.

Desta forma, a Educação do Campo possui seis (06) princípios que a rege: 1) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana: Os sujeitos possuem histórias, participam de lutas sociais, tem rostos etnias e gêneros. Os currículos

¹² Qualificador de mão-de-obra na perspectiva da educação rural.

precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico; 2) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo: o respeito, consideração e resgate dos saberes historicamente construídos pelos pais, alunas/os e comunidade na relação dos seres humanos entre si e com a natureza, articulando-os com os diferentes saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento.

Os elementos que transversalizam os currículos nas escolas do campo são a terra, o meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas (Brasil, 2004, p. 38);

3) **O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem:** a Educação do Campo não acontece somente no espaço físico da escola, mas também na organização comunitária e seus territórios e que envolve saberes construídos na família, na convivência social, na cultura, entre outros; 4) **O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos:** A escola necessita estar onde os sujeitos estão e vinculada a eles:

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo (Brasil, 2004, p. 39).

5) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável: a Educação do Campo necessita levar em conta os aspectos da diversidade e particularidade histórica de cada comunidade. Deve considerar também a “[...] sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, social, étnica e intergeracional.” (Idem, ibidem); 6) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino: pensar em educação do campo é considerar que este campo também é heterogêneo. Os movimentos sociais e organizações da sociedade civil possuem, assim, importância fundamental ao demandarem do poder público (federal, estadual e municipal) que a identidade do campo, somada à sua diversidade e complexidade, esteja articulada aos projetos pedagógicos e planos municipais e estaduais de educação.

Caldart (2012) aponta que pensar em educação do campo é dar nome a um fenômeno atual da realidade brasileira e considerar o movimento constante e suas contradições, determinadas por condições objetivas e subjetivas e em permanente construção. Desta forma, a escola não pode ser pensada em algo *em si* e *para si*, mas relacionada aos contextos políticos-culturais que está inserida, sendo estes igualmente constituídos como espaço de produção e reprodução da vida social.

Como mencionado, no Brasil os movimentos sociais tiveram importante contribuição para o processo de discussão e amadurecimento desta forma específica de educação – da infantil ao ensino superior - considerando-a como importante instrumento no processo de transformação da realidade.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (Kolling; Cerioli e Caldart, 2002, p. 19 *apud* Caldart, 2012, p. 260).

Educação do Campo, referindo-se às autoras, no plano da práxis pedagógica, ao vínculo essencial entre formação humana e produção material das condições de existência, concebe a internacionalidade educativa sob novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado, com valores e compromissos políticos, com lutas sociais. Estas experiências em espaços de resistência e de relativa autonomia dos movimentos sociais ou comunidades camponesas possui potencial para ser universalizado.

A Educação do Campo é uma prática social em construção e que apresenta, portanto, características específicas e novas possibilidades, as quais Caldart (2012) destaca: **A)** Constitui-se como luta social para acesso à educação feita *pelos* e *para* os povos do campo; **B)** Assume pressão coletiva pela implementação de políticas públicas respeitando as particularidades dos grupos sociais que a compõe; **C)** Combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, cultura, soberania alimentar, entre outros; **D)** Embora defenda o acesso à educação do campo, é um movimento que não se fecha em si, entendendo que as questões contraditórias da sociedade ocorrem em um contexto mais amplo; **E)** Suas práticas visam trabalhar com a riqueza social e a busca a identidade de classe que visa superar no campo e na cidade, as relações capitalistas; **F)** A educação do campo nasce da realidade concreta e seus desafios continuam sendo práticos, o que exige teoria e rigor teórico de análise, na perspectiva emancipatória, vinculada a uma construção social de médio e longo prazo; **G)** Os sujeitos têm o direito de pensar a pedagogia a partir de sua realidade específica; **H)** A escola é objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo; **I)** A Educação do Campo enquanto prática dos movimentos sociais luta contra a tutela político-pedagógica do Estado. “Não deve ser o Estado o educador do povo”. (Caldart, 2012, p. 264); **J)** A Educação do Campo entende como fundamental a valorização dos profissionais da educação.

Portanto, a Educação do Campo é um processo em constante construção, feito e pensado de forma coletiva e para o coletivo. É construída a partir de realidades particulares e tem como pano de fundo o respeito à diversidade e à cultura dos povos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O presente artigo buscou trazer um panorama conceitual e histórico que demonstrasse a breve trajetória da educação do campo no Brasil e para isso apresenta-se algumas considerações.

A presença do capitalismo no campo produz, por meio de suas contradições, a denominada questão agrária. É da relação capitalista no campo que surgem movimentos sociais de resistência, seja pelo uso da terra, pela manutenção de suas formas de vida, etc. Pensar, portanto uma educação que possibilite a reflexão e que seja também instrumento de transformação social é pensar na Educação do Campo, entendida, não enquanto modelo tradicional de ensino, mas como um modelo entrelaçado com a realidade da comunidade, que se desenvolve e se articula com os saberes tradicionais e que traga sentido àqueles a quem se destina. Isso não significa que o processo da Educação do Campo não tenha seus desafios, ainda mais considerando a realidade de capitalismo periférico onde se encontra o Brasil.

Abordar o tema Educação do Campo remete à construção coletiva que possibilita condições dignas de vida revalorizando o campo como lugar de trabalho e de reprodução de um modo de vida. É tarefa complexa, inesgotável e necessária para entender novos rumos que a classe trabalhadora pode assumir na construção de uma sociedade livre e humanamente emancipada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 6. ed. Brasília, DF: Senado, 2022. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/600653/LDB_6ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 jul. 2023.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo.** Caderno de Subsídios. Brasília: 2004. PDF.

_____. Conselho Nacional de Educação - CNE. Resolução nº 02º 2008, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 19 jul. 2023.

_____. 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 junho de 2007; e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53. Acesso em: 18 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Paulo Alentejano e Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pdf.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação: Documento final.** Brasília: 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEHER, Roberto. **Estado, Reforma Administrativa e Mercantilização da Educação e das Políticas Sociais.** In: **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** v. 13. n.1. Salvador: abr. 2021.

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MOREIRA, Anelize. Proposta de Bolsonaro para educação no campo está alinhada com o agronegócio: escolas em assentamentos rurais resistem às ameaças do atual governo. **Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo.** São Paulo/SP. 28 mar. 2029. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/28/proposta-de-educacao-no-campo-de-bolsonaro-esta-alinhada-com-o-agronegocio>. Acesso em: 23 jul. 2023.

NAKATANI, Paulo; FALEIROS, Rogério Naques; VARGAS, Neide César. **Histórico e os Limites da Reforma Agrária na contemporaneidade brasileira.** In: **Revista Serviço Social e Sociedade.** Nº 110. abr./ jun. 2012. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca Básica de Serviço Social. Vol. 1).

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos; v.4).

Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública. Brasília/DF, 01 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SANT'ANA, Raquel Santos. **Trabalho Bruto no Canavial: questão agrária, assistência social e serviço social.** São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, José Graziano. **Tecnologia e Agricultura Familiar.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO POPULAR E LUTAS SOCIAIS: ASSESSORIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

Aline Ogliari¹
Euarda Wilke Laureano²
Elizabeth Aparecida de Andrade³
Luana Silva Cidral⁴
Sílvia Letícia Vieira de Mello⁵

RESUMO. O presente artigo tem como objetivo apresentar o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão chamado Terra, Trabalho e Resistência do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) diante ao acúmulo de conhecimentos e experiências. Desta forma, a escrita inicia com uma abordagem sobre cada um dos três termos do próprio nome do grupo, sendo correspondente às relações de forças no sistema capitalista. Logo percorre-se sobre a importância da relação que se tem entre universidade e sociedade, sendo uma estratégia de democratizar conhecimentos. Tendo como base e perspectiva a educação popular, que caminha na direção de uma sociedade emancipatória e carrega os saberes do povo como fundamentais na construção do conhecimento. Após, apresenta as ações feitas de prestação de assessoria enquanto Universidade Pública, efetivada de maneira crítica e competente, entendendo o seu papel e a função social. Para isso, destaca-se em seções as atividades e debates desenvolvidos em conjunto com militantes e com movimentos sociais, e com estudantes indígenas da UFSC, e as experiências do estágio interdisciplinar de vivência, da jornada universitária em defesa da reforma agrária e das lutas do movimento urbano.

Palavras-chave: Assessoria; Educação Popular; Extensão; Movimentos Sociais; Serviço Social.

ABSTRACT. This article aims to present the Study, Research and Extension Group called Terra, Trabalho e Resistência of the Social Work course at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) in view of the accumulation of knowledge and experiences. In this way, the writing begins with an approach to each of the three terms of the group's name, corresponding to the power relations in the capitalist system. Then, the importance of the relationship between university and society is discussed, as a strategy to democratize knowledge. Having popular education as a basis and perspective, which moves towards an emancipatory society and carries the knowledge of the people as fundamental in the construction of knowledge. Afterwards, it presents the actions taken to provide advice as a Public University, carried out in a critical and competent manner, understanding its role and social function. For this, the activities and debates developed in conjunction with militants and social movements, and with indigenous students from UFSC, and the experiences of the interdisciplinary internship, the university day in defense of agrarian reform and the struggles of the urban movement.

Keywords: Advisory; Extension; Popular Education; Social Movements; Social Work.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da experiência de discentes, bolsistas e voluntários, de iniciação científica, extensão e estágio que fazem parte do grupo Terra, Trabalho e Resistência (TTR), vinculado ao Departamento de Serviço Social da UFSC. As atividades desenvolvidas conferem uma articulação de unidade para o tripé universitário do ensino, pesquisa e extensão, perpassando dialeticamente as ações do grupo.

No âmbito da organização universitária, as atividades gerais do grupo encontram-se vinculadas ao Projeto de Extensão “Movimentos sociais, Ruralidades e Serviço Social: educação popular e lutas

1 Universidade Federal de Santa Catarina; Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Mestrado, Bacharel em Serviço Social; alineogliari@gmail.com

2 Universidade Federal de Santa Catarina; Curso em Serviço Social; Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Terra, Trabalho e Resistência; Graduação em Serviço Social; eduardawilke@gmail.com

3 Universidade Federal de Santa Catarina; Curso em Serviço Social; Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Terra, Trabalho e Resistência; Graduação em Serviço Social; elizabeth.andrade@ufsc.br

4 Universidade Federal de Santa Catarina; Curso em Serviço Social; Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Terra, Trabalho e Resistência; Graduação em Serviço Social; luana.silva.cidral@ufsc.br

5 Universidade Federal de Santa Catarina; Curso em Serviço Social; Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Terra, Trabalho e Resistência; Graduação em Serviço Social; leticia.v.mello@ufsc.br

sociais”. As experiências que o TTR vem desenvolvendo transpassam os temas da questão agrária, urbana e ambiental, campesinato, segurança alimentar e nutricional, direito à cidade, formação profissional⁶, coletivos e suas lutas sociais.

A premissa do Projeto Ético-Político do Serviço Social, coloca o grupo no compromisso de atuação junto à classe trabalhadora e aos movimentos sociais, entendendo a importância da aproximação universidade-sociedade e a democratização do conhecimento científico junto da população. Acredita-se em um trabalho de assessoria que tenha como propósito a reflexão crítica acerca das relações sociais, com o intuito de transformar a realidade posta. A educação popular tem sido a base das atividades, por isso será tratado no item 3 do desenvolvimento do trabalho.

O artigo apresenta quatro experiências desenvolvidas pelo TTR no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023. A saber: Estágio Curricular Obrigatório em Serviço Social, realizado junto a estudantes indígenas da Ocupação Maloca, da UFSC; o Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV), proposto por movimentos sociais articulados através da Via Campesina; a 10ª Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária, proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) junto de universidades pelo Brasil; e uma mesa redonda intitulada por “A Queima do Futuro: Impactos do Projeto de Lei Complementar de revisão do Plano Diretor de Florianópolis”.

Todas essas atividades desenvolvidas pelo TRR estão sendo abordadas neste trabalho com uma visão crítica, a partir da percepção de uma Universidade Popular, em que o conhecimento produzido possa ser compartilhado para a população.

APRESENTAÇÃO DO GRUPO TERRA, TRABALHO E RESISTÊNCIA E PRINCÍPIOS DA PROFISSÃO

O grupo Terra, Trabalho e Resistência nasce com o Projeto de Extensão “Movimentos sociais, ruralidades e Serviço Social: educação popular e lutas sociais”, em fevereiro de 2022. Tal projeto estava vinculado ao Departamento de Serviço Social da UFSC e à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX-UFSC), e era composto por duas docentes, sendo uma coordenadora, e três discentes (dois bolsistas e uma voluntária).

A materialização do presente grupo se deu como um resultado fruto de acúmulos de experiências anteriores, de conexões práticas entre pesquisa, ensino e extensão, principalmente no que tange às temáticas de Questão Agrária, Campesinato, Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional e Movimentos Sociais; e, sobretudo, a partir do amadurecimento histórico das opções confirmadas pelo Código de Ética de 1993, a Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão, e pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social, no compromisso com a classe trabalhadora e as suas formas de organização política, junto da qual consolida sua legitimidade profissional.

Paralelo a essa provocação, e por compreender que a conformação de identidade de um grupo passa em nomina-lo, vem o amadurecimento do nome ao qual passaria a ser chamado: Terra, Trabalho e Resistência. Cada um dos substantivos corresponde a três pilares da própria questão agrária brasileira.

Tomar nota da processualidade histórica que o compõe significa dizer também ao que se pretende e por onde deseja traçar suas ações. O exercício de registro, síntese e sistematização é um dos princípios que orientam o grupo, e é construído coletiva e processualmente. A compreensão da importância de sua constância é o que contribuiu e contribui para que se entenda o percurso realizado até então, onde se possa olhar para as atividades idealizadas e realizadas com um viés crítico, que renuncia ao mecanicismo e ao espontaneísmo da ação pela ação.

Isso significa dizer, por exemplo, que o delineamento deste e dos demais princípios que orientam o grupo – como o respeito ao saber popular; a defesa da concepção de uma Universidade popular, e a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; o alinhamento entre a produção de

⁶ A formação profissional citada no artigo é referente a pesquisa de Iniciação Científica que tem como projeto “O Caráter Generalista da formação em Serviço Social no Brasil e a abordagem da questão agrária e das ruralidades” desenvolvida pelo grupo, mas que não será pautada neste trabalho.

conhecimentos acadêmicos com os interesses e demandas da população; a participação ativa dos sujeitos nos espaços da Universidade; e a construção coletiva de ações voltadas para os seus interesses e necessidades – contribuiu para a consolidação do Terra, Trabalho e Resistência enquanto grupo permanente, e que se ampliou em alcance e composição. Ainda no primeiro ano de formação, além das atividades extensionistas, o grupo passou a contar com projeto de iniciação científica e estágio curricular obrigatório em Serviço Social. Embora cada uma corresponda às suas especificidades, essas três dimensões, por assim dizer, são interdependentes e possuem ações coordenadas comuns.

A partir dessa breve apresentação e contextualização histórica, se faz necessário adentrar na discussão sobre educação popular como estratégia de socialização dos conhecimentos críticos, a importância da aproximação entre universidade e sociedade, e analisar as experiências e seus desdobramentos junto da comunidade acadêmica e dos sujeitos e suas lutas, com os quais vinculam-se os princípios orientadores do grupo.

EDUCAÇÃO POPULAR COMO BASE DAS ATIVIDADES DO TERRA, TRABALHO E RESISTÊNCIA

A educação popular é um aspecto fundamental desde a origem do grupo Terra, Trabalho e Resistência, ela é usada de base para as discussões e atividades realizadas no projeto, que é guiado por um ideal de sociedade emancipatório, indo na contramão dos saberes tradicionais movidos pelo capital para a reprodução das relações econômicas e socioculturais.

Para adentrar no tema, ressalta-se que historicamente a educação popular nasce em meio a um contexto de importante avanço das ciências humanas e sociais acerca das sociedades latino-americanas em relação a exploração de seus recursos naturais, apropriação de sua cultura, extermínio de seu povo, além de uma conjuntura de fortes lutas e resistências.

Ela foi se consolidando no que Fernandes (2009) analisou como segundo e terceiro sistemas de dominação: entre 1930 e 1960, período considerado desenvolvimentista, e após a onda de ditaduras, que ocorreram entre 1960 e 1980, nos processos de redemocratização das sociedades latino-americanas. (PALUDO, 2015, p. 225)

Após o Regime Militar e o período de redemocratização, sabe-se que ocorreu um amplo movimento político e sociocultural de luta e resistência, entendendo como direito de todos e como objeto de transformação social, a educação, alfabetização e conscientização de classe.

Neste processo, entende-se que a educação na sociabilidade capitalista se dá com um objetivo: manter e reproduzir a ordem dada pelo capital. Na perspectiva crítica do Serviço Social baseada na concepção Marxista, a educação popular entra com outra característica, a de produzir conhecimentos que sirvam aos interesses da classe trabalhadora, com o intuito de fazer do povo expressão política de si mesmo, de forma que se organizem para construir estratégias de reivindicação de suas pautas de luta.

Há um grande potencial na educação popular, pois ela resgata os saberes populares, indo na base da vida do povo, no qual é fonte de conhecimento e é essencial na construção dos saberes. Logo, a realidade social é a base fundamental da educação popular. Além de desenvolver estratégias junto à população, que toma consciência de suas condições de vida e se veem agentes políticos capazes de lutar pelos seus direitos. Ela se diferencia da educação universitária tradicional que se coloca como reduto do saber científico elitista.

A educação popular se revela como uma abordagem educacional profundamente impactante e inclusiva, que coloca o poder do conhecimento nas mãos das próprias comunidades. Ao enfatizar a participação ativa, o diálogo horizontal e a contextualização do aprendizado, ela não apenas promove a aquisição de informações, mas também fortalece as identidades culturais, estimula o pensamento crítico e capacita as pessoas a transformarem suas realidades.

Assim, como grupo de estudos, pesquisa e extensão busca-se contribuir na produção de conhecimentos que auxiliem na construção de processos e de resistências para a emancipação humana, que sabe-se,

não é possível na ordem societária regida pelo capital. Será abordado nos próximos itens as atividades e experiências desenvolvidas pelo grupo levando em consideração a abordagem da educação popular.

A IMPORTÂNCIA DA APROXIMAÇÃO UNIVERSIDADE–SOCIEDADE

As universidades, sobretudo as universidades públicas, exercem um papel importante para a sociedade em nível de produção de conhecimento nas áreas científicas de pesquisa, ensino e extensão. Assim, acredita-se que o conhecimento e as pesquisas desenvolvidas devem ser democratizadas e servir aos interesses da maioria na sociedade em que ela está inserida, que, na perspectiva do Serviço Social, é ao interesse popular.

A partir desta concepção, entende-se também a importância que têm na formação profissional dos estudantes de graduação em estarem envolvidos neste processo, de apoiar, construir coletivamente e assessorar os movimentos e coletivos através de projetos de extensão, grupos de pesquisa e de núcleos de estudos.

Estar junto aos movimentos sociais de forma direta configura-se como estratégias para a caminhada no sentido que se explicita nos princípios fundamentais do Código de ética profissional, entre eles o “reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais. (FREITAS, p. 90, 2017)

Dois pontos são de importante destaque: a assessoria não tem vínculo de trabalho justamente por estar atuando junto aos movimentos sociais. Se diferencia com características bem distintas de contratos, que se estruturam em permanência, plano de trabalho, continuidade e pagamento. Outro ponto, no caso de projetos de extensão com essa finalidade, como é o Grupo Terra, Trabalho e Resistência (TTR), é a não obrigatoriedade de apoio e assessoria, pois essa escolha fica a critério de professoras/es, junto de estudantes e dos grupos em si, que podem ou não escolher auxiliar e colaborar para além da universidade.

Assim, definimos assessoria/consultoria como aquela ação que é desenvolvida por um profissional com conhecimentos na área, que toma a realidade como objeto de estudo e detém uma intenção de alteração da realidade. O assessor não é aquele que intervém, deve, sim, propor caminhos e estratégias ao profissional ou à equipe que assessoria e estes têm autonomia em acatar ou não as suas proposições. Portanto, o assessor deve ser alguém estudioso, permanentemente atualizado e com capacidade de apresentar claramente as suas proposições (BRAVO, MATOS, 2006, p. 39).

Como um grupo que faz parte do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina e a partir do seu compromisso com a sociedade, leva-se em consideração o artigo 4º da Legislação 8.662/1993, que regulamenta a profissão “IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade” (Lei 8.662/1993, art 4º, IX).

No seu processo histórico de desenvolvimento, a profissão foi sendo (re) pensada e (re)construída de forma que o compromisso com as classes trabalhadoras não estivesse apenas no plano do discurso, mas que se tornasse efetivo na atuação cotidiana, nas orientações teóricas e nas concepções ético-políticas, e por isso a profissão vai historicamente definindo os movimentos sociais do lado dos quais irá trabalhar (FREITAS, p. 86, 2017).

Em um recorte histórico sobre a trajetória do Serviço Social, destaca-se que foi a partir de 1980 que o curso de Serviço Social no Brasil passou a criar campos de estágio junto a movimentos sociais. Mesmo que ainda não fossem chamados de “atividade de assessoria”, a iniciativa foi precursora nessa relação de exercício profissional e atividade política. Porém, a produção de conhecimento em outras áreas acerca da assessoria se opõe ao projeto profissional atual do Serviço Social, pois está em sua maior parte no campo de administração de empresas, no qual tem por finalidade a maximização do lucro. Por isso é importante a reflexão e problematização sobre qual tipo de assessoria o Serviço Social crítico se refere.

Se existe, na história da universidade brasileira, uma área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade é, certamente, a extensão, mesmo tendo enfrentado enormes resistências face ao elitismo que marca a educação brasileira (SOUSA, 2000).

O grupo Terra, Trabalho e Resistência assessora e acompanha atividades, movimentos sociais, feiras acadêmicas e grupos que estejam alinhados com os propósitos de uma universidade popular. Os processos se realizam de forma crítica, alimentando o conhecimento acadêmico e, principalmente, socializando os materiais produzidos com os sujeitos assessorados.

ESTÁGIO EM EXTENSÃO COM INDÍGENAS DA MALOCA

A experiência de Estágio Supervisionado no âmbito da extensão do Grupo Terra, Trabalho e Resistência está relacionada junto aos estudantes indígenas da Ocupação Maloca, da UFSC. O estágio possibilita que estudantes tenham a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre a realidade social e as demandas enfrentadas pelos sujeitos atendidos, além de contribuir com a formação de futuros assistentes sociais e para o desenvolvimento de uma prática profissional comprometida com a transformação social e a promoção da justiça social.

É relevante destacar que o estágio em extensão não se limita apenas à aplicação de conhecimentos técnicos, mas também envolve a construção de vínculos com a comunidade, o respeito à diversidade e a valorização dos indivíduos envolvidos. Por meio dessa experiência, o estagiário cria a oportunidade de vivenciar de forma mais ampla o campo de atuação profissional

Um outro pressuposto, mais de natureza acadêmica e pedagógica, é que essa dimensão de mão dupla da assessoria, ela se articula perfeitamente com a ideia de Extensão Universitária. A extensão favorece esse contato e esse tipo de percurso pedagógico que propomos pelo fato de articular a produção de conhecimento à formação de quadros, sobretudo, no caso do Serviço Social, visto que se articula também ao Estágio Supervisionado. (BRAVO, MATOS, 2006, p. 263).

A Ocupação Maloca é um alojamento provisório, ocupado por estudantes indígenas da UFSC desde 2016. Ela abriga estudantes de diversas etnias de várias regiões do Brasil, e fica localizada no antigo Restaurante Universitário (RU). O lugar foi ocupado por estudantes que se encontravam em condições financeiras precárias e que não tinham como se manter em Florianópolis, cidade onde o custo de vida, alimentação e alugueis costuma ser mais elevado em relação a outras cidades. Desde então, eles lutam para que a universidade construa uma moradia indígena digna e segura, tendo em vista as condições materiais e de insalubridade do local.

Atualmente, ano de 2023, a ocupação é composta por 40 alunos adultos e 9 crianças indígenas, filhos desses alunos. A política de ingresso universitário na UFSC reserva somente 22 vagas adicionais para candidatos indígenas e 9 vagas adicionais para quilombolas, preenchidas de acordo com a classificação geral desses candidatos e com um limite máximo de três vagas por curso. O processo seletivo inclui uma prova presencial específica, que ocorre em uma data diferente do vestibular de verão.

Além da questão da moradia, existem outras demandas dos estudantes, pois relataram dificuldades em acessar a política de permanência e o acesso a programas de assistência e permanência estudantil. Por isso, entende-se que é importante criar um ambiente inclusivo na comunidade acadêmica como um todo, promovendo a conscientização sobre as necessidades específicas desses alunos em especial. Essas ações visam garantir a igualdade de oportunidades e o suporte necessário para a trajetória acadêmica.

Sendo assim, buscou-se no campo de estágio colaborar para o trabalho de assessoria, e pouco a pouco foi-se criando um entendimento de como é desenvolvido o trabalho do assistente social nesse campo. É possível afirmar que o estágio permite a vivência e aprimora os conhecimentos técnicos, bem como fortalece o vínculo que se tem com a futura profissão e com a sociedade.

ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA (EIV)

O Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV) é uma prática de ensino interdisciplinar diretamente vinculada aos movimentos sociais do campo, articulados através da Via Campesina. Este Estágio acontece em várias regiões do Brasil, possuindo particularidades a partir de cada realidade local, onde as Comissões Político Pedagógicas (CPPs)⁷ deliberam e encaminham a preparação, realização e avaliação do EIV. Há de se considerar também que, acompanhando as diferentes composições de cada CPPs, as experiências de cada EIV podem assumir desenhos distintos numa mesma região, o que demarca a historicidade e particularidades de cada vivência.

Neste sentido, este breve relato analítico refere-se especificamente ao acompanhamento e assessoria feitos pelo TTR para a realização do EIV no Estado de Santa Catarina, com realização do estágio entre os dias 12 de janeiro e 02 de fevereiro de 2023, mas cuja organização da CPP iniciou no segundo semestre de 2022. O TTR teve participação direta desde o planejamento, passando pela execução e avaliação da edição 2023 do EIV-SC⁸.

O EIV foi realizado pela primeira vez em 1989, no estado de Mato Grosso do Sul, como fruto de intensas discussões do movimento estudantil de Agronomia [Federação de Estudantes de Agronomia do Brasil – FEAB]. A pauta do debate era a necessidade de entender criticamente o sistema agropecuário brasileiro e de aproximar as reais demandas dos trabalhadores e produtores rurais à universidade (ROSSO, 2010, p. 232).

Em Santa Catarina, o EIV assumiu um desenho histórico de construção capitaneado pelos movimentos sociais ligados à Via Campesina no estado (MST, MAB, MPA e MMC), com apoio e assessoramento de universidades públicas. A Federação de Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) participou ativamente até meados de 2018. No EIV-SC de 2023 estiveram no apoio às Universidades Federais da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó, e de Santa Catarina (UFSC), Campus de Florianópolis, através do TTR, que também assumiu a assessoria. O EIV

[...] é um mecanismo pedagógico importante para auxiliar a formação profissional e crítica do estudante. Trabalha a reflexão sobre a diversidade e a complexidade das condições sociais de vida e trabalho vigentes na sociedade, sobretudo, as do meio rural. Este modo de formação se insere num contexto amplo de relacionamento entre a Universidade e a sociedade [...]. Esta experiência se pauta por três princípios fundamentais: a parceria [...]; a interdisciplinaridade [...]; e a não intervenção. A nossa proposta é construir um estágio que possua um caráter de mútuo intercâmbio político e profissional, [...] que contribua para o avanço na construção de um novo modelo de sociedade (SANTOS, s.d., s.p).

Entendendo o caráter político-pedagógico indissociado, o TTR, ao acompanhar as reuniões de planejamento e organização, contribuiu nas discussões sobre a importância da realização do Estágio presencialmente após o período de três anos em que tinha sido suspenso devido às medidas de segurança sanitária e enfrentamento da Pandemia da Covid-19. Neste sentido, participou também da discussão dos critérios e do processo de divulgação e seleção das/os estagiárias/os, assim como da reflexão sobre a captação de recursos financeiros e do apoio logístico das universidades para a viabilização do Estágio. Durante a realização da vivência participou diretamente das atividades de formação pré e pós-estágio, na construção das reflexões e aprendizados, especialmente no que tange a discussão sobre a questão agrária nas particularidades brasileira e catarinense. Além disso, teve participação ativa no processo de avaliação e de construção da base para o relatório final do EIV-SC 2023.

APOIO E REALIZAÇÃO DA 10ª JORNADA UNIVERSITÁRIA EM DEFESA DA REFORMA AGRÁRIA (JURA)

O Grupo Terra, Trabalho e Resistência apoiou e realizou a 10ª Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária de 2023 (JURA), que teve como tema “Reforma Agrária Popular: Em Defesa da 7 As Comissões Político Pedagógicas (CPPs) possuem tanto a responsabilidade de organização geral da atividade em termos político e pedagógico, quanto no que tange a realização propriamente dita do Estágio. Tais atividades são articuladas diretamente com os movimentos sociais do campo, sendo que em algumas das experiências representantes dos movimentos sociais camponeses compõem diretamente a CPP. De forma semelhante, em algumas experiências de EIV, as universidades – através de núcleos e ou grupos de extensão, estudos e pesquisas – compõem diretamente as CPPs e noutras apenas prestam apoio e assessoramento.

8 O assessoramento e acompanhamento do EIV-SC 2023 foi deliberado pela Equipe do TTR durante o planejamento das atividades para o ano de 2022 e compôs as ações previstas no projeto de extensão para o período 2022-2023.

Natureza e de Alimentos Saudáveis”. A Jornada é proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, e acontece nas Universidades e Institutos de todo Brasil “para realizar debates, diálogos e trocas de experiências em torno da pauta da Reforma Agrária e da luta pela democratização da terra” (MST, 2023).

A abertura do evento ocorreu para além dos muros das universidades, mas dentro de um espaço intrinsecamente político: a Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), no dia 17 de abril, dia que representa a Luta Camponesa, instituído em memória ao Massacre de Eldorado do Carajás. Após essa data, ocorreram atividades durante toda a semana, e o TTR ficou responsável por realizar duas: uma oficina sobre Fome, Alimentos Saudáveis e Questão Agrária, e uma mesa redonda sobre Mudanças Climáticas e Questão Agrária, em conjunto com o Grupo de Estudos e Educação Ambiental (GEA-bio), da Biologia da Universidade Federal de Santa Catarina. (UFSC). Na construção, foram realizadas reuniões entre os integrantes dos grupos para se decidir quais assuntos pautar, quais atividades promover e como se daria o processo. Houve também mobilização para a divulgação do evento, desde folders e cards, postagens no Instagram à colagem dos cartazes com a programação pelos centros de ensino da UFSC, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A oficina sobre Fome, Alimentos Saudáveis e Questão Agrária teve como proposta uma atividade com o solo e, por isso, aconteceu no gramado da UFSC, próximo à horta do Centro de Ciências Biológicas. Com cangas na grama e sementes crioulas na mão, discutiu-se sobre a direta relação entre a disputa pela terra e o capitalismo, onde reafirmamos a necessidade de mudança de projeto societário se o objetivo for, de fato, a emancipação humana. Outro ponto discutido, a partir da obra “Geografia da Fome”, do autor Josué de Castro, foi a contraditória relação de que a parte da população com mais insegurança alimentar no Brasil é a população que vive no campo, a mesma responsável em produzir alimentos e sustentar o país. Falou-se ainda sobre a importância de cultivar e defender as sementes crioulas como caminho para a produção de alimentos saudáveis, além da identidade para a agricultura familiar e a garantia da biodiversidade. Para finalizar esta oficina, os grupos e participantes plantaram sementes crioulas de feijão, milho e mandioca.

Já a mesa redonda sobre Mudanças Climáticas e Questão Agrária, contou com convidados especializados nos assuntos, e foi composta de forma paritária entre palestrantes homens e mulheres. Estiveram presentes um ecologista, uma representante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, um pesquisador do Laboratório de Climatologia da UFSC e uma pesquisadora do Núcleo de Estudos do Mar.

Com esses assuntos que se interseccionam, abordou-se a relação direta entre disputa e conflitos da terra, onde se tem agricultores familiares, camponeses, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos de um lado, e de outro, concentração de terra e de latifúndios, empresários, garimpeiros, agronegócio etc; e também os impactos ambientais e sociais do modo de produção capitalista, que desencadeia em sérias mudanças climáticas, devastação do meio ambiente, poluição das águas doces e salgadas, exploração de recursos naturais, e impactos na qualidade de vida dos seres humanos.

PLANO DIRETOR

Além dessas atividades apresentadas, foi realizada ainda, no dia 29/03/2023 no Auditório do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina, uma Mesa Redonda chamada “A Queima do Futuro: Impactos do Projeto de Lei Complementar de revisão do Plano Diretor de Florianópolis”. Para a composição da mesa, foram convidados um professor universitário e um militante ecologista, com o intuito de debater, explicar e informar as pessoas sobre os impactos ambientais, a médio e longo prazo, que serão produzidos a partir da aprovação do Projeto de Lei Complementar 1911/2022.

Todos os dias, áreas de conservação são ameaçadas por construções irregulares na cidade de Florianópolis. As Áreas de Preservação Permanente (APP), junto de Unidades de Conservação e outras Áreas Preservadas, representam cerca de 50% do território da capital, e são instrumentos importantes

na conservação da flora e fauna nativas da cidade, na preservação dos recursos hídricos e do solo e, além da paisagem, também possuem um grande impacto na qualidade de vida dos habitantes.

Para proteção dessas áreas, existem leis específicas que orientam o que é e não é permitido ser feito nesses locais, organizadas por um documento legislativo chamado de Plano Diretor. Entre essas proibições, está a construção de edifícios em áreas de preservação permanente, por exemplo.

“Art. 2º O Plano Diretor do Município de Florianópolis é o pacto que visa organizar a ocupação do território municipal de forma a proporcionar qualidade de vida para o conjunto da população, baseado nos valores sociais e deve garantir o desenvolvimento sustentável, praticado em estreita correlação com o meio ambiente e o patrimônio cultural. § 1º O conjunto de princípios e regras desta Lei Complementar é o compromisso que transcende os interesses da população atual, tratando-se de um pacto que protege a herança recebida da natureza e dos que, no passado, viveram na cidade e configurando um tratado de responsabilidade das atuais para com as futuras gerações de cidadãos de Florianópolis.” (FLORIANÓPOLIS, ANO).

As revisões ou alterações do Plano Diretor devem observar o mesmo procedimento de sua elaboração (processo de planejamento participativo). O Estatuto da Cidade, Lei Nacional n. 10.257/2001, no § 3º do seu artigo 30, determina que, pelo menos, a cada dez anos os planos diretores sejam revistos.

A proposta de revisão no Plano Diretor de 2022 aponta mais de vinte inconstitucionalidades no projeto de lei, todas ambientais, e ignora os espaços de consulta à comunidade e as manifestações de especialistas a respeito dos impactos na qualidade de vida e no meio ambiente da cidade.

Na Mesa Redonda organizada e promovida pelo TTR, foi discutido de forma profunda e científica os impactos negativos que a Lei Complementar traz à cidade de Florianópolis, reafirmando a importância da conscientização da população e de sua mobilização enquanto cidadãos para lutar contra tais medidas.

CONCLUSÃO

O grupo Terra, Trabalho e Resistência, inserido no curso de Serviço Social da UFSC e comprometido com os princípios da profissão, atua em construção coletiva com a sociedade, estudantes e militantes a fim de instigar transformações sociais, fortalecer o entendimento da realidade social e da sua correlação de forças.

Pode-se dizer que a importância da aproximação da universidade com a sociedade é intrínseca à defesa da universidade popular, bem como o entendimento da educação popular como aspecto fundamental para a socialização de conhecimentos elaborados e pesquisados no espaço das instituições de ensino. Além de que, as experiências vividas pelos integrantes do grupo nas atividades de estudo, pesquisa e extensão contribuem para o desenvolvimento de uma formação de qualidade.

Assim, entende-se que o Estágio Interdisciplinar de Vivência, a relação com os Estudantes Indígenas da Maloca-UFSC, a Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária e o evento sobre os Impactos do Plano Diretor em Florianópolis aconteceram numa via de mão dupla e de relação dialética entre assessoria, troca de saberes, escuta, mobilização e processos de transformação social e política, com base na educação popular.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Tais Pereira de. **Movimentos Sociais e Serviço Social: Debates Fundamentais**. Socied. em Deb. (Pelotas), v. 23, n. 2, 2017.

Maneje Bem, **Sementes Crioulas, Sabedoria e Sustentabilidade**. Disponível em: <https://www.manejebem.com.br/novidade/sementes-crioulas-sabedoria-e-sustentabilidade>. Acesso em: 19/05/2023.

MANFREDO, Maria Teresa. **Os conflitos pela terra no Brasil**. São Paulo: ComCiência, ed. 133. 2011.

MATOS, Maurílio Castro. **Assessoria e Consultoria: reflexões para o Serviço Social**. In: BRAVO, Maria Inês Souza e MATOS, Maurílio Castro. Assessoria, Consultoria e Serviço Social. Rio de Janeiro: 7 Letras; FAPERJ, 2006.

MST, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária começa hoje 17 em todo o país**. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/04/17/10a-jornada-universitaria-em-defesa-da-reforma-agraria-comeca-hoje-17-em-todo-o-pais/>. Acesso em: 19/05/2023.

NEMAR, Núcleo de Estudos do Mar da UFSC. Disponível em: <https://nemar.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 19/05/2023.

PALUDO, Conceição, 2012. **Educação Popular**. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo.

PALUDO, Conceição, 2015. **A Educação Popular como Resistência e Emancipação Humana**. Porto Alegre, RS. disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18/08/2023

PORTELA, Roselene de Souza. **Assessoria do Serviço Social e Movimentos Sociais Insurgentes em Debate**. Temporalis, Brasília (DF), n. 39, 2020.

ROSSO, Kelem Ghellere. Estágio Intedisciplinar de vivência e a formação do Cientista Social. **Mosaico social**. Revista do Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFSC. Ano 5, N. 5, 2010. Disponível em: <https://cienciassociais.paginas.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-153.pdf>. Acesso em: 18/05/2023.

SANTOS, Jânio Roberto Diniz dos. EIV – Estágio Interdisciplinar de Vivência. In: PROEX-UESB. **Ações de Extensão**. Vitória da Conquista (BA): PROEX, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, s.d. Disponível em: <http://www2.uesb.br/catalogodeextensao/?p=616&categoria=32&cidade=40&tipo=44&area=50>. Acesso em: 15/05/2023.

SOUSA, Ana Luiza Lima, 2000. **A História da Extensão Universitária**. Campinas, SP.

RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INFÂNCIA E JUVENTUDE NEGRAS NO BRASIL.

Adeildo Vila Nova¹

Os brancos retirando os negros da África não previam que iam criar o racismo no mundo, que é problema e dilema. Eu lia o livro, retirava a síntese. E assim foi duplicando o meu interesse pelos livros. Não mais deixei de ler.
Carolina Maria de Jesus (1914-1977).

Resumo. A infância negra no Brasil há muito é negligenciada tanto no seu contexto sócio-histórico quanto educacional e neste sentido percebe-se um processo de invisibilização e exclusão desse segmento populacional desde a colonização do nosso país. Considerar a exclusão de crianças negras do ambiente escolar na perspectiva do racismo é fundamental para que busquemos estratégias para combater o racismo que está presente nas instituições. Infere-se que, de fato, há uma correspondência íntima entre racismo e exclusão socioeducacional de crianças e adolescentes negras/os. Nesse sentido, a educação antirracista se consolida como uma importante iniciativa que pode congrega os mais diversos segmentos e aspectos da nossa sociabilidade e deslocar para o campo educacional as discussões há tempos defendidas e difundidas nos movimentos negros organizados.

Palavras-chave: Racismo na infância. Infância negra. Educação antirracista. Educação para as relações étnico-raciais. Movimentos negros organizados.

ABSTRACT. Black childhood in Brazil has long been neglected both in its socio-historical and educational context and in this sense a process of invisibilization and exclusion of this population segment since the colonization of our country is perceived. Considering the exclusion of black children from the school environment from the perspective of racism is essential for us to seek strategies to combat the racism that is present in institutions. It is inferred that, in fact, there is a close correspondence between racism and socio-educational exclusion of black children and adolescents. In this sense, anti-racist education consolidates itself as an important initiative that can bring together the most diverse segments and aspects of our sociability and shift to the educational field the discussions that have long been defended and disseminated in organized black movements.

Keywords: Racism in childhood. Black childhood. Anti-racist education. Education for ethnic-racial relations. Organized black movements.

INTRODUÇÃO

[...] se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha! O filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando nas bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelos filhos dos senhores [...].
Carolina Maria de Jesus (1914-1977)

A infância negra no Brasil foi e ainda é atravessada por uma série de circunstâncias que a expõe aos mais diversos fatores de riscos. Riscos estes que resultam em diversas violações dos seus direitos fundamentais estabelecidos em estatutos legais como a Constituição Federal de 1988, culminando na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Partimos da ideia de que o racismo é um dos fatores que agravam ainda mais as condições socioeconômicas dessas crianças e conseqüentemente as violações sofridas.

Apontamos neste estudo que entre esses direitos violados a educação se coloca como algo ainda pouco discutido, especialmente quando estamos nos referindo especificamente à educação de crianças negras, haja vista o histórico de exclusão escolar desse segmento populacional que se estabeleceu no Brasil colonial, mas que ainda é recorrente na atualidade, como veremos no desenvolvimento desse trabalho.

¹ Doutorando em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Serviço Social e Políticas Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Assistente Social no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJ-SP) e Membro do Núcleo de Estudos sobre a Criança e Adolescente com Ênfase no Sistema de Garantia de Direitos (NCA-SGD-PUCSP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0526285061399147>. E-Mail: adeildovilanova@yahoo.com.br

Iniciativas como a da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) se colocam como uma ferramenta importante para estabelecer um currículo apropriado e que garanta o respeito às diversidades históricas e culturais dos povos constitutivos do nosso país, com destaque para o povo negro que fundou as bases para o Brasil que temos hoje. Levar essa perspectiva na nossa formação sócio-histórica é fundamental para entender nossas origens e valorizar quem, de fato, carregou e carrega esse país nas costas.

Nesse sentido, a educação antirracista se consolida como uma importante iniciativa que pode congrega os mais diversos segmentos e aspectos da nossa sociabilidade e deslocar para o campo educacional as discussões há tempos defendidas e difundidas nos movimentos negros organizados. Pensar a educação antirracista é pensar a partir de uma nova perspectiva de análise onde o negro passa a ser protagonista e não apenas meros objetos da elite escravista brasileira como costumamos aprender nas escolas. A educação antirracista nos possibilita entender a população negra, mesmo escravizada, como sujeitos ativos que construíram sua própria história com muita luta e resistência contra a escravização que lhes era imposta.

Para este estudo, considerando sua dimensão política e ideológica, optou-se, não à toa, pelo método do materialismo histórico-dialético em Marx, pois.

[...] nos desafia a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o 'devenir'; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolve seu objeto de estudo. (Lima e Miotto, 2007, p. 39).

Nessa mesma perspectiva, decidiu-se pela pesquisa bibliográfica, metodologia que se coloca como uma estratégia importante para a obtenção das informações e das relações necessárias para o estabelecimento de uma análise crítica que considere a totalidade do objeto de estudo. Mas não podemos confundir pesquisa bibliográfica com revisão bibliográfica ou revisão de literatura. Lima e Miotto (2007, p. 38) apontam muito bem as diferenças entre uma e outra.

[...] falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

A partir de uma bibliografia criticamente selecionada, analisamos a infância negra no Brasil a partir da perspectiva de uma educação antirracista para apontar os desafios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), considerando as implicações do racismo nesta dinâmica e realidade social e a sociabilidade engendrada no nosso país considerando a nossa formação sócio-histórica que tem como base fundadora as relações de uma nação colonizadora e escravista.

Desenvolvemos nossa reflexão apontando alguns elementos que traduzem, em certa medida, o apagamento das crianças e da infância negra no nosso país, analisando a escassa bibliografia sobre a temática ou a existência de uma literatura onde o destaque é dado às crianças da casa-grande e não das senzalas, dos quilombos, ou na nossa contemporaneidade, das favelas brasileiras.

Trazemos algumas discussões sobre os impactos do racismo nas infâncias e juventudes brasileiras apresentando alguns dados estatísticos sobre as condições sociais específicas às quais a juventude e a infância negra estão expostas e reafirmando o abismo social que essa população infante-juvenil, mas não somente, se encontra e as consequências dessa exposição às mais diversas expressões da violência no nosso país.

Procuramos estabelecer uma relação entre essas violências e a violação de direitos fundamentais de crianças e adolescentes como o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho; todos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando o racismo como um fator preponderante para essas violações, haja vista os dados estatísticos apresentados

que colocam a infância negra em um lugar de extrema exposição a riscos sociais como exploração do trabalho infantil, por exemplo.

A educação e a infância negra no Brasil aparece numa análise das dificuldades e dos obstáculos impostos à população negra para o acesso à educação e os impactos desses obstáculos na formação educacional de negros e negras do nosso país, especialmente as crianças negras. Analisamos ainda o quanto essas políticas educacionais implantadas no Brasil colonial contribuíram para a reprodução do racismo e conseqüentemente para a exclusão da população preta e pobre na contemporaneidade.

Apontamos a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) trazendo um pouco do histórico da sua implantação no Brasil, bem como o pioneirismo dessa iniciativa a partir da reivindicação dos movimentos negros organizados que passaram a conduzir a luta no sentido da inclusão racial da população negra nos diversos segmentos que constituem a nossa sociedade.

A educação antirracista também é um ponto fundamental que abordamos neste estudo tendo em vista a importância dessa educação como um mecanismo indispensável para o combate ao racismo, nas suas mais diversas expressões; o enfrentamento à exclusão escolar que entendemos estar fortemente ligado ao racismo sofrido pelas crianças negras no ambiente escolar; bem como a eliminação do trabalho infantil que também se coloca como uma agravante nas causas do abandono escolar pelas crianças negras pelo Brasil afora.

O APAGAMENTO DE CRIANÇAS NEGRAS NO BRASIL COMO EXPRESSÃO DO RACISMO

A infância negra no Brasil há muito é negligenciada tanto no seu contexto sócio histórico quanto educacional. Do ponto de vista sócio histórico percebe-se um processo de invisibilização recorrente desde a colonização. Milhares de crianças foram escravizadas no nosso país, mas na nossa historiografia esse aspecto ainda é pouco explorado. Um número ainda muito incipiente de obras literárias discute os processos de escravização das crianças negras no nosso país.

No livro “História das crianças no Brasil”, organizado pela professora Mary Del Priore (2018), dos quinze artigos do livro, analisando o seu sumário, apenas dois discutem a questão da criança negra e escravizada no Brasil. Com o título “Crianças escravas, crianças dos escravos”, de Ana Maria Mauad, onde essa questão aparece mais explicitamente e no artigo: “Criança esquecida das Minas Gerais”, de Julita Scarano, que aborda a comercialização de crianças negras e as funções que exerciam naquele período. Os demais se referem às crianças de elite, nas embarcações, na relação com os jesuítas.

Um pouco mais adiante, é lançado o livro “História Social da Infância no Brasil” organizado pelo professor Marcos Cezar de Freitas (2003), e nenhum título no sumário, sequer, cita a questão da escravização das crianças, embora alguns títulos tragam discussões, no que se refere à temporalidade, dos séculos XVI ao XX. Novamente a cor das crianças é omitida, o que traz conseqüências importantes como o apagamento e a invisibilidade dessa população negra infantil à época. Esse sumiço da cor em documentos da segunda metade do século XIX foi percebido e denunciado pela professora Hebe Mattos (1998) em sua importante obra *Das cores do silêncio*.

Se pensarmos nas crianças que estão sobrevivendo em situação de rua. Quem são essas crianças e em que condições elas vivem? Apesar da sua sobrerrepresentação nesses espaços, contraditoriamente são invisibilizadas. O apagamento da sua história e dos processos sócio-históricos de formação do nosso país que as submetem a essas condições pouco são discutidos, muito menos enfrentado pelos poderes constituídos do nosso país.

Predominam nas ruas crianças e adolescentes do sexo masculino (71,8%). A faixa etária predominante é entre 12 e 15 anos (45,13%). Quase metade das crianças e dos adolescentes em situação de rua (49,2%) se declarou parda ou morena e se declararam negros 23,6%, totalizando 72,8%, proporção muito superior à observada no conjunto da população. (CONANDA, 2012).

Crianças também foram escravizadas, mas nas histórias sobre a infância brasileira isso passa de forma muito discreta e sem o devido destaque, tendo em vista a importância dessa força de trabalho infantil durante o período de escravização dos negros. Esse trabalho se dava nas plantações, mas não somente. O trabalho doméstico infantil era muito comum entre as crianças negras escravizadas, especialmente as meninas negras.

No espaço doméstico, meninos, e, sobretudo meninas, desempenhavam toda sorte de tarefas: servir a mesa, varrer, costurar, recolher cinzas do fogão, carregar água, limpar urinóis, banhar senhores e seus filhos, ajudá-los a se vestir, espantar as moscas que os atormentavam, embalá-los no vaivém das redes, tudo aquilo que, enfim, que seus braços de força, ainda modesta, pudessem suportar – e, não raro, até mais do que isso. (Schwarcz e Gomes, 2018, p. 170).

Percebe-se uma reiteração das condições precárias de vida dessa população infantil negra na contemporaneidade. Não é difícil encontrarmos nas ruas das grandes cidades famílias negras que precisam fazer malabarismos para garantir o mínimo possível para manutenção da sua própria vida e as crianças negras não estão excluídas dessa dinâmica. Ao contrário, são extremamente inseridas nesses contextos e de forma muito precarizada, haja vista o agravamento das condições objetivas de vida da população negra, especialmente no momento em que atravessamos uma pandemia, a Covid-19, que devastou a população mundial e potencializou as expressões do racismo causando um empobrecimento ainda maior nas populações mais vulnerabilizadas como negros e indígenas da classe trabalhadora.

RACISMO E SEUS IMPACTOS NA JUVENTUDE E INFÂNCIA NEGRA NO BRASIL

Pensar o racismo no Brasil é um grande desafio considerando o processo histórico de colonização e escravização que mancham a nossa formação sócio-histórica e que a elite burguesa, ou aburguesada, do nosso país insiste em não reconhecer sua existência e as consequências nefastas sobre a vida de trabalhadoras/es negras/os brasileiras/os. Especialmente quando ainda pouco se discute, em termos acadêmicos, políticos e sociais, a incidência do racismo e suas consequências na infância negra brasileira.

As discussões sobre o racismo no Brasil se configuram numa arena de disputas ideológicas, políticas e acadêmicas. São inúmeras as tentativas de conceituar, de buscar termos que sintetizem e expliquem de maneira objetiva a questão racial e seus desdobramentos na vida cotidiana e objetiva da população brasileira (Santos, 1984; Guimarães, 2009; Carneiro, 2011; Almeida, 2021).

O fato é que a população negra brasileira é o principal segmento populacional que sofre os impactos do racismo nas suas mais diversas expressões que constituem a nossa sociabilidade, especialmente marcada por relações de poder, hierarquizadas a partir do dito padrão europeu em que a superioridade branca, ou seja, a considerada humana, é estabelecida como norma e as demais expressões e singularidades constituintes da nossa sociedade é tida sempre como o outro, não humano e, portanto, passível de ser discriminado, explorado, preso, assassinado, especialmente a juventude e a infância negra do nosso país.

As estatísticas comprovam o lugar de privilégio dessa branquitude ao mesmo tempo em que revelam as diferenças abissais em relação aos negros e o lugar de desproteção em que se encontra essa população. Negros/as são as maiores vítimas de homicídios no Brasil. Segundo o Atlas da Violência (2019), em 2017, 75,5% das pessoas assassinadas no país eram pretas ou pardas – o equivalente a 49.524 vítimas. A chance de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco. Negros também são maioria entre os que morrem em decorrência de ações de agentes de segurança do Estado. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), 74,5% das pessoas assassinadas em intervenção policial são pretas ou pardas.

As mulheres negras são vítimas mais recorrentes de homicídios. Segundo o Atlas da Violência (2019), a taxa de assassinatos dessas mulheres cresceu 29,9% de 2007 a 2017. No mesmo período, o índice de homicídio de mulheres não negras cresceu 4,5%. As mulheres negras são o principal grupo de

risco nos casos de feminicídio. Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019) mostram que 61% das mulheres que sofreram feminicídio no Brasil eram negras.

Os negros são a maioria entre as pessoas presas no Brasil. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização (DEPEN, 2017), do Ministério da Justiça e Segurança Pública, aponta que 61,6% dos detidos no país eram pardos ou pretos em junho de 2017 (dados mais recentes disponíveis). Os brancos representavam 34,38% dos presos. 64,1% das crianças e dos adolescentes em situação de trabalho infantil são negros. 83,5% das vítimas de homicídios de 10 a 19 anos são negros.

De acordo com o UNICEF, as crianças e adolescentes ainda representam um percentual grande dos brasileiros: são 53,7 milhões de meninos e meninas que precisam ter seus direitos garantidos. Para o UNICEF, a face mais trágica das violações de direitos que afetam meninos e meninas no Brasil são os homicídios de adolescentes: a cada hora, alguém entre 10 e 19 anos de idade é assassinado no País [estimativa do UNICEF baseada em dados do Datasus (2018)] - quase todos meninos, negros, moradores de favelas.

Para o professor Silvio Almeida (2021, p. 50), no que se refere à perspectiva estrutural do racismo, ele “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ (grifos do autor) com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. Almeida (2021, p. 52) infere que “o racismo pode ser desdobrado em processo político e processo histórico”.

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DAS/OS ADOLESCENTES COMO EXPRESSÃO DO RACISMO ESTRUTURAL

Os direitos fundamentais das crianças e das/os adolescentes estão instituídos no Estatuto da Criança e do/a Adolescente (ECA) por meio da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e à/ao adolescente (art. 1º). Este instituto legal considera criança a pessoa até doze anos incompletos, já o adolescente é considerado aquela pessoa entre doze e dezoito anos de idade (art. 2º), acrescentando em seu parágrafo único que, excepcionalmente, poderá ser aplicado às pessoas entre dezoito e vinte e um anos. O ECA deriva da Constituição Federal (CF) de 1988, também conhecida como a Constituição Cidadã pela importante difusão dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, além de promover a participação popular.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CF, 1988, art. 227)

Expressos em lei, um rol de importantes mecanismos de proteção às crianças e às/aos adolescentes estão instituídos, porém na prática há de se considerar um abissal descompasso entre a letra da lei e a realidade vivenciada cotidianamente pelas crianças e adolescentes no nosso país. Especialmente quando os indicadores sociais são analisados a partir de uma perspectiva crítica em que as relações de raça, classe e gênero são consideradas como categorias fundamentais entendendo que estas são fundantes da sociabilidade brasileira e conseqüentemente apontando as desigualdades estruturais entre ricos e pobres, homens e mulheres, negros e brancos expressas pelo racismo, machismo entre outras formas de opressões constituintes das sociedades calcadas no sistema capitalista de produção e reprodução da vida e dos/as sujeitos/as sociais.

Neste contexto, o racismo, nas suas dimensões expressas anteriormente, se constitui como um dos principais fatores de exposição das crianças negras à circunstâncias de extremas violências que condicionam suas formas de viver e de estar no mundo em que a cor da sua pele se torna, por um lado, alvo da violência policial, sexual entre outras e por outro lado o segmento populacional menos

atendido pelas políticas públicas que possam garantir a efetividade dos seus direitos fundamentais, bem como à proteção contra essa infinidade de violências e opressões sofridas.

Esse elemento do racismo, da desigualdade racial, é um elemento que o país ainda não superou. É um dos motivos é porque o Brasil é um país que demorou a admitir que existe discriminação racial. Tivemos uma ideologia de uma pseudodemocracia racial, quando todo os conteúdos escolares e referências de acesso a políticas públicas são brancos. (Volpi, 2020 apud Lisboa, 2020, on-line)

Percebe-se uma reprodução perversa de mecanismos de exclusão de crianças e adolescentes negras/os do seu processo de inserção e de sociabilidade, e do não atendimento às suas necessidades e direitos fundamentais por meio da negação da sua existência como protagonista da sua própria história, ao mesmo tempo em que super expõe seus corpos a processos de violências, as mais diversas, e a processos de super exploração da sua força de trabalho e conseqüentemente a cooptação da sua dignidade como pessoa em condições peculiares de desenvolvimento. Para Volpi (apud Lisboa, 2020, on-line) “o maior dos desafios para fazer valer esses direitos no Brasil é a desigualdade, e, entre as diversas formas em que ela se apresenta no país, destaca-se o racismo”.

Dentre os direitos fundamentais garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (art. 15); direito à vida e à saúde (art. 7º); direito à convivência familiar e comunitária (art. 19); direito à profissionalização e à proteção no trabalho (art. 60); destacamos o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (art. 53), tema das reflexões aqui apresentadas

DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (ECA. art. 53). A premissa que se coloca como principal neste artigo é a do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, mas como pensar sobre a realização desses direitos sem garantir o mais fundamental de todos que é a vida, ou mesmo a comida, pois sabemos que há crianças pelo Brasil afora morrendo de fome.

Neste cenário de tantas violações e precarização da vida, os direitos elencados neste tópico tornam-se artigos de luxo, privilégios de pouquíssimas pessoas deste país. “Uma criança negra tem três vezes mais possibilidades de abandonar a escola que crianças não negras” (Volpi, 2020 apud Lisboa, 2020, on-line). Dados da UNICEF dão conta de que “64,1% das crianças e adolescentes em trabalho infantil em 2016 eram negros, assim como 82,9% das vítimas de homicídios entre 10 e 19 anos e 75% das meninas que engravidam entre 10 e 14 anos” (Lisboa, 2020, on-line).

A violação do direito à educação às crianças negras no Brasil nos remete ao período colonial escravista da segunda metade do século XVII, mais especificamente no ano de 1854 por meio do Decreto nº 1.331 que instituía o ensino obrigatório ao mesmo tempo em que, no seu artigo 69, proibia a participação de escravizados e versava sobre o seguinte: “não serão admitidos, nem poderão frequentar a escola: os meninos que padecerem [de] moléstias contagiosas, os que não tiverem sido vacinados, os escravos”. Além das/os escravizadas/os, quem mais poderia não ter acesso à saúde senão os/as filhos/as dos escravizados? Mais um instituto legal que tem explicitamente as crianças negras como seu principal alvo. “Desde o início, a história é marcada pela desigualdade no acesso da população negra ao sistema educacional e, conseqüentemente, à qualificação profissional e acesso ao mercado formal de trabalho” (Santos, 2020, p. 34).

EDUCAÇÃO E A INFÂNCIA NEGRA NO BRASIL

Como pudemos observar anteriormente, a educação é um dos principais direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e por mais que seja um dos principais direitos ele aparece em quarto

lugar, juntamente com a cultura, o esporte e o lazer, na lista com os demais direitos fundamentais. Direitos estes reiterados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. É claro que não especifica essa educação como sendo para a infância negra, embora quando da aplicação da educação no Brasil, os negros, incluindo as crianças, foram expressamente proibidos de frequentarem a escola. Ao relatar a proibição de acesso das crianças escravizadas, Del Priore (2000, p. 236 apud Santos, 2020, p.34) afirma que “a desigualdade social e racial inscrevia-se, portanto, nas origens do ensino público que não era para todos, mas para alguns”.

Importante notar o quanto a educação para a população negra, quando esta existia, estava intrinsicamente atrelada ao trabalho. Para Santos (2020, p.34), “desde o início, a história é marcada pela desigualdade no acesso da população negra ao sistema educacional e, conseqüentemente à qualificação profissional e acesso ao mercado formal de trabalho”.

Vemos que a situação das crianças negras no período da escravidão era muito difícil, e na maioria das vezes não tinham acesso à instrução. A educação estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores. Desde que nasciam eram carregadas pelas mães para o trabalho. (Santana, 2006, p. 34).

Essa relação intrínseca entre trabalho e escola entre as crianças negras ainda pode ser observada no cotidiano dessas crianças na contemporaneidade. Um cotidiano marcado pela exploração da força de trabalho infantil pela ausência ou disponibilização inadequada da educação a esse segmento populacional que segue sendo prejudicado pelas políticas públicas educacionais e sociais. Um cotidiano atravessado pelas necessidades básicas como alimentação, por exemplo, para manutenção da própria vida bem como da vida dos seus familiares também marcada pela superexploração comum da sociabilidade do modo de produção capitalista ao qual estamos inteiramente inseridos. O relato abaixo nos dão a dimensão da exposição de crianças negras às condições de extrema exploração e descaso das autoridades como se fossem naturais. Crianças negras têm sua força de trabalho explorada enquanto crianças não-negras saem da escola particular para o seu descanso diário em seus carros e casas luxuosas.

Dia de semana em uma cidade como São Paulo, por volta do meio-dia. Uma cena que se “naturalizou” é meninas e meninos de dez anos ou até menos vendendo doces ou limpando vidros de automóveis nos cruzamentos das ruas. A cor dessas crianças é negra. E se andarmos para determinados lugares, particularmente onde existem escolas particulares, vemos crianças brancas saindo alegremente das aulas e entrando em carros particulares dos seus pais, indo para casa descansar. (Oliveira, 2021, p. 59, grifos do autor)

Como podemos observar, os impactos desse racismo, que é estrutural e estruturante, mecanismo indispensável para o controle, disciplina e acomodação desses corpos negros no sistema capitalista de produção, são vistos e vivenciados cotidianamente em vários segmentos populacionais negros e os impactos na população infanto-juvenil, especialmente as crianças negras, não poderiam ser diferentes.

Quando se fala na educação das crianças negras no Brasil é fundamental que consideremos os fatores históricos, sociais e econômicos aos quais as famílias negras e geralmente pobres estão inseridas. Uma criança que é explorada a sua força de trabalho, se é que podemos chamar assim, mesmo sendo ilegal a realização de trabalhos por crianças, ainda que seja para sua própria subsistência, em detrimento às condições de vida de uma criança branca; não terão as mesmas possibilidades de desenvolver suas habilidades plenamente. É sabido que muitas crianças pobres, em sua grande maioria negras, vão a escola exclusivamente para se alimentar, haja vista as condições de extrema pobreza as quais estão expostas. Os trabalhos forçados, a extrema pobreza, as precárias condições de moradia entre outros fatores prejudicam demasiadamente o desenvolvimento escolar das crianças negras inclusive obrigando-as, pelas condições apresentadas acima, a deixarem de ir à escola e os aspectos objetivos da vida cotidiana dessas crianças negras, que se constitui como um grupo racial com suas especificidades e particularidades, não podem ser negligenciados pelas nossas pesquisas e estudos.

Os estudos estão atentos à origem social da população que consegue frequentar a escola, que se evade ou a ela não tem acesso, omitindo-se em considerar que as oportunidades de acesso e permanência na escola também não são as mesmas para os diferentes grupos raciais, como vêm demonstrando as pesquisas. (Pinto, 1992, p. 41)

A relação entre raça e educação, considerando a importância dessa articulação para a construção de uma escola plural que atenda as mais diversas expressões culturais e históricas da nossa sociedade como as populações negras e indígenas, infelizmente, ainda têm sido negligenciadas por parte de intelectuais e pesquisadores que se debruçam sobre essas questões. Assim, a articulação entre raça e educação é um “tema esquecido pelos educadores e pesquisadores que, frequentemente, tendem a priorizar as diferenças de classe ao dimensionar os fatores que dificultam tanto o acesso como a permanência da população no sistema educacional”, como aponta Pinto (1992, p. 41).

Pensar a educação no Brasil na perspectiva da infância negra é pensar sobre uma série de violações que, como vimos, se estabelece desde o período colonial em que crianças negras eram legalmente impedidas de frequentar as escolas. Diante dessa realidade, como pensar um sistema educativo que contemple uma população já tão prejudicada pelo processo histórico em que sua vida vale mais do que a do outro? Onde suas referências positivas são deliberadamente ignoradas em detrimento de um padrão cultural e educacional em que o branco é tido como universal, como padrão? Talvez a resposta esteja na possibilidade de diversificação de conteúdos e de valorização das especificidades e particularidades dos diversos povos que compõem a nossa sociedade.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

Foi na década dos anos 1970 que o movimento negro e os movimentos sociais organizados travaram muitas batalhas para garantir uma constituição democrática tendo como estratégias encontros regulares em níveis estadual e nacional visando à construção de uma agenda que desse contra das políticas que enfrentassem o racismo e as desigualdades raciais no nosso país.

A educação, naquela oportunidade, se colocava como pilar fundamental para esse enfrentamento, constituindo-se para o movimento negro como elemento central de mobilização, além de um valor que estrutura sua ação desde as suas primeiras organizações. Reivindica-se a incidência desse movimento na política educacional para garantir inserção da temática sobre as relações étnico-raciais no currículo escolar para o desenvolvimento de um sistema educacional que respeite a diversidade étnica e racial do nosso país.

Dessa forma, no final da década de 1970, a ênfase na questão educacional dada pelo movimento negro situou-se na denúncia do ideal de branqueamento implícito veiculado nos livros didáticos e nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao negro, ao seu modo de ser, às suas habilidades, da tendência em enfatizar a sua docilidade, esquecendo-se de todo o movimento de resistência, e, ainda, da omissão dos interesses subjacentes à Abolição (PINTO, 1993, p. 26).

Pelos estudos realizados até o momento, foi possível identificar que o termo Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) foi cunhado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva denominando-o como uma estratégia que tem no currículo e nas interações estabelecidas na escola seu ponto focal, desnaturalizando as relações entre negros, brancos e indígenas e colocando-as no âmbito dos objetos de aprendizagem que devem ser ensinados no espaço escolar.

Indicada pelo movimento negro organizado, a professora Petronilha compôs a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), integrando a comissão responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP nº 3/2004 que regulamentou a Lei 10.639/2003, ocupando o cargo de relatora desta comissão. É neste parecer que a expressão “educação para as relações étnico-raciais” aparece em documentos oficiais.

A educação para as relações étnico-raciais é caracterizada por três ações que, conjuntamente, formam as bases para a implementação da Lei 10.639/2003 conforme segue: reconhecer e valorizar a cultura, a identidade e a história dos negros brasileiros (DCNERER, 2004, p. 130).

A educação antirracista se coloca como uma ferramenta fundamental, mas não o suficiente, para minimizarmos os efeitos nefastos do racismo como a exclusão socioeducacional de crianças, adolescentes e jovens negros/os. Mecanismo indispensável para combater o racismo estrutural, o trabalho infantil e a exclusão socioeducacional. Mas é preciso reiterar que apenas a educação antirracista não é suficiente tendo em vista que o racismo estrutural se sobrepõe as demais expressões do racismo. Estruturando as relações sociais e impondo determinações que, indiretamente, exclui e empurra para as margens os segmentos populacionais mais pobres e expostos às mais diversas violações de direitos como por exemplo uma infraestrutura básica que garanta minimamente as condições de saneamento básico para uma saúde física e mental adequadas a manutenção da vida e da dignidade humana.

Pensar a educação antirracista é mudar a perspectiva de análise da nossa formação sócio-histórica. É pensar o negro no Brasil, como muito bem nos ensinou Clovis Moura (2019), como sujeito e não como objeto. É trazer para o centro das discussões o protagonismo dos povos negros que foram sequestrados de África e foram escravizados, mas que não aceitaram passivamente, como alguns historiadores e intelectuais brasileiros (FREYRE, 2006; FERNANDES, 2008; PRADO JR querem nos fazer pensar. É ressaltar as diversas manifestações e formas de organização desses povos como estratégias de resistência às atrocidades cometidas pelos senhores escravistas. É apresentar às nossas crianças e juventudes as importantes contribuições dessa população que, mesmo escravizada, resistiu e resiste até a atualidade lutando contra todas as formas de preconceito e discriminação para garantir a manutenção da sua história, cultura, religião e demais expressões e manifestações de um povo que fundou as bases da construção do nosso país.

Ensinar sobre a história africana e afro-brasileira é falar para esses jovens sobre uma existência. É fundamental desde cedo tratar sobre a contribuição negra, sobre a cultura e a literatura. Esses jovens passam a ter referências, sentem-se partes da escola e inseridos naquela realidade. (DANAE, s.d., on-line)

É preciso pensar a educação antirracista como algo permanente e na comunidade escolar. Portanto, não se trata de apenas uma disciplina estabelecida na carga-horária das escolas de ensinos fundamental e médio. A questão racial deve ser pautada sempre que for expressa e/ou manifesta nas relações entre as/os alunas/os, especialmente nas manifestações de racismo, muito comum nas rodinhas de adolescentes nos pátios das escolas. Nos casos de conflitos entre as/os alunas/os o racismo é algo recorrente e é especialmente nestes momentos que a escola precisa conversar sobre essa temática. Não podemos ignorar o conteúdo racista dessas manifestações e, por isso mesmo, não podemos nos calar e muito menos silenciar as/os envolvidas/os. São estes momentos especiais para a escola trazer elementos para que a comunidade escolar reflita não apenas sobre o fato ocorrido, o caso de racismo, mas sobre as circunstâncias em que o evento se deu, as causas pelas quais alunos e alunas têm determinados comportamentos. Espaço adequado para discutirmos a formação social do nosso país e as consequências dessa formação colonial-escravista na contemporaneidade e nas ações e atitudes das/os alunas/os.

A educação antirracista precisa ser uma constante nas relações que se estabelecem entre alunas/os negros/os e não negros. É um equívoco pensar a educação antirracista como algo de responsabilidade apenas das/os negras/os. Combater o racismo na escola é uma tarefa de todas/os, negras/os e brancas/os. É uma tarefa de toda sociedade nas suas mais diversas representações e instituições tornar possível a universalização da educação, considerando a sua totalidade, mas não ignorando as especificidades e particularidades dos povos que constituem as diversidades da nossa sociedade.

Toda criança e todo o adolescente têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva, baseada no reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade multiétnica e multirracial. Nesse sentido, todos os setores do Estado e da sociedade, assim como cada cidadão e cidadã, são agentes indispensáveis na tarefa de assegurar a inclusão equânime de todos os grupos sociais nos processos de desenvolvimento do país. Isso só será possível por meio da universalização de uma educação antidiscriminatória e de qualidade. (OLIVA, BARROS e STHAL, 2013, p. 6)

Neste sentido, não podemos nos furtar dessa nossa responsabilidade e simplesmente delegarmos ao outro essa atribuição. Cabe a nós, individual e/ou coletivamente, nos engajarmos e nos organizarmos na luta antirracista não apenas nas escolas, mas na sociedade em geral. Não podemos nos calar frente a casos de racismo seja em que grau ou local for. A luta antirracista antes de uma bandeira de luta, deve ser um posicionamento político e ideológico que nos impulse e nos mobilize sempre que identificarmos casos de racismo seja no nosso dia a dia, cotidianamente, seja nas instituições e/ou lugares que frequentamos. O racismo é um inimigo que não dorme e como tal deve ser combatido constante e insistentemente. Não podemos dar trégua ao racismo, especialmente nas escolas, espaço de formação das nossas subjetividades e da construção de conhecimentos, sob pena de reproduzirmos os valores coloniais, conservadores e equivocados que concebem a sociedade como espaço de submissão e de autoridades de uns sobre os outros, de ricos sobre pobres, de brancos sobre negros. Precisamos acabar com essa dicotomia, esse binarismo, esse maniqueísmo para que possamos romper com as diversas formas de repressão e de opressões que compõem a nossa sociabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer a interlocução entre racismo e educação na perspectiva dos direitos fundamentais preconizados no ECA buscando estabelecer uma conexão com as instituições de educação e os processos de exclusão, ou exclusão includente como nos ensina Kuenzer (2005), de crianças negras a partir de estudos pioneiros que versam sobre o racismo na infância nos mostra a dimensão do desafio que temos pela frente. Falar sobre racismo no Brasil é falar sobre o processo nefasto de colonização e de escravização dos povos negros que foram sequestrados de África para o Brasil, um dos maiores receptadores de negros escravizados e último país do mundo a abolir a escravidão.

O racismo, nas suas mais variadas expressões e configurações, tem sido frequentemente utilizado para controlar, conter, prender e exterminar a população negra brasileira, especialmente jovens e periféricos, culminando no expressivo genocídio constatado no nosso país. Resultando nos altos índices de encarceramento e de homicídios desse segmento populacional, refletindo na violação dos direitos das crianças e adolescentes que têm sido cada vez mais institucionalizados e sofrendo maus-tratos os mais diversos.

Infere-se, a partir das análises críticas e discussões refletidas e elencadas neste estudo que, de fato, há uma correspondência íntima entre racismo e exclusão socioeducacional de crianças e adolescentes negras/os. Que há um amálgama entre ambos. Que nessa exclusão de crianças negras há uma motivação que também é racial, que é racista. Tratar a exclusão de crianças negras do ambiente escolar na perspectiva do racismo é fundamental para que busquemos estratégias de, se não eliminar, ao menos diminuir o racismo que está presente na estrutura social, nas instituições, mas também nas nossas ações quando crianças e adolescentes são afetadas/os direta ou indiretamente pelas nossas intervenções. Estabelecendo o cumprimento das diretrizes e orientações previstas no ECA para a defesa dos direitos e garantias fundamentais e priorizando, de fato, as crianças do nosso país, especialmente as crianças negras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Selo Sueli Carneiro e Jandaíra, 2021. 264 p. (Feminismos Plurais).

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Pesquisa do CONANDA aborda crianças em situação de rua*. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/conanda/migrados/pesquisa-do-conanda-revela-as-condicoes-de-vida-de->. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização*. 2017. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas da Violência*. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF. Outubro, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011. 190 p. (Consciência em Debate)

DANAE, Mighian. *O que é educação antirracista*. In: Criança Livre de Trabalho Infantil Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/o-que-e-educacao-antirracista/>. Acesso em: 15 out. 2022.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: (o legado da “raça branca”)*, volume 1. – 5ª ed. – São Paulo: Globo, 2008. (Obras reunidas de Florestan Fernandes).

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Brasil). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. 2019. Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

FREYRE, Gilberto (1900-1987). *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51 ed. rev. - São Paulo, Global, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 256 p.

JESUS, Carolina Maria de. (1914-1977). *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, Trabalho e Educação*, 2005, v. 3, p. 77-96.

LISBOA, Vinícius. *Racismo e violência contra criança e adolescente são desafios do país: Estatuto da Criança e do Adolescente foi publicado há exatos 30 anos*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-07/racismo-e-violencia-contra-crianca-e-adolescente-sao-desafios-ao>. Acesso em: 28 ago. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katalysis*, Florianópolis, v. 10, n. Especial, p. 37-45, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista - Brasil, sec. xix*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. 379 p. (Coleção Histórias do Brasil).

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Cap. 5. p. 137-176.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. 2. Ed. – São Paulo: Perspectiva, 2019. (Coleção Palavras Negras).

OLIVA, Aloizio Mercadante de; BAIRROS, Luiza Helena de; STAHL, Gary. Apresentação. In: CARREIRA, Denise. *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola/ Denise Carreira, SOUZA, Ana Lúcia Silva*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

OLIVEIRA, Dennis de. *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*. 1. ed.-São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PINTO, Regina Pahim. Raça e Educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

_____. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Caderno de Pesquisa*, n. 86, p.25-38, 1993.

PRADO JR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia*. 8ª ed. – [S.l.]: Editora Brasiliense, [s.d.].

PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 2018. 7ª ed., 4ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2018. 444 p.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e Ações para Educação das Relações Etnico-Raciais*. Brasília: Secad, 2006.

SANTOS, Elisiane dos. *Crianças invisíveis: trabalho infantil nas ruas e racismo no Brasil*. 1ª ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. São Paulo: Abril Cultural | Brasiliense, 1984. 82 p. (Primeiros Passos).

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Cap. 4. p. 107-136.

SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio (org.). *Dicionário da Escravidão e Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 513 p.

UNICEF (Brasil). *Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil*. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em: 14 jun. 2020.

A EXTENSÃO CARIOCA QUE ALCANÇA COTISTAS: HISTÓRIAS, TRILHAS E EXPERIÊNCIAS

THE EXTENSION OF RIO DE JANEIRO THAT REACHES QUOTA STUDENTS: STORIES, TRAILS AND EXPERIENCES.

Simone Eliza do Carmo Lessa¹
Ana Claudia da Silva de Araújo²
Brena da Silva Ferreira³
Lais Fontes da Silva⁴
Gabriela Carolina Mendes Morello⁵

RESUMO. Nesta reflexão definimos Extensão Universitária, destacamos elementos de sua história, discutimos seu perfil contemporâneo frente ao desafio da curricularização e apresentamos uma experiência extensionista junto a estudantes potencialmente cotistas, realizada em uma universidade pública carioca desde 2014.

Palavras-chave: Educação, Universidade, Extensão, Cotas.

ABSTRACT. In this reflection, we define University Extension, highlight elements of its history, discuss its contemporary profile in the face of the challenge of curricularization and present an extensionist experience with potentially quota students, carried out in a public university in Rio de Janeiro since 2014.

Keywords: Education, University, Extension, Cotas.

INTRODUÇÃO

A Extensão é um dos alicerces estruturantes da Universidade brasileira -- Ensino, Pesquisa e Extensão - ações indissociáveis, dotadas de organicidade, devendo ter sentidos articulados em prol da formação de qualidade. Destes três pilares, a prática extensionista – aquela que se volta para a comunidade externa -- foi a última a se estruturar, em virtude da origem elitizada e classista da educação superior. Com o advento da prática extensionista, os altos muros que cercam a universidade e seus saberes, puderam ser questionados e enriquecidos pelo diálogo com a comunidade externa.

Segundo Neto (2002) a Extensão universitária está ontologicamente vinculada ao trabalho social, buscando aproximação do conhecimento acadêmico e suas práticas, da comunidade externa. Em outras palavras, a Extensão é a materialização da Universidade no cotidiano de grupos que, talvez, jamais pudessem conhecer e acessar este espaço e que muitas vezes desconhecem essa instituição. Seu papel na interação e no intercâmbio de conhecimentos entre a academia e a comunidade traz à tona a concretude da realidade social, convocando para ações multidisciplinares, e, quiçá, a transformação da realidade. A Extensão deve ser, portanto, uma experiência politizada e politizante, que instrui e que aprende, que fala e que, especialmente, ouve.

Com a curricularização da Extensão, ou seja, diante do fato de que experiências extensionistas serão créditos essenciais à conclusão da graduação, a tendência deve ser a de aprofundamento de experiências neste campo. Melhor explicitando, 10% da carga horária da graduação deverá ser

1 Assistente Social com experiência na política de educação. Professora Associada no Departamento de Política Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Coordenadora do NEEAE, Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil. elizasimone@gmail.com

2 Graduanda no curso de Serviço Social da UERJ. Membro do NEEAE, Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil. anaclaudia.araujo1@gmail.com

3 Graduanda no curso de Serviço Social da UERJ. Membro do NEEAE, Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil. ferreirabrena6@gmail.com

4 Graduanda no curso de Serviço Social da UERJ. Membro do NEEAE, Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil. laisfontes-silva@hotmail.com

5 Graduanda no curso de Serviço Social da UERJ. Membro do NEEAE, Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil. gabriela.m.morello@gmail.com

cumprida, obrigatoriamente, em atividades extensionistas, conforme determinação do MEC contida na Resolução 07 de 18/12/2018, o que deve potencializar ofertas de ações, ampliando a comunicação entre universidade e sociedade.

Entendemos que a importância social e política da Extensão é imensa, especialmente em contextos marcados pela desigualdade, precariedade dos serviços públicos, pela discriminação, desinformação, degradação da natureza e pela negação de direitos humanos, experiências que marcam profundamente os países da periferia do capitalismo, como o Brasil. Em cidades fragmentadas e desiguais, cada vez mais maltratadas, quanto mais se caminha em direção às periferias, como as da cidade carioca, maior a importância e responsabilidade extensionista. Da mesma forma, em realidades em que a desigualdade impacta brutalmente sobre o acesso e a permanência educacional, a Extensão se destaca em importância.

Na presente reflexão vamos falar de experiência extensionista realizada em uma universidade carioca. Tratamos de um jovem projeto extensionista que tem dialogado com potenciais cotistas, público extra-muros, alcançado por meio de diálogos com escolas públicas e Pré-Vestibulares Comunitários. Na execução do projeto contamos com estudantes universitários, alguns cotistas, uma delas alcançada por nós quando estava em um pré-vestibular. Aqui vamos apresentar o Projeto Alcançar o Cotista, destacando seus objetivos, atividades, potencialidades e dificuldades, sempre pensando na defesa do acesso e da permanência nas instituições formadoras de qualidade.

DESENVOLVIMENTO

Feita a introdução do debate e posto nosso entendimento sobre o papel da Extensão universitária, para melhor apresentação da presente reflexão, traremos breves elementos históricos deste eixo do tripé universitário. Sua origem remonta ao final do século XIX, em um contexto de capitalismo consolidado, de crescimento dos processos de escolarização (MANACORDA, 2000) e de aprofundamento das lutas por direitos sociais, em especial, aqueles relativos ao trabalho. Esta prática foi importante na Inglaterra (precursora da prática extensionista, segundo Mirra, 2009)⁶, na Bélgica, Alemanha e Itália, frente aos evidentes conflitos de classe, das lutas por direitos do trabalho, da ascensão da proteção social de padrão *bismackiano*, bem como frente à renovação do papel social da Igreja Católica através da Encíclica *Rerum Novarum*.

Na América Latina a experiência extensionista nascerá em um contexto de mobilização popular pela terra e por direitos no México, que culminaram na organização da Constituição de 1917 que clamava por terra e liberdade. Na esteira destes acontecimentos temos a mobilização mexicana em torno de uma universidade de perfil popular, em diálogo com a cultura daquele país. Também na Argentina, em Córdoba em 1918, estudantes clamavam por uma reforma universitária que contemplasse a aproximação da academia à realidade do país e de seu povo. Peru e Chile também experimentarão interessantes práticas extensionistas ao longo do século XX, mas será a Revolução Cubana o divisor de águas frente ao papel da educação de forma geral e das universidades, em particular, bem como diante da vida nacional na América Latina. Alfabetização de adultos e proteção à infância são destaques.

No caso do Brasil, temos um projeto educacional e de universidade tardios, assim como nossa proteção social (BHERING e BOSCHETTI, 2006). Cunha (1995) afirmará que vivenciamos um processo de industrialização sem escolarização, ou seja, a política educacional não foi convocada a participar centralmente dos processos de desenvolvimento no Brasil. Faltavam escolas, faltava projeto de formação da classe trabalhadora, em um país com longa história de escravização. Assim, temos um modelo educacional elitizado, urbano, marcado pela escassez de equipamentos na origem e pelo frágil financiamento. Neste marco a instituição universitária é para poucos e está datada do século XX.

⁶ As primeiras ações de Extensão de Oxford, por exemplo, voltavam-se para áreas empobrecidas: operárias e de mineração. Os cursos eram marcados por perfil de formação em cultura geral.

Em 1931 a Extensão estará contida no decreto que estabelecerá as bases da universidade brasileira (PAULA, 2013). Entre os anos 1940 e o golpe empresarial-militar desempenhará papel importante em programas de educação de adultos e de sua profissionalização, olhando criticamente para a atuação da universidade brasileira. Trazendo o debate para o tempo atual, sua relevância será afirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que prevê em seu artigo 43, inciso VII, que a promoção da extensão universitária seja uma das finalidades do ensino superior, sendo aberta à participação da população, tendo em vista “difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Está ali indicada a função social das práticas extensionistas.

Na instituição carioca⁷ a Extensão ganhou força nos anos 1990, tendo mais visibilidade do que a pesquisa, naquele momento. Pela localização da universidade – em bairro central e servida de transporte público – e da variedade de oferta de cursos noturnos desde os anos 1970, a UERJ vai se notabilizar como uma instituição que recebe estudantes trabalhadores⁸ e que desenvolve práticas extensionistas. Desde cedo tais ações frutificaram, já que dialogavam com a realidade dos discentes, tornando-se visíveis, especialmente nos campos da saúde e da educação.

Verificando dados da própria universidade (são 900 projetos de Extensão e 250 cursos extensionistas, segundo a UERJ, 2023) percebemos que a instituição carioca tem atuado extra-muros. No entanto, a lógica mercantil imposta e absorvida pelas instituições públicas em tempos de ultraneoliberalismo, culmina na priorização da pesquisa, que tem mais ofertas de financiamento, em detrimento da Extensão. Também como resultado deste processo, temos cursos extensionistas pagos e de formatos com pouco diálogo com as necessidades da população. Essa conduta pode colocar grades nos muros da universidade, à comunidade externa. Em outras palavras, a Extensão concretiza a universidade para públicos que a esta não têm acesso, mas contraditoriamente, seu desfinanciamento e desvalorização na cultura universitária, restringem suas potencialidades.

O projeto extensionista que abordaremos é intitulado “Alcançar o Cotista” e tem por objetivo dar visibilidade à política de cotas para potenciais cotistas. A política de cotas é realidade na UERJ desde 2003. A universidade foi pioneira na execução de ação afirmativa de recorte racial, cujo primeiro critério de acesso é o socioeconômico. Nestes 20 anos, uma infraestrutura de seleção e acompanhamento dos cotistas foi desenvolvida e ampliada, possibilitando não somente o acesso, mas condições básicas para a permanência, através de suporte econômico e de aprendizagem. Na universidade carioca 45% das vagas estão reservadas às cotas e todos os cotistas serão bolsistas ao longo do curso, o que é uma característica especial, que torna aquela experiência *sui generis*, visto que nas federais, mesmo sendo cotista, não há garantia de acesso à bolsa.

Em um país extremamente desigual e dos reflexos deste processo na política educacional, a inserção dos cotistas nas instituições públicas de qualidade traz novas demandas e aprofunda antigas necessidades: integrá-los adequadamente a partir da oferta de ações universais, tais como alimentação, acesso ao material didático, boas bibliotecas, oficinas pedagógicas de apoio acadêmico, esporte e cultura, acessibilidade, pertencimento, respeito à diversidade. Para além disso, é preciso pensar em bolsas sociais e acadêmicas – monitorias, iniciação científica, tutorias, extensão, por exemplo -- de longo prazo de execução, como forma de prover suporte econômico visando a qualidade do aprendizado, pertencimento e a permanência.

Postos os desafios para permanecer, é preciso pensar no acesso⁹. Se a população potencialmente cotista desconhece a existência deste sistema – como nossa experiência extensionista tem demonstrado

7 A cidade do Rio de Janeiro tem 6 milhões de habitantes e o estado do Rio de Janeiro 16 milhões, segundo o censo do IBGE 2022. No nível estadual existem duas universidades públicas, uma no interior e uma na capital (que temos denominado de universidade carioca pela localização de seu *campus* principal e por ali concentrar o maior número de estudantes) com diversos *campi*.

8 A universidade carioca foi a primeira no Brasil a praticar, em 2003, a ação afirmativa das cotas, tendo como critério primeiro de acesso, o socioeconômico, expresso na renda *per capita* familiar.

9 Pensar em acesso supõe pensar em trajetória educacional. As redes municipal e estadual de educação carioca e fluminense, a primeira mais extensa, a segunda demandatária de equipamentos, estão precarizadas. Falta o pagamento do piso nacional

-- e tem dificuldades diante das informações (ou desinformações) a respeito, é preciso pensar em estratégias de democratização do assunto, de apoio social e pedagógico para o conhecimento dos processos seletivos. É disso que trata a nossa extensão: a ampliação da informação sobre as cotas junto às juventudes que vêm das escolas públicas e Pré-Vestibulares Comunitários (PVCs), filhas e filhos da classe trabalhadora, que desconhecem ou sabem pouco sobre ações afirmativas, políticas de permanência, universidade pública e que naturalizam o Ensino Superior privado como o único possível.

É preciso lembrar que organização das inscrições para as cotas é diversa nas instituições federais e estaduais, mas em ambas, para acesso à condição de cotista e à bolsa, é preciso organizar um rol de documentos bastante complexo. Ambas as experiências usam recursos públicos e se pautam em editais. Neste sentido, é preciso dizer que as cotas cariocas são financiadas pelo Fundo de Combate à pobreza, recurso público que solicita informação detalhada sobre as condições socioeconômicas dos candidatos potenciais cotistas. Assim, a organização, a visibilidade, acessibilidade e a transparência dos processos seletivos são fundamentais para a gestão e para os candidatos.

No entanto, os editais e rol documental ali solicitados podem ser fatores complexos que dificultam e/ou impedem a participação dos vestibulandos. Falamos de uma população fragilizada economicamente, que pode ter dificuldades em relação ao manejo de tais informações e documentações (e, de fato, nossa experiência profissional tem demonstrado que assim é).

É preciso frisar que o ensino superior privado é bastante visível e tem muitas propagandas estreladas por celebridades a respeito. Comuns são os *stands* que divulgam cursos destas instituições em escolas públicas e muitos potenciais cotistas já naturalizaram que estudarão na rede privada, que oferece acesso simples e financiamento por meio do FIES (Programa de Financiamento Estudantil) e Proni (Programa Universidade para Todos) – propostas que injetam recursos públicos na rede privada. Muito visível, alardeado na mídia, aparentemente barato, com muito mais vagas do que a rede pública¹⁰, o ensino privado se destaca. Neste sentido, em oposição à naturalização da educação privada, vem a importância da divulgação do sistema de cotas, sua acessibilidade e a qualidade da universidade pública. Por isso, a criação de uma estrutura de orientação ligada à universidade carioca e voltada aos potenciais candidatos deve ser pensada e aprimorada ao longo do tempo.

Nosso projeto de Extensão começou a atuar em 2014 e tem acompanhado este processo. Temos como objetivos ampliar a socialização de informações acessíveis sobre o programa de cotas das instituições públicas estaduais e federais na educação superior, através de reuniões de divulgação e informação, junto ao público potencialmente cotista, em seus locais de vida cotidiana (escolas públicas, pré-vestibulares comunitários). Objetivamos também a ampliação da visibilidade das cotas e das políticas de permanência, entre os potencialmente cotistas.

ALCANÇANDO COTISTAS NAS PERIFERIAS DO RIO DE JANEIRO

Esta ação extensionista pretendia, em sua origem, divulgar a política de cotas estadual praticada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAp UERJ, (Lei 6434/2013), a partir da constatação de que a população do entorno escolar não participava deste processo seletivo, por desconhecê-lo. Com o desenvolvimento das ações e com a observação das demandas da população, passamos também a falar das cotas na Educação Superior, inclusive da rede federal, incluindo o Colégio Pedro II e o CAp da UFRJ.

A partir de 2019 estivemos focados no trabalho com potenciais candidatos às cotas da UERJ e da rede de educação superior federal e assim permanecemos. Entendemos que nos faltava estrutura para trabalhar com níveis educacionais e com concursos diversos. Por isso, deixamos de trabalhar de educação, plano de carreira e formação continuada, como destacam os próprios docentes. A caminha estudantil e o prosseguimento nos estudos podem ser duramente marcados pela qualidade das instituições formadoras. Não é objeto do nosso texto a problematização da qualidade do Ensino Básico, mas este também é um fator complicador para o acesso ao Ensino Superior. Sem aprofundamentos das razões, é importante notar que somente 53% dos que ingressam no Ensino Médio, concluem esta modalidade educacional no Brasil (INEP, 2022).

¹⁰ Segundo Censo da Educação Superior (MEC, 2021) 87,8% das instituições neste nível são privadas.

com potenciais cotistas de Educação Básica, ainda que esta demanda, eventualmente, nos seja apresentada. Passamos a estabelecer diálogos com escolas públicas de nível médio e com Pré-Vestibulares Comunitários (PVCs), em especial em uma escola estadual de um bairro da zona norte do Rio de Janeiro e em dois PVCs no território da Cidade de Deus.

Em 2023, a partir de demanda apresentada por ex-aluna e ex-bolsista do Projeto, começamos a dialogar com jovens moradores em bairro periférico de município da região metropolitana do Rio de Janeiro. Nesta experiência piloto estamos dialogando com 13 estudantes do Ensino Médio público de Magé¹¹, matriculados na escola pública e desejosos pelo acesso à universidade. Este será um grupo fechado e acompanhado mensalmente, o que nos traz a possibilidade de trabalhar temas mais amplos e de forma continuada, como universidade e educação públicas, permanência, juventudes, direitos sociais, além das cotas. Sendo assim, estamos focados neste grupo de adolescentes, sem dispensar conversas com PVC e escolas públicas.

Além disso, uma experiência piloto nos dá a oportunidade de diálogo com um grupo fechado, mais estável, o que nos permite conhecê-los mais proximamente em seus perfis e necessidades. O trabalho é construído com planejamento de 10 meses, marcado por escuta e acolhimento do que trazem estes jovens. Este encontro tem sido bastante interessante e de muito aprendizado, revelando que a política de cotas e a universidade pública são desconhecidas da juventude pobre e periférica, que nos traz muitas perguntas.

Nossa ação extensionista está assim, organizada: em janeiro de 2023 recebemos demanda de ex-bolsista (agora formada) para atuação junto a jovens de duas escolas públicas de Magé, que possuem pouca informação sobre vestibular, Educação Superior, políticas de acesso e permanência. Em fevereiro fizemos o planejamento das ações.

Recebemos o grupo de estudantes para um primeiro encontro de conhecimento mútuo e apresentação dos cursos desejados. Também visitamos os espaços da Universidade, o que gerou muito interesse e perguntas, já que aquela instituição e aquele território eram totalmente desconhecidos. Em março trabalhamos o tema da Educação Superior, destacando a importância do Pré-Vestibular Comunitário. Realizamos nova visita aos espaços da UERJ. Em abril retomamos o tema Educação Superior, já que havia muitas dúvidas sobre o tema. Reforçamos a importância da matrícula no Pré-Vestibular que todos fizeram, conforme nossa orientação. Trabalhamos, ainda, acesso e permanência estudantil discutindo a política de cota (tema amplo, complexo, que demanda muitos debates). Fizemos nova visita aos espaços da UERJ.

Em maio falamos das diferenças dos vestibulares do ENEM e da UERJ. Novamente, circulamos pela universidade, já que os jovens têm grande interesse pelo espaço e seus estudantes. Em junho realizamos atividade remota na antevéspera do concurso vestibular da universidade carioca, fortalecendo o momento pré prova. Em junho não realizaremos encontro presencial, por dificuldades do grupo. Em julho vamos falar da experiência de terem feito uma primeira prova, do ENEM e visitaremos o Centro Biomédico, já que alguns estudantes desejam acesso a cursos deste campo. Em agosto faremos atividade com depoimentos de estudantes cotistas. Em setembro e outubro vamos tratar do ENEM e de políticas de permanência. Faremos, ainda, em setembro, encontro remoto pré prova da UERJ. Em novembro será a reta final do nosso trabalho e voltaremos à dinâmica do Vestibular, realizando também encontro remoto pré-prova do ENEM. Também iniciaremos a avaliação das atividades do nosso projeto de Extensão e faremos encontro remoto pré-prova da UERJ.

Em dezembro faremos encontro de encerramento das atividades e avaliação final desta experiência piloto. Importante dizer que em todos os encontros circulamos pelo *campus*, conforme interesse dos estudantes e fazemos um lanche. Este é um momento de acolhimento e de troca. Apesar da importância da atividade presencial, não descartamos a possibilidade de realização de encontros remotos, já que o

¹¹ Município de 247.741 habitantes, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, distante 50 km da capital. Sua economia está baseada na agricultura, no comércio e 97% das crianças e adolescentes ali nascidas, estão matriculadas na rede escolar (IBGE, 2022).

município de Magé fica distante do campus e o deslocamento até aqui supõe gastos com passagens o que, por vezes, é inviável para estes jovens.

Neste momento, estamos dialogando com dois Pré-Vestibulares de Magé, que buscaram contato conosco. Nossa intenção é realizar encontros com o grupo, tratando da condição de cotista e da seleção para tanto, em ida ao município. Estas atividades, se confirmadas, serão realizadas em paralelo ao grupo piloto.

Mas quem são os estudantes com quem temos dialogado nesta experiência piloto? Para melhor acompanhamento do grupo construímos um perfil inicial, para termos uma visão de quem são os estudantes com quem estamos trabalhando. O questionário conta com os seguintes itens: identificação (nome, como gosta de ser chamado); faixa etária; gênero; raça/cor; escolaridade; trabalho/renda; sobre acesso a curso pré-vestibular; cursos superiores pretendidos; disponibilidade de tempo para os estudos. Além destes, almejamos conhecer as famílias dos estudantes através dos itens: identificação; parentesco; faixa etária; ocupação; vínculo de trabalho; renda e escolaridade. O questionário foi aplicado no segundo encontro e preenchido manualmente pelos estudantes, de forma livre, com algumas orientações gerais para o preenchimento, de modo que o grupo ficasse à vontade em suas respostas.

Na fase de sistematização, notou-se que houve dificuldades diante das perguntas formuladas. Dessa forma, compreendemos que a aplicação do questionário deve ser feita de forma mais didática e pedagógica, pois é um grupo jovem com questionamentos genuínos de quem ainda está descobrindo o que é estar na fase de vestibular e os desafios do acesso à universidade. Ainda, assim os dados levantados têm sido importantes para o nosso trabalho. Vamos à amostra de dados:

Apesar de ser um universo considerado pequeno os dados sistematizados não deixam de ser relevantes para este projeto. Neste universo: sobre o item gênero: quatro estudantes se identificam como masculino cis e uma se identifica como feminino cis. As categorias “gay” e “lésbica” (eram as conhecidas pelos jovens) incluídas no questionário não obtiveram respostas. A inclusão destas categorias no referido item se deu após discussões em grupo, objetivando facilitar a compreensão dos estudantes ao responderem ao questionário.

Com relação à faixa etária: todos se encontram na faixa entre os 16 aos 18 anos. No item escolaridade: todos responderam a categoria “ensino médio incompleto”. No quesito sobre raça/cor: 80% se identificaram como pretos e pardos e 20% como brancos; não houve respostas para as categorias “amarela” e “indígena”. No item sobre trabalho e renda: 80% não trabalham e 20% trabalham de modo informal com renda mensal inferior a meio salário-mínimo. Quando perguntados se estão em algum pré-vestibular 60% estavam matriculados, o que ocorreu após nossas primeiras reuniões.

Sobre os cursos superiores pretendidos as áreas são medicina, música, psicologia, letras e marketing. Nem todos os cursos são oferecidos pela universidade carioca. Assim, tratamos também da seleção para a rede federal. Com relação à disponibilidade de tempo para estudar diariamente: 60% responderam até 3 horas”, 20% até 4 horas e 20% não responderam. Esta resposta suscitou dúvidas entre nós, que estamos dirimindo em nossos encontros, pois o grupo pareceu não entender a questão. De qualquer forma, o tempo declarado dedicado aos estudos, em um ano de vestibular pode ser insuficiente.

No mesmo questionário, formulamos uma tabela para coletarmos dados sobre suas famílias. Sobre com quem residem 20% respondem que somente com a mãe (20%) com mãe e pai e 60% com mãe, pai, irmãos e/ ou avós. A faixa etária das mães está entre (39-43 anos); dos pais (51-53); irmãos (2-10). Um estudante não soube informar este dado. Sobre a escolaridade dos familiares: 10% possuem Ensino Superior Completo, 60% possuem Ensino Médio completo, 20% incompletos e 10% Ensino Fundamental incompleto. Houve, ainda, o registro de um responsável sem escolaridade.

A ocupação dos responsáveis está nas seguintes áreas: professora; operário, funcionário público, conferente, camareira, atendente, estudante. Estão desempregados 20% dos responsáveis. Predominam os vínculos de trabalho formais, ainda que 30% dos jovens desconheçam o tipo de vinculação trabalhista possuem seus pais. A renda familiar está entre um e três salários-mínimos, o que os qualifica para a política de cotas, já que no vestibular de 2023 a *per capita* é de R\$1.650,00 brutos (UERJ, 2023).

No mesmo questionário, formulamos uma tabela para coletarmos dados sobre suas famílias, tivemos um universo total de 12 familiares declarados. É importante destacar que os dados sobre: faixa etária; escolaridade; ocupação; vínculo de trabalho e renda foram sistematizados a partir dos 12 familiares declarados, não havendo distinção de gênero e outras determinações na sistematização destes dados citados.

Assim, em resumo, pudemos verificar que são famílias trabalhadoras, de baixa renda, moradoras da periferia do Rio de Janeiro, cujos filhos estão lutando pelo direito do acesso à Educação Superior, em um país desigual em que as vagas públicas neste sistema são escassas gerando frustração e naturalização do ensino privado. Em nossas reuniões observamos a desinformação sobre a universidade e sobre a cidade do Rio de Janeiro, revelando as dificuldades de circulação e apropriação dos espaços públicos por parte deste grupo. De fato, a distância da cidade de Magé do centro da capital e a falta de autonomia dos jovens quanto à circulação, são fatores complicadores desse processo. A partir da amostragem feita, podemos constatar e confirmar nossa suposição de que se trata de jovens com perfil potencial para serem contemplados pelo sistema de reserva de vagas no ensino superior público e que demandarão orientação neste sentido.

A seguir, descrevemos brevemente as práticas que destacamos como presentes em nossa ação extensionista: em todos os encontros temos valorizado a escuta atenta das demandas estudantis por debates e informações que até extrapolam a universidade (e quanto mais seguros os jovens se sentem, mais elas aparecem). Da mesma forma, temos ouvido sobre suas trajetórias enquanto estudantes.

Os destaques sobre os processos dos vestibulares da UERJ e ENEM têm sido constantes, com chamada de atenção para as datas de inscrição e períodos de isenção de taxa do vestibular. Também divulgamos e disponibilizamos os livros - em PDF - exigidos pelo vestibular da UERJ para a redação. Neste campo, conversamos sobre a rotina de leitura para auxiliá-los no caminho até o vestibular.

Um tema recorrente trazido pelo grupo tem sido a universidade carioca, sua infraestrutura, a segurança de seus espaços e seus cursos. Abordamos sobre o que a UERJ oferece à comunidade externa a partir de seus projetos. Este assunto suscita muita curiosidade de todos os alunos que participaram destas atividades. As nossas visitas pelo *campus* têm sido um momento especial dos encontros, pois o grupo fica animado e curioso diante dos estudantes e dos espaços da universidade.

Por fim, queremos destacar que em todas os encontros desta experiência piloto temos valorizado o diálogo horizontal, a escuta cuidadosa e o estímulo às capacidades do grupo, sem perder de vista a luta política por mais vagas nas universidades públicas, por mais ações afirmativas e de permanência.

Buscamos dar a essa atividade, um caráter mais “informal”, tranquilo e de diálogo horizontal, deixando-os à vontade em seus questionamentos mais simples, algo mais próximo de uma roda de conversa, de forma que possamos estabelecer vínculos nesse caminho. Deixamos aberta a diversidade de assuntos, pois assim dialogamos com as demandas do grupo. Assim, surgem temas como a violência em ambientes educacionais, as vivências universitárias, dependência química. No entanto, buscamos dar conta do roteiro de atividades brevemente descrito acima.

Esta aproximação do Alcançar o Cotista e suas estudantes com a realidade de uma população jovem, que costuma ser atendida pelo Serviço Social em instituições assistenciais e de saúde, por exemplo, aprofunda a formação estudantil e problematiza a política educacional, sua organização e as condições de vida da população potencialmente usuária. Desta forma, o “Alcançar o cotista” gera aprendizado, prestação de serviços e dados a serem sistematizados e pesquisados, que voltam e dinamizam as salas de aula, cumprindo o papel de ação extensionista.

CONCLUSÃO

Por fim, queremos destacar projeto de Extensão por nós desenvolvido em suas limitações e dificuldades. Ele não está isento ou acima das tensões ora elencadas aqui: faltam recursos, visibilidade,

bolsistas. Temos consciência de que somos um projeto pequeno e nosso papel é de lançar sementes na multiplicação das informações sobre as cotas e a universidade pública, apoiando a formação de sujeitos que dominem tais temas. Hoje, temos em nosso grupo, uma estudante universitária, agora bolsista, alcançada por nosso projeto quando era aluna de um Pré-Vestibular Comunitário, o que nos traz um retorno positivo da experiência. Há, ainda, outra estudante em nossa unidade, alcançada por nós. Somos, portanto, multiplicadoras de informações que vão para além da universidade carioca.

Ainda nos encontramos na fase de construção reflexiva do projeto junto aos vestibulandos de Magé. Porém, é possível notar a importância de projetos deste tipo. Entendemos que seu mérito é dialogar com comunidades alijadas do cotidiano da universidade e de informações básicas sobre educação superior e vestibular. Dar visibilidade a este processo seletivo e democratizar as orientações necessárias ao mesmo, são tarefas essenciais do nosso projeto de extensão. Para isso, a comunicação com a comunidade externa é fundamental e concretiza nossa intenção de derrubar os muros e furar grades que cercam a universidade.

REFERÊNCIAS

- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**. Fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL, IBGE, Estados. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rj>, acesso em 29/10/2022
- BRASIL. MEC. Censo de Educação Superior. Acesso em 01/08/2023
- CUNHA, Luis Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. SP: Cortez, 1995
- LESSA, Simone Eliza do Carmo e REIS, Patricia Oliveira. **Estou dentro ou estou fora ?** Impactos da assistência estudantil no Ensino Básico. IV Fórum Serviço Social na Educação. UNESP, Franca. OUT, 2015. Disponível em www.franca.unesp.br
- MANACORDA, Mario Alighieri. **História da Educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MIRRA, Evando. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.
- NETO, José Francisco de Melo. **Extensão Universitária: bases ontológicas**. In: NETO, José Francisco de Melo (org). **Extensão Universitária: Diálogos Populares**. UFPB, 2002. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_2002_extensao_dialogos_populares.pdf. Acesso em junho 2015.
- PAULA, João Antonio de. **Extensão universitária: história conceito e propostas**. In: Interfaces. Revista de Extensão, v 1 n 1, jul/nov 2013.
- SOUZA, Jisele Pereira; MAGALHÃES, Ádma Bernadino. **Pontos e Contrapontos do Processo de Formação do Ingressante no Ensino Superior Via Cotas**. In: FELIPE, Delton Aparecido... [et. al.](orgs). **Trajetórias Negras na Universidade: o impacto das cotas raciais no ensino superior**. Maringá, PR: Uniedusul, 2020. Cap. I p. 13-29.
- UERJ, Extensão na UERJ. Disponível em <https://www.uerj.br/extensao/extensao-na-uerj/>, acesso em 01/08/2023.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO PERMANENTE:

A CONTRIBUIÇÃO DO NÚCLEO DE SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (NSEPP-UERJ).

Ney Luiz Teixeira de Almeida¹

Nathália Ibiapino Proença²

Edilene Rodrigues de Santana Silva³

Brenda do Nascimento Gama⁴

Yasmin Oliveira Burgos⁵

RESUMO. O presente trabalho aborda a relação entre extensão universitária e educação permanente a partir do resgate e da análise das atividades realizadas pelo Núcleo de Sistematização de Experiências no campo das Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NSEPP-UERJ) no período compreendido entre os anos de 2020 e 2023. A criação do núcleo é apresentada a partir de reflexões que tomam o trabalho nas políticas públicas como um campo de interesse teórico e formativo sobre o qual os professores coordenadores têm atuado ao longo das últimas duas décadas. Além da ênfase que suas atividades dão à função social da universidade, em especial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na produção e socialização do conhecimento articulada aos processos de educação permanente constituídos a partir da perspectiva daqueles que materializam e acessam os direitos sociais: os trabalhadores e a população.

Palavras-chave: trabalho; universidade; políticas públicas; experiência; educação permanente.

ABSTRACT. This work addresses the relationship between university extension and permanent education based on the rescue and analysis of the activities carried out by the Núcleo de Sistematização de Experiências no Campo das Políticas Públicas at the Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NSEPP-UERJ) in the period between the years 2020 and 2023. The creation of the nucleus is presented based on reflections that consider labour in public policies as a field of theoretical and training interest in which the coordinating professors have worked over the last two decades. In addition to the emphasis that its activities give to the social function of the university, especially the Universidade do Estado do Rio de Janeiro, on the production and socialization of knowledge linked to permanent education processes constituted from the perspective of those who materialize and access social rights: workers and the population.

Keywords: labour; university; public policies; experience; permanente education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de um esforço reflexivo sobre a relação entre a universidade e o campo das políticas públicas a partir da experiência do “Núcleo de Sistematização de Experiências no campo das Políticas Públicas” realizado desde o ano de 2020 por professores e alunas extensionistas e estagiárias do Curso de Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A trajetória do Núcleo e suas particularidades são apresentadas aqui de modo a destacar a função pública da universidade no processo de produção e socialização de conhecimentos a partir das atividades de extensão universitária. Em tempos de curricularização da extensão nos cursos de Serviço Social, essa experiência revela o caráter dinâmico e instituinte dos diálogos e trocas que a universidade pode estabelecer com o mundo do trabalho, em particular o que se localiza no âmbito das políticas públicas.

1 Professor Associado da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutor em Educação. neylta@hotmail.com

2 Extensionista do Núcleo de Sistematização de Experiências no campo das Políticas Públicas da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Aluna de graduação. nproenca16@gmail.com

3 Extensionista e estagiária do Núcleo de Sistematização de Experiências no campo das Políticas Públicas da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Aluna de graduação. edilenerss1@gmail.com

4 Bolsista de extensão do Núcleo de Sistematização de Experiências no campo das Políticas Públicas da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Aluna de graduação. brenda_gama@yahoo.com

5 Bolsista de extensão e estagiária do Núcleo de Sistematização de Experiências no campo das Políticas Públicas da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Aluna de graduação. yasmin_burgos03@gmail.com

As políticas públicas constituem espaços contraditórios nos quais os/as assistentes sociais atuam junto com uma gama bastante diversificada de profissionais que gerenciam e operam processos de trabalho necessários à objetivação dos direitos de cidadania. Conformam, portanto, espaços e momentos nos quais são acionados diferentes saberes que expressam as tensões e disputas nas áreas de intervenção do Estado, mas que também se articulam às disputas entre as classes no âmbito mais geral. Em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade social e pelos processos de expropriação dos direitos sociais, compreender e focar na importância de saberes e práticas que materializam o campo das políticas públicas é um componente fundamental do processo de formação e do exercício profissional de assistentes sociais.

Tomando como ponto de partida que as atividades do Núcleo se realizam a partir dessa compreensão, é objetivo do texto expor como as ações no campo da assessoria tem se constituído estrategicamente numa modalidade de educação permanente realizada pela universidade tendo como perspectiva teórica, política e pedagógica a valorização do saber dos/as trabalhadores/as produzido a partir de sua experiência no âmbito das políticas públicas.

SOBRE A CRIAÇÃO DO NÚCLEO

A criação do “Núcleo de sistematização de experiências no campo das políticas públicas” resulta de um conjunto de ações de assessoria e de educação permanente realizadas ao longo de mais de vinte anos junto aos trabalhadores que atuam no campo das políticas públicas de educação, socioeducação e de assistência social. Constitui um espaço acadêmico interdisciplinar de interlocução entre a universidade e as instituições públicas a partir do desenvolvimento de atividades sistemáticas de apoio técnico e teórico voltadas para a produção de conhecimentos sobre as políticas públicas a partir da sistematização das experiências de seus trabalhadores, dos movimentos sociais e da população. Trata-se de uma iniciativa sustentada na valorização dos saberes e das práticas dos diferentes sujeitos políticos e sociais que materializam cotidianamente as políticas públicas, enfatiza, sobretudo, a perspectiva de produção de conhecimentos a partir do saber profissional que se constrói no cotidiano das políticas públicas.

Primeiramente, deve-se dizer que o conceito de saber profissional pressupõe o conhecimento em uso, e não somente enunciado. Nesse sentido, ele não se confunde nem com o conhecimento científico resultado de investigações e apreensões da realidade pelo trabalho de pesquisa, nem com os recortes e apropriações aplicadas deste último na forma de conhecimento técnico e tecnológico ou, ainda, com enunciados de ordem filosófica, jurídica ou equivalentes. (RAMOS, 2014: 109)

As atividades realizadas pelo Núcleo se dão através de estratégias de assessoria, consultoria, supervisão e produção e socialização de conhecimentos e tecnologias que visam contribuir direta e indiretamente para a afirmação dos direitos sociais como expressão concreta da luta pela consolidação e ampliação da cidadania, reconhecendo e os seus limites e potencialidades nos marcos da sociedade capitalista. As ações do Núcleo são realizadas em articulação com outras universidades públicas brasileiras (Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Estadual Paulista) produzindo um alcance nacional no que diz respeito ao público que atingir. Todas as atividades são planejadas anualmente de forma a atender as demandas apresentadas pelas equipes e instituições de diferentes políticas setoriais e regiões do país. O acompanhamento regular das atividades durante o tempo destinado para cada equipe, o seu consequente registro e produtos são socializados através de material pedagógico, meios digitais, seminários, encontros e publicações diversas, envolvendo professores, servidores técnicos-administrativos, alunos de graduação e de pós-graduação da UERJ e de outras instituições de educação superior, que integram a equipe do Núcleo.

Os professores coordenadores viram na criação do Núcleo uma forma de assegurar o suporte sistemático e institucional ao processo de sistematização e socialização das experiências dos trabalhadores, movimentos sociais e da população que vinham sendo realizadas em diferentes regiões e políticas sociais setoriais. A sistematização dessas experiências representa um esforço político, cultural e teórico de registro, produção de conhecimento e socialização de experiências que asseguram no campo das políticas públicas o acesso aos direitos humanos e sociais pela parcela mais expropriada da população.

Ter um espaço de reflexão sobre o trabalho tem se constituído uma necessidade apresentada por diferentes segmentos de trabalhadores que dependem do diálogo com a universidade para pensarem, reverem e criarem alternativas de condução dos serviços sociais em um cotidiano institucional cada vez mais precarizado. Não se trata de eleger experiências de sucesso, mas de apoiar academicamente aquelas que carecem de interlocutores capazes de contribuir com a produção de práticas e saberes instituintes, potentes em sua capacidade de afirmação da função pública das instituições e das políticas sociais sob a responsabilidade do Estado. O Núcleo contribui para que cada experiência ao ser sistematizada não se restrinja à comunicação oral entre aqueles que a produziram, mas que possa ser amplamente socializada e vir a fecundar novas formas de trabalho e de atuação em outras instituições públicas.

O fato é que, mesmo sendo de natureza tácita, algum conhecimento – fruto da experiência indireta com a realidade – acompanha a experiência direta. Isto possibilita que a experiência vivida pode ser também percebida e modificada; e é esta que provoca pressão sobre todo o ser social. Encontramos aqui um sentido para se estudar os saberes profissionais a partir da própria experiência dos trabalhadores e não somente a partir dos processos formais de aquisição do conhecimento científico. (RAMOS, 2020: 149)

As políticas públicas de educação, assistência social e socioeducação mobilizam um enorme quantitativo de profissionais que são diretamente responsáveis pela oferta dos serviços sociais que materializam os direitos sociais e humanos conquistados como objetivação da cidadania em nossa sociedade. Na constituição e dinâmica destas políticas a ação profissional articulada à atuação dos movimentos sociais representam a possibilidade efetiva de acesso a esses direitos pela população. Contudo, historicamente a capacidade de criação, proposição e inovação desses sujeitos é recorrentemente negada e interdita nas tramas da gestão pública em seus diferentes níveis. A valorização desta capacidade é reivindicada por associações profissionais, sindicais e acadêmicas como forma de consolidação das próprias políticas públicas. Para além dos espaços formais de educação permanente construída no âmbito das políticas sociais a criação do Núcleo resgata essa função do âmbito da universidade através dos cursos de extensão, aperfeiçoamento, assessoria e supervisão, para além das vias mais institucionalizadas como nos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Para muitos dos trabalhadores, segmentos populacionais e sujeitos políticos a estratégia mais significativa é aquela que favoreça a criação de espaços de reflexão, registro e produção de tecnologias e conhecimentos mais integrados ao cotidiano e à dinâmica institucional e que contribua para a sua incorporação nas rotinas dos processos de trabalho das políticas públicas mais rapidamente, articulando a educação permanente ao campo da educação popular (FERNANDES, 2016). Atendendo a esta demanda, inicialmente nos municípios do Estado do Rio de Janeiro, o alcance desse trabalho acabou sendo reconhecido em outras regiões do país que passaram a solicitar o desenvolvimento de atividades de assessoria e supervisão com a finalidade de auxiliar no processo de transformação das experiências profissionais e políticas produzidas, mas não sistematizadas, em novas formas de condução do trabalho junto à população atendida. Destarte, a criação do Núcleo se justificava em razão da institucionalização de nossas ações e da ampliação de seu alcance como das parcerias e os diálogos interinstitucionais.

O objetivo central do Núcleo é o de subsidiar técnica e teoricamente o processo de produção de conhecimentos sobre as políticas públicas de educação, socioeducação e assistência social por parte dos trabalhadores, movimentos sociais e da população consolidando a função social da UERJ

como instituição pública. E tem como objetivos específicos: 1- Contribuir para a consolidação da sistematização das experiências de trabalhadores, movimentos sociais e da população como forma de produção de conhecimentos sobre as políticas públicas. 2- Desenvolver tecnologias e processos que assegurem a sistematização de experiências no campo das políticas públicas de forma autônoma pelos trabalhadores, movimentos sociais e pela população. 3- Realizar atividades de supervisão, assessoria, instrumentalização para o registro técnico e socialização do conhecimento produzido na perspectiva da promoção de campos de interlocução entre a universidade, as instituições governamentais e da sociedade civil acerca das condições, relações e processos de trabalho nas políticas públicas. 4- Promover espaços de convivência acadêmica, cultural e política aos alunos de graduação e pós-graduação da UERJ e de outras instituições a partir da leitura, apreensão e debate sobre as políticas públicas e sua relação com os direitos sociais, humanos e a cidadania.

A sistematização da experiência visa “potencializar a reflexão teórica dos trabalhadores e movimentos sociais sobre as políticas públicas a partir de um lugar social quase invisibilizado em tempos neoliberais” (ALMEIDA, 2006). As ações do Núcleo são planejadas a partir de projetos definidos conjuntamente com as equipes interessadas com relação à sua duração, temas centrais de discussão, dinâmica dos encontros, instrumentais utilizados, formas de avaliação e socialização dos produtos da sistematização. A duração de cada ação institucional varia de 1 a 4 meses, ocorrendo mais de uma simultaneamente. Cada professor fica responsável por uma atividade na forma de supervisão/assessoria/oficina, articulando-as às suas atividades de pesquisa, contando com o apoio das alunas de graduação na condução dos registros e das alunas de pós-graduação e assistentes sociais que integram a equipe do Núcleo na produção de material pedagógico e na socialização de processos e produtos. Cada proposta tem uma temática central a partir da qual a experiência será sistematizada, apoiada em dinâmicas de reflexão, técnicas de registro e de socialização próprias do Núcleo. Deste modo, cada equipe, de forma autoral, elabora textualmente o conteúdo a ser socializado em seminários, revistas, mídias digitais e outros, produzindo conhecimento sobre e a partir do trabalho nas políticas públicas. As avaliações são realizadas sempre durante a execução e ao final de cada projeto com as equipes demandatárias através de roteiro prévio que permita verificar o alcance dos objetivos, pertinência do processo pedagógico, aprendizado conjunto e valor social e teórico da experiência sistematizada. As ações do Núcleo são avaliadas em seminários anuais do projeto com professores externos convidados para cumprirem esta tarefa, observando o alcance dos objetivos e das metas e sua contribuição social e acadêmica. Cada membro da equipe também faz uma autoavaliação ao final de cada projeto.

As atividades regulares do Núcleo no campo da sistematização das experiências em curso nas políticas públicas estão organicamente articuladas ao ensino de graduação e de pós-graduação, assim como à pesquisa. Em relação ao ensino de graduação esta articulação se efetiva a partir da oferta de conteúdos, relativos às experiências sistematizadas, em disciplinas eletivas sobre o trabalho do/a assistente social nas políticas sociais, assim como na disciplina obrigatória de Serviço Social e Trabalho Profissional I e Estágio Supervisionado. No caso da pós-graduação, esta articulação também se dá a partir de debates referentes ao processo de trabalho coletivo no âmbito das políticas públicas, conteúdo já oferecido em dois programas de pós-graduação da UERJ.

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO PERMANENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

As políticas públicas após a Constituição de 1988 passam a ser organizadas a partir de uma nova arquitetura política e administrativa. Tendências como a descentralização, intersetorialidade, financiamento público a partir de fundos específicos, controle social público e democrático, organização na forma de sistemas únicos, perspectivas de universalização do acesso e racionalização dos processos de trabalho são instituídas em um cenário pouco fértil à sua consolidação em razão da emergência e expansão do ideário neoliberal nos anos de 1990 (ALMEIDA e ALENCAR, 2011). A recente conformação

de um Estado Social no Brasil vem sendo desmontada pelo imperativo de subordinação da lógica dos direitos sociais a da prestação de serviços privados. Essas contradições conformam o cotidiano de lutas e trabalho dos movimentos sociais e da população, assim como dos trabalhadores das políticas públicas, respectivamente. As experiências forjadas por esses sujeitos coletivos vêm ao longo das últimas décadas representando um esforço hercúleo em garantir os direitos sociais e humanos conquistados historicamente e expressos em lógicas de organização dos serviços sociais que combinam ampliação das formas de acesso e novos padrões de organização e funcionamento das instituições públicas.

As políticas públicas encerram uma decisiva e central contradição: elas integram os esforços políticos, econômicos e ideológicos de não reconhecimento da classe trabalhadora como sujeito que produz a riqueza social e que dela não se apropria e, ao mesmo tempo, constituem formas históricas e concretas através das quais se produzem o reconhecimento e a incorporação dos direitos sociais dessa mesma classe. Deste modo, as políticas sociais ao mesmo tempo em que são determinadas pela contradição que movimenta a sociedade capitalista potencializam um conjunto outro de contradições que materializam territorialmente na esfera municipal os contornos da relação entre o Estado e a sociedade civil, um campo de diferentes lugares e possibilidades de exercício do poder, em conjunturas históricas particulares.

As políticas públicas, embora resultem de processos históricos determinados no campo da luta pelo reconhecimento dos direitos dos trabalhadores não podem ser consideradas fora de um contexto particular de institucionalização e organização legal e material. Elas resultam de ações localizáveis no âmbito do Estado, ainda que as determinações de sua existência enquanto estratégia socialmente formulada em muito ultrapasse as fronteiras da sociedade política.

Observamos, portanto, que a afirmação do conjunto das políticas públicas não pode ser tomada como decorrência exclusiva das ações do Estado, embora seja seu principal promotor, e nem tampouco do reconhecimento de sua inscrição apenas aos circuitos de controle social das classes dirigentes sobre a classe trabalhadora, mas como produto histórico de uma luta entre projetos societários distintos, assumindo assim, também um significado estratégico nos processos de reconhecimento dos direitos das classes subalternizadas. Por combinarem diferentes funções na dinâmica da vida social, as políticas públicas foram organizadas em decorrência do estágio de correlação de forças em que os sujeitos sociais se encontram em cada contexto histórico, ora ampliando, ora restringindo o processo de incorporação dos direitos sociais e as formas de seu acesso em relação às diferentes frações da classe que detêm a condição de produtora da riqueza social, mas que têm sido aliadas dos processos de sua apropriação (PEREIRA, 2011).

As políticas públicas constituem campos de tensão que resultam da própria composição dos espaços e esferas públicas em cada conjuntura assim como produzem efeitos e significados bastante concretos nos modos de compreensão da vida social e da coisa pública. Não devem ser concebidas, nesta linha de raciocínio, numa perspectiva instrumental, muito embora possuam uma dimensão operacional na medida em que são formas concretas de intervenção social, esforços dirigidos ao enfrentamento de necessidades sociais que são reais e socialmente reconhecidas. Deste modo, constituem meios para se alcançar um resultado social, frutos de um determinado estágio de pactuação social.

Contemporaneamente as políticas públicas respondem a um desenho arquitetônico determinado por um novo patamar de relacionamento do Estado com a sociedade civil em que se combinam contraditoriamente elementos de uma lógica mundializada das relações econômicas com a perspectiva de valorização da dimensão política na esfera local. A mediação dos chamados Estados Nacionais em relação aos processos de pressão externos e internos aponta para uma diversidade conceitual e política dos processos de descentralização política e participação social, tornando as políticas públicas campos que além de condensarem uma intensa disputa ideológica expressam enormes dificuldades de concretização dos direitos sociais. Assim, a compreensão das formas territoriais assumidas pelas políticas públicas na atualidade depende de como determinados fenômenos se articulam na realidade social.

Deste modo, as atividades realizadas pelo Núcleo reconhecem que a dinâmica das políticas públicas encerra compreensões e modos de agir social que são distintos no âmbito da vida social, que ganham as ruas e as instituições demarcando formas de viver cotidianas e relacionamentos específicos com os saberes que conformam as próprias políticas públicas.

Saberes que não se esgotam naqueles acionados pelas políticas públicas, mas também aqueles sobre as estratégias de sobrevivência da população, suas formas de acesso aos direitos sociais e, sobretudo, os que operacionalizam processos gerenciais, profissionais e políticos que se sintonizam às disputas ideológicas e aos consensos e dissensos sociais. Os saberes dos/as trabalhadores/as que desempenham funções intelectuais segundo Gramsci (2000).

Vários dos intelectuais modernos se localizam na complexa gama de instituições sociais que, em particular naquelas que cumprem um papel importante na regulação dos modos de vida e das perspectivas de leitura da realidade, como as que compõem as políticas públicas, que desempenham funções destacadas em relação à consolidação e ampliação da hegemonia, mas que são também espaços nos quais as práticas e os valores contra hegemônicos são produzidos e reproduzidos.

A organização das políticas sociais a partir da Constituição de 1988 se deu sob novas bases, determinando uma maior complexidade em função da adoção da noção de sistemas unificados - como os que encontramos na saúde e na assistência -, das tendências de descentralização, de novos padrões de financiamento e da incorporação de novos paradigmas na composição e distribuição territorial das redes de serviços públicas e privadas. Experimentou-se, deste modo, desde o ponto de vista da legislação social, sobretudo com o instituto das normas operacionais básicas que discriminam os procedimentos e condições de funcionamento desses sistemas, até o da normatização das condutas técnicas e dos padrões que referenciam os serviços, programas e projetos na esfera local, um desenvolvimento tecnológico que requereu um amplo domínio conceitual e instrumental que não ocorreu de forma equânime entre os diversos profissionais e entre as diferentes regiões do país. A combinação da dinâmica e da extensão do processo de implantação dessa nova arquitetura das políticas sociais com a capacidade tecnológica de apropriação e socialização por parte dos profissionais que atuam na gestão das políticas sociais foi crucial para um conjunto de atividades de assessorias fossem desenvolvidas tendo em vista criar as condições necessárias à consolidação desse novo ordenamento institucional.

As experiências desenvolvidas a partir do “Núcleo de Sistematização de Experiências no campo das Políticas Públicas” reiteram que se a universidade tem tido um papel importante no desenvolvimento das atividades de assessoria, a mesma não se caracteriza como uma atividade que lhe seja exclusiva ou que nela encontre as condições mais adequadas para que ocorra um relacionamento entre assessor e assessorado baseado no domínio de conhecimentos e tecnologias, visto que não optamos por este tipo de abordagem. A particularidade da assessoria realizada pelos profissionais que atuam na universidade em função de sua posição particular na hierarquia diferenciada e integrada que compõe o Serviço Social, posição que se constrói em torno de modos próprios de compreender e se relacionar com os fenômenos do exercício profissional. A formação profissional, a produção e a socialização de conhecimentos determinam um relacionamento com a esfera do exercício profissional de ordem particular, no qual a assessoria adquire uma função estratégica de realimentação recíproca e de conservação coletiva da assimetria que lhe sustenta e não de sua superação.

Cabe sublinhar que as experiências desenvolvidas a partir do Núcleo não se caracterizam exclusivamente no campo da assessoria, mas têm nela uma dimensão estratégica. Muito embora a consultoria também possa ser elencada como uma atividade cujos horizontes e possibilidades se ampliaram de forma bastante significativa no Serviço Social, alguns de seus traços constitutivos, se comparados ao da assessoria não se tornaram tão atrativos para as equipes demandatárias das ações do projeto. Em primeiro lugar, chamamos a atenção para o fato de que embora ambas as atividades se apoiem em uma assimetria de conhecimentos, habilidades ou tecnologias, na consultoria tem prevalecido uma prática onde a transferência ou a produção conjunta deste acervo não é uma condição

necessária ao estabelecimento da relação entre as partes. Ainda que esta característica não deva ser tomada como uma diferença central, observa-se nas consultorias (nas áreas empresarial, editorial, governamental e nas organizações não governamentais) uma intervenção mais focal, delimitada em torno de um tema, assunto, projeto, experiência ou conteúdo no qual as diferenças de conhecimentos, habilidades e tecnologias mantêm-se, geralmente, inalteradas ao término da atividade.

Metodologicamente, não se pode afirmar que tais atividades possam se diferenciar também no que tange às possibilidades de um maior ou menor rigor teórico ou alcance dos processos de reflexão sobre a realidade e suas feições. Em suma, não caberia apontar que a atividade de assessoria seja metodologicamente mais apropriada para um exercício profissional teórico-crítico do assistente social. Contudo, a atividade de assessoria, pelas razões já expostas, se apoia em uma processualidade mais participativa das equipes de profissionais e instituições demandatárias. Evitar falsas oposições é fundamental para o exercício e a formação profissional, tendo em vista que ambas constituem atribuições e competências do/a assistente social e ocupam lugares particulares no universo de requisições que hoje se coloca para o Serviço social.

A assessoria ganhou contornos de atividade ao mesmo tempo resultante de uma ação institucional, proposta como estratégia de desenvolvimento da extensão universitária, e constitutiva do exercício profissional do assistente social, como parte do processo de formação dos estudantes envolvidos e de produção de conhecimentos sobre o trabalho do assistente social. Assim o desenvolvimento das experiências de assessoria via extensão universitária possibilitou no mesmo processo que as indagações produzidas pelos dois polos envolvidos fossem confrontadas como parte de um percurso construído de forma coletiva, mas não necessariamente idêntica. A assimetria que determina a diferenciação entre a equipe de extensão universitária e a equipe de profissionais não se dilui com o processo, apenas avança para outro patamar, tendo em vista que as condições de produção de conhecimentos sobre a realidade respondem a necessidades distintas em razão das inserções profissionais diferenciadas. Por esta razão, não corrobora com a tese comum de que a assessoria dada pela universidade deve superar a dicotomia entre teoria e prática, posto que uma e outra não são monopólios de nenhum dos dois lados e tampouco que tal mediação seja imperativa da função de apenas um deles. Ambas as partes saem enriquecidas tão somente quando ambas sabem previamente o que buscam. Por este motivo, a assessoria envolve procedimentos de planejamento, acordo, negociação e reconhecimento da autonomia das partes, além da identificação de que a capacidade de elaboração teórica de cada grupo se apoia em bases e percursos distintos.

O conhecimento que se é produzido em uma atividade de assessoria serve aos dois grupos, mas de modo algum é produzido eliminando-se o que eles têm de diferente, assim como, com raras exceções, resultam em possibilidades de uso idênticas. Além de favorecer a condição de elaboração teórica autônoma dos grupos assessorados, sobretudo diante da majoritária demanda por processos de sistematização das experiências profissionais e do acúmulo teórico-prático sobre a realidade profissional que eles tomam como objeto de reflexão, a assessoria nestes casos visa romper com uma determinada situação de isolamento dessas equipes. Muitas vezes o diálogo com a equipe do Núcleo serviu mais para aprofundar investimentos já em curso do que para inaugurar processos reflexivos. As condições de trabalho sim, essas acabavam sendo, no âmbito dos processos de negociação e de desenvolvimento das ações, alteradas em função das atividades realizadas. O leva a considerar tal empreendimento, a partir de determinadas reincidências, como parte de um esforço coletivo de alteração das condições de trabalho no que tange a incorporação dos procedimentos de sistematização como momento do próprio trabalho institucional. Verifica-se, desta forma, que a opção pela assessoria através da extensão universitária se revestiu de um forte caráter político-intelectual voltado para a valorização da autonomia das equipes em termos de incorporação e consolidação da dimensão reflexiva em seu cotidiano de trabalho.

Ainda no campo do conhecimento, estas experiências possibilitam um processo de realimentação teórica tanto da equipe assessorada como da equipe de extensão. Na verdade ao longo dos processos

de negociação do trabalho de assessoria sempre esteve no horizonte de interesses do Núcleo uma aproximação com a realidade social e com o exercício profissional mediado por processos de trabalhos institucionais nas esferas públicas e nos diferentes campos de atuação dos assistentes sociais (assistência, socioeducação e educação) para se analisar a partir desta diversidade as condições em que se realiza o trabalho de assistentes sociais frente aos temas abordados e tratados no âmbito da formação profissional sobre as particularidades do trabalho nas políticas públicas. Desta forma, a assessoria se tornou uma rica estratégia de investigação sobre os processos de trabalhos nos quais se inserem os/as assistentes sociais, permitindo apreender a partir das diferentes racionalidades presentes em cada área e das formas de organização dos processos de trabalhos coletivos como se estabelecia a relação entre a autonomia profissional e as condições determinadas pelas formas com que o trabalho na sociedade e no âmbito das políticas públicas vem sendo gestado. A atividade de assessoria permitia, assim, uma constante realimentação dos conteúdos abordados em sala de aula, particularmente, nas disciplinas de estágio supervisionado e de processos de trabalho.

A observação de que o tempo de duração das atividades de assessoria era distinto em função do perfil das equipes, dos objetivos propostos e, sobretudo – como uma descoberta decorrente de muitas revisões no planejamento e na condução das atividades -, em decorrência da dinâmica da universidade ser muito mais lenta e submetida a um conjunto menor de mecanismos de controle e regulação do que nas instituições onde atuavam as equipes assessoradas, levou a uma diversificação das estratégias de educação permanente para além das assessorias. O Núcleo incorporou processos de capacitação através de cursos, realização de seminários ou levantamentos em conjunto com as equipes profissionais, organizando fóruns, realizando supervisões e, mais recentemente, publicações. A ampliação das estratégias ao passo que deu mais dinamismo às ações, possibilitando delimitar com maior precisão temporal os resultados parciais do trabalho, também possibilitou a abertura de novos caminhos para a socialização das reflexões produzidas para além do alcance imediato das equipes envolvidas.

Dentre as formas de ampliação dessas estratégias há de se destacar a produção das monografias de conclusão de curso dos alunos de graduação que acompanharam essas experiências como extensionistas e/ou estagiários⁶. A presença dos/as alunos/as de graduação ao longo de todo o processo, ou seja, desde os momentos de negociação e elaboração da proposta de assessoria até a socialização delas, tendo nos trabalhos de conclusão de curso um importante recurso instrumental, serviu para afirmar a preocupação em torno da relação que se poderia estabelecer entre a formação e o exercício profissional em um patamar mais dinâmico. Não se tratava apenas de um campo de observação aberto aos/às alunos/as, mas da organização de uma equipe de trabalho com especialização de funções e responsabilidades a partir das quais se estruturava de modo mais orgânico a relação entre formação e exercício profissional, ou seja, como relação de uma unidade que constitui a própria dinâmica da profissão. Assegura-se dessa forma a possibilidade de mútua interferência referida anteriormente, mas sob bases concretas: as discussões em torno do trabalho, as alternativas construídas, as formas de socialização na universidade e junto aos demais profissionais e a sistematização de todo o processo nas monografias e relatórios de estágio.

Atento às considerações extraídas a partir das experiências realizadas cabe indagar hoje sobre como utilizá-las para adensar as possibilidades já formuladas sobre as atividades de assessoria realizadas fora do circuito universitário? E na mesma direção, como potencializar a relação entre formação e exercício profissional para além das particularidades próprias ao âmbito acadêmico?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário marcado pelos processos de reestruturação produtiva, pela contrarreforma do Estado e pela diversificação das formas de organização da sociedade civil, emergiram novas racionalidades no

⁶ Durante boa parte do desenvolvimento dessas experiências elas se constituíram não só em campos de extensão universitária, mas também em campos de estágio com enfoque exatamente na atividade de assessoria.

campo das políticas sociais combinando, contraditoriamente, perspectivas universalistas de acesso com parâmetros de gestão fortemente marcados pela transfiguração de sua dimensão pública pela lógica dos interesses privados. As lutas sociais travadas em torno da ampliação e da qualidade da oferta dos serviços sociais, protagonizadas particularmente ao longo dos anos 80, foram traduzidas em conquistas legais e institucionais importantes em diferentes áreas de atuação do Estado, com especial destaque para o campo da seguridade social.

Considerando-se parcial e preliminarmente esses processos, inegavelmente o impacto de que deles derivam, incidem sobre as condições de desenvolvimento dos processos de trabalhos institucionais nas diferentes políticas públicas. Contribuindo para a retração do investimento público, a redução dos processos de contratação da força de trabalho e o forte sucateamento dos equipamentos e da qualidade na prestação dos serviços. Produziram impactos objetivos como também subjetivos, expressos nas disputas ideológicas e nos processos de formação e qualificação profissional que passam a compor os novos esquemas de gestão da força de trabalho.

Aliada a essas condições, consolidou-se um processo de terceirização e precarização da força de trabalho e da prestação dos serviços sociais, cujos resultados deslocaram a lógica do direito social para um patamar bastante restrito de serviços públicos.

Constata-se uma *progressiva mercantilização do atendimento às necessidades sociais*, decorrente da privatização das políticas sociais. Nesse quadro, os serviços sociais deixam de expressar direitos, metamorfoseando-se em atividade de *outra natureza*, inscrita no circuito da compra e venda de mercadorias. Estas substituem os direitos de cidadania, que, em sua necessária dimensão de universalidade, requerem a ingerência do Estado (IAMAMOTO, 2009, p. 366) **(grifos do autor)**.

A criação do Núcleo não altera essa correlação de forças cada vez mais desfavorável aos/as trabalhadores/as do campo das políticas pública e ao acesso e usufruto dos parques direitos sociais alcançados pela população. Contudo, ele se coloca no campo das disputas de sentidos e alcances que as materializam como espaços contraditórios. É com base nessa compreensão que a universidade, também profundamente marcada pelas mesmas contradições e disputas, pode ainda realizar suas funções no campo da produção e da socialização do conhecimento, como da formação profissional e intelectual e da educação permanente apoiada na vitalidade dos diálogos que a extensão universitária possibilita quando realizada na direção da valorização dos saberes científicos, profissionais e aqueles que emanam da experiência dos/as trabalhadores/as.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney L. T. Retomando a temática da “sistematização da prática” em Serviço Social. In: BRAVO, M. I *et ali* (orgs). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 399-408.
- ALMEIDA, Ney L. T. de & ALENCAR, Mônica Maria T. de. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- FERNANDES, Rosa Maria Castilho. **Educação permanente e políticas sociais**. Campinas: Papel Social, 2016.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Edição e Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- IAMAMOTO, Marilda V. “Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social” In: **Serviço Social: Direitos Sociais e competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. pp. 341-376.
- PEREIRA, Potyara A. **Política Social: temas & questões**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RAMOS, Marise Nogueira. “O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas”. **Educação em Revista**. V. 30. N. 04. Belo Horizonte: UFMG, outubro-dezembro 2014. pp. 105-125.
- RAMOS, Marise Nogueira. “Experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais”. In: MAGALHÃES, Livia D. R e TIRIBA, Lia (orgs). **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia-MG, Navegando Publicações, 2018. pp 139-152

INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL EM UM PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFMG:

A EXPERIÊNCIA TÉCNICA E DE GESTÃO NO PROGRAMA PENSAR A EDUCAÇÃO, PENSAR O BRASIL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

INSERTION OF THE SOCIAL WORKER IN AN UNIVERSITY EXTENSION PROGRAM AT UFMG: THE TECHNICAL AND MANAGEMENT EXPERIENCE IN THE PENSAR A EDUCAÇÃO, PENSAR O BRASIL PROGRAM OF THE FACULTY OF EDUCATION.

Monica Abranches¹

RESUMO. Esse artigo é um relato da inserção da profissional assistente social na gestão e execução do Programa de Extensão Universitária Pensar a Educação, Pensar o Brasil - PEPB vinculado à Faculdade de Educação da UFMG, entre os anos de 2019 e 2023. Pretende apresentar e analisar o aprendizado e as oportunidades em que o profissional contribuiu com pautas sociais importantes nas ações de comunicação e divulgação científica do Programa e com a formação política dos integrantes dos projetos vinculados, bem como a coordenação do diagnóstico institucional realizado com a comunidade acadêmica e a externa à universidade sobre os impactos sociais das ações do programa, à luz das teorias de avaliação de programas e projetos sociais. O diagnóstico desenvolveu indicadores de avaliação para o programa e abordou as equipes envolvidas em todas as ações, seus colaboradores internos e externos, as entidades parceiras, a comunidade acadêmica da UFMG e o público externo que utiliza os produtos do Programa.

Palavras-chave: Serviço Social, Educação, Avaliação, Extensão Universitária.

ABSTRACT. This article reports on the role of the professional social worker in the management and execution of the University Extension Program Pensar a Educação, Pensar o Brasil,- PEPB linked to the Faculty of Education at UFMG, between 2019 and 2023. It aims to present and analyze the opportunities in which the professional contributed to important social agendas in the Program's communication and scientific dissemination actions and the political training of the members of the linked projects, as well as the coordination of the institutional diagnosis carried out with the academic community and those outside the university on the social impacts of the program's actions, in the light of theories of evaluation of social programs and projects. The diagnosis developed evaluation indicators for the program and addressed the teams involved in all the actions, their internal and external collaborators, the partner entities, the UFMG academic community and the external public that uses the program's products.

Keywords: Social Work, Education, Evaluation, University Extension

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta a experiência da assistente social na coordenação colegiada do Programa de Extensão Pensar a Educação, Pensar o Brasil - PEPB da Faculdade de Educação da UFMG e a sua participação nas atividades dos projetos vinculados como o Jornal semanal, produções audiovisuais e gestão de mídias, formação de bolsistas, além da ação de pesquisa de avaliação institucional do Programa PEPB realizada nos anos de 2019 a 2021. E os aprendizados que as ações nessa experiência, proporcionaram aos estudos e ao desenvolvimento de metodologias de ação pela assistente social.

O Programa Pensar a Educação, Pensar o Brasil 1822-2022 é uma iniciativa registrada no Sistema de Informação da Extensão da UFMG, desde o ano de 2007, que está vinculado ao Centro de Extensão da Faculdade de Educação da UFMG. Reúne professores, técnicos e estudantes universitários na sua gestão e execução de ações e recebe a contribuição de colaboradores voluntários, de várias regiões do país, na produção e divulgação de conteúdos sobre o tema da educação.

1 Assistente Social, professora universitária, pós-doutoranda em Educação no Programa PROMESTRE/FAE - UFMG; Doutora em Tratamento da Informação Espacial pela PUC Minas, Mestre em Educação pela UNICAMP e Especialista em Políticas Públicas pela PUC Minas. Diretora do Projeto Rondon Minas desde 2005. monicaabranches@yahoo.com.br

É um programa de extensão universitária dedicado a comunicação pública da ciência na área da educação com o foco principal na contribuição da elevação da qualidade das escolas públicas, principalmente, da educação básica. Através de várias técnicas de comunicação para a disseminação do conhecimento produzido na universidade, o Programa PEPB busca atingir os professores, técnicos, gestores e comunidade escolar e fomenta a troca de experiências e saberes entre as escolas e a UFMG. Como uma ação acadêmica, o Programa contribui para a formação profissional de alunos de graduação e pós-graduação associando as suas atividades ao ensino e a pesquisa desenvolvidos nos cursos.

O Programa PEPB, ao longo dos anos, criou um boletim informativo virtual, um programa de rádio, uma coleção de publicações de livros e revistas veiculados por meio físico e pela internet, um observatório de divulgação científica na área da educação, organizou centenas de seminários, estruturou uma página institucional para divulgação de conteúdos e consolidou sua comunicação com o público através das redes sociais no Facebook, Instagram e Twitter e na plataforma Youtube, entre outras ações.

Um levantamento sobre os dados de gestão e das ações realizadas pelo Programa PEPB, nos últimos 15 anos, apresenta os seguintes dados: 43 professores da UFMG participantes, 30 professores externos representante de universidades públicas e privadas, 49 alunos participantes sendo 22 alunos bolsistas, 37 colaboradores da UFMG participantes, 06 técnicos colaboradores externos, 1 milhão e 300 mil pessoas como estimativa do público atendido, 20 instituições parceiras externas, 10 projetos vinculados ao Programa, 04 eventos vinculados ao Programa, 03 projetos em parceria com outros setores da universidade (CEDOC, LECAMPO e Rede de Museus).

E dentre os produtos do Programa PEPB registrado no SIEX até 2021 estão:

- 24 produtos audiovisuais referentes as conferências gravadas, editadas e disponibilizadas, no site institucional, relativas ao Projeto Seminários Anuais
 - 07 livros elaborados a partir do conteúdo dos Seminários Anuais
 - 22 Periódicos Publicados – Revista Brasileira de Educação Básica
 - 490 Programas de Rádio gravados e disponibilizados no site do Programa
 - 390 Informativos – Jornal Pensar a Educação em Pauta
 - 19 Produtos audiovisuais relacionados ao Projeto Observatório da Comunicação Pública da Ciência
 - 53 matérias jornalísticas produzidas pelo Observatório da Comunicação Pública da Ciência e disponibilizadas no site próprio
 - 05 Livros publicados pelo Projeto A Educação nos Projetos de Brasil: Espaço Público, Modernização e Pensamento Histórico e Social Brasileiro Nos Séculos XIX E XX
 - 15 periódicos publicados referente ao Projeto Pensar a Educação em Revista
 - 40 Livros publicados pela Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil
 - 13 Edições dos Seminários Anuais do Programa Pensar a Educação, Pensar o Brasil totalizando 85 conferências
 - 09 artigos/resumos sobre o Programa PEPB publicados em revistas e anais

Os produtos listados acima estão disponibilizados, em sua maioria, no site próprio do Programa PEPB² com acesso irrestrito aos usuários, caracterizando uma plataforma ampla de material educativo, de pesquisas e com produções dos vários segmentos de gestão, execução e avaliação da educação, desde professores e estudantes da educação básica, pesquisadores de universidades e universitários até gestores da política de educação, sindicatos, movimentos sociais e coletivos em defesa da educação pública.

Diante, da inúmeros projetos e ações realizadas no Programa PEPB, a assistente social foi incluída no trabalho, a partir do ano de 2019, quando a profissional foi aprovada em concurso público para o cargo de professor visitante na Faculdade de Educação com o objetivo de realizar a avaliação institucional do Programa PEPB, abordando a comunidade interna e externa à universidade e usuária das produções e participante dos debates sobre as temáticas da educação, o que incluiu professores da rede pública

² www.pensareducacao.com.br

de ensino, gestores da educação do Estado de MG, usuários das redes sociais do Programa e o público em geral. No ano de 2021, a assistente social foi convidada a participar da equipe de coordenação colegiada do Programa e assumir as atividades de formação de bolsistas e as ações de monitoramento e avaliação das ações do PEPB.

A profissional foi selecionada pela expertise profissional em diagnóstico social e em coordenação de programas e projetos de extensão universitária e por sua formação em pós-graduação na área da educação.

A ASSISTENTE SOCIAL NO PROGRAMA PEPB

Uma das contribuições importantes da assistente social no Programa PEPB foi a possibilidade de pautar temas sociais pertinentes à área da educação e explicitar e refletir sobre a contribuição do serviço social na educação básica e superior.

A assistente social, atuando diretamente no cotidiano das ações de comunicação e divulgação científica do programa e auxiliando no planejamento das pautas dos projetos, realizou as seguintes ações que são relacionadas a atuação do serviço social, as reflexões sobre as pautas sociais na área da educação e a defesa das políticas sociais:

- Planejamento de disciplina optativa de Extensão Universitária no DECAE/FAE, no primeiro semestre de 2022, abordando o trabalho comunitário e as metodologias de diagnóstico social
- Participação na Disciplina de Estágio Introdução ao Campo do curso de Pedagogia, com intuito de apresentar aos estudantes outras perspectivas de atuação do profissional, incluindo projetos sociais, inserção em programas de medidas socioeducativas para jovens, trabalho com desenvolvimento de comunidades e ações de diagnóstico social.
- Formação ética e política da equipe de alunos bolsistas e voluntários do Programa Pensar a Educação Pensar o Brasil
- Participação nos eventos Programa Domingo no Campus da UFMG realizados nos dias 05 de junho de 2022 e em 04 de setembro de 2022, apresentando à comunidade acadêmica e externa ações de educação ambiental e de defesa de direitos e assessoria a grupos de catadores e catadoras de materiais recicláveis
- Elaboração do Projeto de Pesquisa e Extensão FAE Comunica com a Educação Básica Pública em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG (abril de 2022)
- Organização da disciplina optativa Paulo Freire e a Extensão Universitária Como Espaço de Aprendizado e Autonomia para oferta no semestre 1º/2021
- Participação em Grupo de Planejamento e em Grupo de Avaliadores do Congresso Brasileiro de Extensão – Março 2021
- Participação na equipe de entrevistadores nos Programas do Projeto Rádio Pensar a Educação, Pensar o Brasil
- Participação no Jornal Pensar a Educação com a publicação de artigos na seção Educação em Debate e elaboração de Editoriais
- Realização de atividades para execução de pesquisa do Projeto de Avaliação de Impacto do Programa Pensar a Educação Pensar o Brasil
- Orientação da monografia do aluno do Curso de Ciências Sociais Gabriel Ferreira Fonseca. intitulada “Análise do Papel de Cientistas Sociais em Organizações Da Sociedade Civil (OSCs) das Áreas de Educação e Assistência Social em Belo Horizonte”

A participação como Entrevistadora no Programa de Rádio do Pensar a Educação (<http://pensaraeducacao.com.br/programa-de-radio>), estão listados abaixo:

- **Programa 01 – 02/03/2020 – Perspectivas para a educação em 2020**

Entrevistado: Professor Carlos Roberto Jamil Cury

- **PROGRAMA 09 – 18/05/2020 – Questões Gênero**

Entrevistada: Professora Marlise Matos

- **Programa 17 – 01/07/2019 – Literatura, leitura e a Biblioteca Escolar**

Entrevistado: Marília Paiva

- **Programa 24 – 09/09/2019 – MaternAtiva – Maternidade na Universidade**

Entrevistada: Thais Teles Rocha

No Jornal Pensar a Educação em Pauta foram elaborados vários artigos, pela assistente social, para publicação em 2019 e 2020, a saber:

- ARTIGO Dia do Rondonista [Ano 7 – N° 245 / sexta-feira, 12 de Julho de 2019](#)
- ARTIGO: Institucionalizar a extensão universitária é uma necessidade da sociedade. Ano 8 – N° 303/2021 em 04 de dezembro de 2020
- ARTIGO Extensão Universitária remota? Os desafios em tempos de pandemia Ano 8 – N° 284/ sexta-feira, 10 de julho de 2020
- ARTIGO Nós, do social, e os nós do social: Um diálogo com Paulo Freire Ano 8 – N° 288/2020 EM 21 de agosto de 2020
- ARTIGO: Produção acadêmica na extensão pra que? 300 edições do jornal Pensar Educação em Pauta Ano 8 – N° 300/2021 em 13 de novembro de 2020
- EDITORIAL: A hora e vez da extensão universitária - Ano 9 – N° 310/ sexta-feira, 05 de março de 2021
- ARTIGO: Por falar em volta às aulas, o que a comunidade tem a dizer? Ano 9 – N° 310/ sexta-feira, 05 de março de 2021
- ARTIGO: Ainda sobre o 9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária [Ano 9 – N° 312/ sexta-feira, 19 de março de 2021](#)
- ARTIGO: O CBEU foi “bão demais”! [Ano 9 – N° 311/2021 em 12 de março de 2021](#)
- ARTIGO: Viva o Projeto Rondon Minas! Viva a Extensão universitária brasileira! Ano 9 – N° 315/2021 em sexta-feira, 09 de abril de 2021
- EDITORIAL: Curricularização da Extensão Universitária Ano. 9, N° 324/2021 em 9 de julho de 2021.
- ARTIGO: E a extensão nas universidades? Ano 9 - N° 326/2021 em 23 de julho de 2021
- ARTIGO: Nós, Assistentes Sociais na Educação. Ano 9 – N° 337/2021 em 05 de novembro de 2021.
- [EDITORIAL: Universidade Pública Paga? – Ano 10 – No. 351/2022 03 de junho de 2022.](#)
- [EDITORIAL: Dias Agitados e Tempos de Democratização - N° 376/2023 – 24 de março de 2023.](#)
- [EDITORIAL: Avaliação e Mudança, N° 382/2023 – 12 de maio de 2023.](#)

Destaque para os dois artigos publicados no Jornal Pensar a Educação em Pauta que permitiram a reflexão sobre o trabalho do Assistente Social na Educação, a saber: n. 288 - Nós, do social, e os nós do social: Um diálogo com Paulo Freire e o n. 337 - Nós, Assistentes Sociais na Educação, sendo este último elaborado em parceria com a colega assistente social Laís Melo.

Esses artigos permitem a reflexão sobre o papel do serviço social na educação e os desafios sociais que as escolas enfrentam e os seu relacionamento com a sociedade.

Soma-se, ainda, a participação no Colóquio de Verão 2020, ocorrido no distrito de Lavras Novas – Ouro Preto nos dias 13, 14 e 15 de fevereiro com o tema “Estado Nacional e Processos Educativos 1822/2022”, conduzido pelo professor Milton Lahuerta (UNESP). O Colóquio é um evento promovido pelo Projeto Interinstitucional Educação nos Projetos de Brasil em parceria com o Programa PEPB.

Em agosto de 2020, assistente social organizou um encontro do Projeto PENSAR AO VIVO (live) sobre a extensão universitária com as professoras convidadas Marilda Angioni da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Claudia Mayorga (UFMG) e Lucíola de Lucca da Universidade federal Fluminense. As discussões aconteceram em torno do papel da extensão universitária no contexto de pandemia e a importância do envolvimento dos universitários em projetos sociais. O encontro

“Extensão Universitária no Cenário atual – Ano 2020” aconteceu no dia 26/08/2020 e a gravação está disponível no canal do youtube do PEPB (<https://www.youtube.com/watch?v=2SGrcznfZvE>)

I – Cartaz da Live



Fonte: Canal Youtube Pensar a Educação, Pensar o Brasil

Em 24 de março de 2021, foi organizada a live “Extensões Freireanas” onde foi discutido o legado de Paulo Freire para as áreas da arte, psicologia e serviço social. A gravação está disponível no canal do youtube do PEPB (https://www.youtube.com/watch?v=JvF9iCI_SJ4)

II – Cartaz da Live



Fonte: Canal Youtube Pensar a Educação, Pensar o Brasil

Em 13 de setembro de 2022, a participação da assistente social no quadro E POR FALAR EM CIÊNCIA..., do Observatório da Comunicação Pública da Ciência que organizou o evento com o tema “Comunicação e Extensão universitária em diálogos. As discussões permearam o papel da extensão universitária na divulgação científica e a atuação dos programas e projetos junto às comunidades socialmente vulneráveis. As reflexões possibilitaram ao público entender a importância do trabalho da extensão universitária para a formação dos estudantes e para o atendimento das necessidades sociais de diversos grupos da sociedade e de comunidades periféricas e do interior do Estado. Participaram da live psicólogos e assistentes sociais. (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=h-D-WWsn9RE>)



Fonte: site do programa Pensar a Educação, Pensar o Brasil

O trabalho com a avaliação institucional do Programa PEPB também permitiu que o assistente social exercesse atividades concernentes a atuação profissional considerando a ação de avaliação de impacto social a ser realizada junto aos grupos externos à universidade e a necessidade de pensar indicadores sociais de avaliação.

A avaliação foi realizada no período de 02 anos, entre setembro de 2019 e outubro de 2021 e se baseou em dois grandes eixos de ação: 1) desenvolver o estado da arte sobre a avaliação da extensão universitária e avaliação de programas e projetos sociais para embasar as ações da pesquisa participante, e 2) aplicar os conhecimentos de métodos e técnicas da pesquisa e da avaliação extensionista no Programa PEPB, bem como criar outras alternativas de avaliação e indicadores de resultados e impactos para a modalidade de programas de extensão.

O desafio da pesquisa foi, ainda, verificar se o Programa cumpriu os objetivos e o alcance proposto e registrado na proposta do projeto original apresentado no Sistema de Extensão das Universidades Públicas (SIEX-UFMG):

“Desenvolver um conjunto articulado de projetos de extensão, de ensino e de pesquisa que possibilite a divulgação de conhecimentos e de práticas que contribuam para a elevação da qualidade da educação pública, atuando em permanente diálogo com os sujeitos que a constroem no cotidiano, notadamente educadores/as, estudantes e a sociedade civil brasileira” (SIEX, UFMG).³

E qual a abrangência do Programa e os resultados e impactos acadêmicos e sociais a partir dos objetivos específicos propostos no mesmo documento:

- Realizar divulgação científica sobre a educação pública brasileira em diversas ações
- Estabelecer permanente diálogo entre pesquisadores e sujeitos da escola básica
- Oportunizar a estudantes a inserção na atuação em projetos multidisciplinares, que venha a enriquecer sua formação acadêmica.
- Criar condições para que as escolas públicas de Belo Horizonte, de Minas Gerais e do Brasil possam divulgar as suas “boas práticas” (SIEX/UFMG).

A pesquisa para a avaliação do Programa Pensar a Educação, Pensar o Brasil 1822/2022 se caracterizou por sua natureza qualitativa, quantitativa e participativa considerando a forma de abordagem aos envolvidos na ação investigativa e a posição do pesquisador inserido nas atividades dos projetos e eventos vinculados ao Programa.

³ <https://sistemas.ufmg.br/siex/AuditarPrograma.do?id=77155>

Uma ação de pesquisa que se classifica como participante pressupõe a inserção do pesquisador nas várias atividades do projeto de forma a conhecer as teorias e metodologias que o baseiam, bem como vivenciar as ações práticas do projeto que serão objeto de análise. De outra forma, destaca-se a importância de inserir as pessoas envolvidas no “problema” como variável importante do processo de coleta de dados e como protagonistas da informação a ser produzida.

Chizzotti (2006), analisando a pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, propõe que o pesquisador profissional deverá reconhecer as limitações de seu conhecimento sobre a realidade e compreender empaticamente as expectativas, sentimentos e opiniões das pessoas que já estão inseridas em um grupo ou em uma comunidade. Portanto, o autor define:

“o profissional assume o papel de animador do intercâmbio de informações. Não se trata de um papel menor na pesquisa, já que o profissional precisa atuar em sentido educativo, organizando a participação, as condições de discussão e de análise, redigindo ou garantindo o registro adequado da discussão e da decisão que deverão retroalimentar as discussões ulteriores. (...) O papel fundamental do profissional é garantir a interlocução dos diferentes segmentos sociais e a comunicação permanente de todos os participantes.” (pág. 94)

Nesse sentido, a proposta foi inserir ativamente a pesquisadora assistente social nas ações do Programa PEPB para conhecer, observar, analisar e vivenciar criticamente os métodos e técnicas empregadas nas ações dos projetos vinculados e na gestão, o que permitiu fomentar o protagonismo das pessoas e grupos envolvidos no Programa para a coleta de dados da pesquisa.

Na área da avaliação de programas e projetos sociais as bibliografias consultadas de autores e pesquisadores relevantes nessa área refletem as boas práticas de avaliação e o compromisso com os resultados e impactos de programas e projetos que contribuam com a qualificação das políticas públicas, a otimização de recursos e com os impactos positivos para o desenvolvimento da sociedade. Esse levantamento e estudos contribuíram, sobremaneira, para o desenvolvimento das estratégias de abordagem do público-alvo para avaliação do Programa PEPB e para a elaboração de instrumentais e definição de indicadores de extensão. Podemos citar BOLLOUSA, Rosana (2009), SILVA E SILVA, Maria Ozanira (UNB, 2000), CARVALHO, Maria do Carmo Brant (2001), ARRETCHE, Marta (1998), COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando (2007), PAES SOUSA, Rômulo (2012).

Em relação a dimensão da pesquisa participante, inserida nessa proposta podemos citar os autores como: THIOLENT, Michel (2011), MINAYO, Cecília (2007), CHIZZOTTI, Antônio (2005) e (2006), COSTA, Marco Antonio (2001). Esses autores, entre outros, abordam a pesquisa qualitativa em ciências sociais, teorias e metodologias de pesquisa e técnicas que auxiliaram na construção do planejamento dessa proposta de avaliação.

Os sujeitos da pesquisa/avaliação, em contato com a assistente social, foram os mais diversos, considerando as metas de alcance do Programa e os vários eixos de atuação que envolvem a graduação (professores e alunos), a pós-graduação (professores e alunos), a rede de ensino básica (professores, alunos, diretores, funcionários), a rede de pesquisadores, colaboradores e parceiros do Programa (nacional e internacional), a equipe interna do Projeto e outros consumidores das comunicações e produtos gerados pelo programa (usuários das redes sociais).

Os dados quantitativos e qualitativos foram coletados através de procedimentos técnicos diversos da pesquisa (questionários, entrevista, observação participante) possibilitando confrontar o material empírico ao referencial teórico-metodológico. Foram elaboradas categorizações para as entrevistas e a produção de tabelas e gráficos para otimizar a análise dos questionários aplicados aos diversos públicos.

A metodologia da pesquisa foi organizada para ser realizada em 2 momentos distintos: na primeira etapa foram realizados os estudos teóricos sobre a avaliação, gestão de projetos, extensão universitária, bem como pesquisas documentais sobre experiências de avaliação da extensão nas universidades públicas e, ainda, como parte do trabalho de campo as entrevistas com todos os 08 coordenadores do colegiado de gestão do Programa (que também coordenam projetos vinculados) e a realização do grupo focal de bolsistas e alunos voluntários, sendo estes ativos e egressos. Nesse período houve um

esforço para o levantamento de documentos de gestão do Programa, sendo a atividade exploratória realizada em materiais físicos, nos arquivos do gabinete do coordenador geral e na sala sede, e documentos digitais de 04 computadores pertencentes ao Programa PEPB – 01 na sala do gabinete do coordenador geral e 03 na sala sede do Programa na Faculdade de Educação/UFMG.

Em relação as entrevistas dos coordenadores e o grupo focal de alunos realizados, estes foram gravados, transcritos e analisados através de categorização elaborada para esse fim. Foram organizados roteiro de entrevistas específicos para cada grupos.

Também foi realizado um levantamento sobre a cobertura de notícias do Programa PEPB pelos canais de mídia da universidade, identificando o quanto, quando e como as ações do Programa foram divulgadas, desde o ano de 2007, para a comunidade universitária e externa. E uma pesquisa sobre os artigos publicados sobre o próprio Programa escritos pelos seus membros e pelos alunos que participaram das ações.

Os formulários das enquetes virtuais também foram elaborados nessa primeira etapa, bem como a participação da pesquisadora nas reuniões de coordenação e de equipe ocorridas em 2019 e 2020.

A segunda etapa das atividades de campo da pesquisa foram realizadas com representantes de parceiros do projeto, sendo eles internos e externos à Universidade, os alunos e professores da Faculdade de Educação da UFMG, onde o Programa PEPB está vinculado, e representantes do público externo constituído de professores da rede de educação básica, colaboradores do PEPB e a sociedade em geral, abordada a partir da sua relação com o Programa nas redes sociais e como receptores dos produtos audiovisuais através de rádio, lives e e-mails enviados.

Nessa etapa foram realizadas, transcritas e categorizadas as entrevistas com representantes de entidades parceiras e utilizada a técnica de questionários para os outros grupos abordados. Os dados dos questionários foram tratados em planilhas para elaboração de tabelas e gráficos para a análise final.

Paracada grupo foi aplicado um formulário virtual com perguntas sobre o Programa PEPB e a inserção do usuário em suas ações, bem como a percepção dos seus resultados e o nível de conhecimento e reconhecimento sobre o Programa. Também a percepção de cada usuário sobre as ações de extensão universitária e sua participação nessa experiência.

A inserção do assistente social nessa atividade de pesquisa foi de imensa contribuição ao aprendizado técnico-operativo do serviço social. O trabalho de diagnóstico e pesquisa são metodologias importantes para a ação do assistente social, principalmente na área da educação.

Conforme o documento do Conselho Federal de Serviço Social intitulado Serviço Social na Educação (2001) e produzido pelo grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação, a contribuição dos profissionais para o direito à educação passa pela identificação dos fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional no atual contexto, portanto:

O Serviço Social, no âmbito educacional, tem a possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por crianças e adolescentes, o que refletirá na melhoria das suas condições de enfrentamento da vida escolar. Afirmar Sylvia Terra, (...) que o assistente social tem, entre outras, a atribuição de analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais detectados em relação aos alunos, objetivando saná-los ou atenuá-los. (CFESS, 2001, pág. 12)

Conclui-se que a experiência da assistente social no Programa Pensar a Educação, Pensar o Brasil foi de efetivo aprendizado político e operacional para qualificar a ação do Serviço Social na área da educação. Destaca-se ainda, o conhecimento das diversas pautas da educação inseridas nas ações do Programa como a lei de cotas, a reforma do Ensino Médio, sindicalismo, implementação da lei 10.639 de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino, militarização das escolas, debates sobre a escola sem partido, planos nacional e estadual de educação, formação e valorização de professores, discussões sobre várias reformas no ensino básico, entre outros temas importantes que qualificam a gestão da educação e a legislação vigente. São assuntos discutidos em artigos do Jornal semanal e

nas revistas, nos programas de rádio, debates públicos pelo Projeto Seminário Anual e na produção de livros sobre os temas.

Soma-se a esse aprendizado, a vivência e o contato com os parceiros do Programa PEPB que passam por movimentos sociais mais diversos, onde merece menção a rede de parcerias com vários coletivos de defesa da educação e frente de atuação política nessa área. Foi possível participar de vários deles nesses anos de atuação do PEPB. Entre eles:

- Rede COMUNICA EDUCAÇÃO (ANPED, SBHE, ABRAPEC ETC).
- Frente Parlamentar PELA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.
- Rede MINEIRA DE COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA.
- Rede DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (UFMG)
- Rede CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE EM MOVIMENTO
- Portal DO BICENTENÁRIO.
- Fórum DE EDITORES DE PERIÓDICOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO-FEPAE
- Grupo MUTUM
- Internet SEM FRONTEIRAS - FNDC
- Coletivo GERAL INFÂNCIAS
- Centro DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS DE BETIM

Destaca-se ainda, os sindicatos parceiros, grupos de pesquisa de várias instituições de ensino superior do país, outros projetos e programas de extensão da UFMG e de outras universidades.

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da assistente social no Programa Pensar a Educação, Pensar o Brasil - PEPB, permitiu uma reflexão importante sobre os desafios da educação no país e, principalmente, das escolas de educação básica pública. Enfatiza-se a necessidade dos profissionais de várias áreas de conhecimento mobilizarem esforços para que os alunos e toda a comunidade escolar possam garantir o direito à educação de qualidade e ao ensino libertador e formador de cidadãos conscientes da importância de nossa diversidade e da nossa democracia.

A reflexão final é sobre a importância e o compromisso do Serviço Social na área da educação e, portanto, apresenta-se, abaixo, a reprodução de parte das ideias inserida em um dos artigos produzidos nessa experiência no assistente social no Programa de Extensão Universitária Pensar a Educação, Pensar o Brasil.

“Ainda temos muitos desafios sobre a educação, principalmente, a pública. Vivemos em um país grande em extensão de território e população que ainda não tem uma educação de qualidade a alcance de todos. Temos sérias deficiências em termos de acessibilidade, evasão escolar, assistência estudantil e valorização da escola e de seus profissionais.

A educação de base ainda não é para todos. As expressões da questão social são um determinante importante para a permanência do alunado dentro da sala de aula. A escola, hoje, não tem só o desafio de ensinar, pois recebe e assume as consequências sociais da insegurança alimentar, da pobreza, da violência doméstica e outros.

Como um equipamento público de referência para as comunidades do seu entorno, a escola precisa se preparar para o atendimento social e a interação com a sociedade para que os problemas possam ser compartilhados e solucionados de forma coletiva entre diretores, professores, pais, alunos e outros equipamentos sociais.

O advento da lei 13.395/2019, que inclui o profissional de serviço social e o de psicologia na educação básica, é uma das respostas a esse desafio.

O assistente social na escola não é a solução para mudar a realidade expressada no histórico brasileiro educacional, mas pode contribuir para que o sistema educacional reconheça e atue sobre a desigualdade e a falta de oportunidade que os alunos enfrentam.

O serviço social na área da educação, não é recente assim como pensam boa parte da população. Existe uma trajetória de muita luta que é pouco contada dentro das salas de aula dos cursos de graduação de serviço social e para a comunidade escolar. Essa história inclui acesso e permanência do aluno na escola, diálogos intersetoriais e multidisciplinares com os alunos e pais e a integração da escola com a comunidade.

O serviço social que até hoje é taxado de assistencialista, e ainda luta para permanecer nos espaços que são seus por direito e por deveres, ainda tem que provar sua devida importância em vários campos, e um dos locais mais importantes é a escola. Mas o que poucos sabem é que a escola para o assistente social é um espaço interventivo, que percorre entre acontecimentos dentro da escola e fora da escola, retroalimentando a comunidade escolar sobre os problemas sociais das famílias, das comunidades, sobre os caminhos para a cidadania e a conquista de direitos. Não há separação entre essas realidades, pois uma afeta a outra.

De outra forma, a Assistência Social também é, hoje, uma demanda emergente da política de educação no que se refere aos benefícios e serviços prestados aos alunos, ao atendimento social às suas famílias e à orientação para a organização social. Ressalta-se que, o Assistente Social que atende a comunidade escolar, seus familiares e a população em geral tem recebido diversas demandas sociais como: problemas com a violência escolar e doméstica, alcoolismo e prostituição infantil, drogadição entre os jovens, gravidez na adolescência, consequências da desestrutura familiar, crianças e jovens que frequentam a escola para se alimentar devido a dificuldades financeiras das famílias, entre outras. Também tem sido chamado a atuar, interdisciplinarmente, em debates sociais mais amplos, articulando-os com reivindicações de diversas áreas educacionais: educação patrimonial, educação ambiental, projetos afetivo-sexuais, alfabetização de adultos, entre outros.

A ação do Serviço Social, dentro destas propostas, se destaca na atuação direta com a comunidade via instituição escolar e outras entidades comunitárias. O incentivo e a implantação de assembleias escolares e órgãos colegiados, a promoção de seminários e encontros que atendem às necessidades da comunidade, bem como o acompanhamento social de famílias dos alunos da rede pública de ensino, são objetos de trabalho do Assistente Social na Educação. O relevante desta experiência se constitui na elaboração de um projeto político de atuação, procurando conciliar a formação dada pela área de assistência social com a experiência e estudos na área da educação.

O trabalho do Serviço Social na educação cumpre um importante princípio do Código de Ética do Serviço Social, que é a determinação por uma postura profissional que deve reconhecer e defender a "(...) liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; e o "aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida" (1993)."

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SESU. FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social - CFESS. **Código de Ética Profissional do/a Assistente Social**. Texto aprovado em 13/3/1993, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS nº 290/94, 293/94, 333/96 e 594/11. Lei Federal nº 8.662/1993 de Regulamentação da Profissão. 9ª ed. atualizada e revisada. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf> Acesso em: 2 de setembro de 2023.

BRASIL, Conselho Federal de Serviço Social – CFESS. **Serviço Social na Educação**. Brasília/DF. setembro 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: 2 DE setembro de 2023.

AGUILAR, Maria José; ANDRE-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: VOZES, 1994.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Luciano; BAHIENSE, Priscila; RIBAS, Sandra Regina; VAGO, Tarcísio Mauro. **Pensar a Educação Pensar o Brasil 1822-2022**: ensino, pesquisa e extensão. Revista Extensio. Janeiro/Junho, Volume 12, no. 19. Florianópolis: UFSC, 2015.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

SÍVERES, Luiz. **Processos de Aprendizagem na Extensão Universitária**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2012.

MAYDAY: UM CHAMADO PARA UM OUTRO POSSÍVEL FAZER PROFISSIONAL.

Brenda Cristina da Silva e Silva¹
Fabrícia Vellasquez Paiva²

RESUMO: O presente trabalho é um recorte da monografia intitulada “Mayday: Cartas de narrativa literária como instrumento de análise político-social”, defendida no curso de Serviço Social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; tendo como objetivo mostrar como o uso de narrativas literárias pode servir como um grande instrumento para o Serviço Social, especialmente em casos de violência de gênero. Neste trabalho, reforço aquilo que apresento na monografia e acrescento a importância da formação continuada para os profissionais que atuam, especialmente, em espaços cujas demandas são, majoritariamente, expressões das mais diferentes violências de gênero.

Palavras-chaves: gênero; literatura; Serviço Social; educação.

ABSTRACT: The present work is an excerpt from the monograph entitled “Mayday: Letters of literary narrative as an instrument of political-social analysis”, defended in the Social Service course at the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; aiming to show how the use of literary narratives can serve as a great instrument for Social Work, especially in cases of gender-based violence. In this work, I reinforce what I present in the monograph and add the importance of continued training for professionals who work, especially, in spaces whose demands are, for the most part, expressions of the most different gender violence.

Keywords: gender; literature; Social Service; education.

INTRODUÇÃO

- Mas é uma história sobre a vida real [...]. É sobre a força e a resiliência da mulher. Ninguém pede a Sheherazade para se casar com o rei. Ela se oferece em nome de todas as mulheres para salvar as filhas dos muçulmanos de todos os lugares. Durante mil e uma noites, as histórias da Sheherazade foram uma forma de resistência. Sua voz era uma arma, um lembrete do poder extraordinário das histórias. E mais, da força que pode ter uma só mulher. Etaf Rum – Uma Mulher não é um homem.

O presente trabalho é um recorte da monografia intitulada “Mayday: Cartas de narrativa literária como instrumento de análise político-social”, defendida no curso de Serviço Social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O texto inicial nasce das mais diferentes inquietações que surgem ao longo da trajetória acadêmica: em sala de aula, na extensão universitária e no momento do estágio supervisionado, tão caro à formação em Serviço Social.

Durante o estágio supervisionado no Núcleo Integrado de Atendimento à Mulher (NIAM) de Seropédica, foi possível perceber algumas lacunas durante o atendimento e, conseqüentemente, a necessidade de se pensar outros caminhos e possibilidades para que as usuárias conseguissem contar as suas histórias e, além, se pensar caminhos outros de intervenção profissional diante das demandas apresentadas. Foi na extensão universitária, no projeto de extensão “De linhas, outras histórias e novas memórias: espaços, temas e sujeitos possíveis à contação e à criação de livros em literatura infantojuvenil”, que um novo caminho se fez possível: pelas linhas narrativas de obras literárias.

Tendo o livro “O conto da Aia”, de Margaret Atwood, como um suporte possível para se pensar como a violência de gênero pode e se manifesta em nossa sociedade, especialmente no recorte temporal do Governo Federal de 2019-2022, bem como olhando para as demandas que se apresentavam no campo de estágio e das experiências adquiridas na extensão universitária, a monografia buscou apontar um outro caminho para a prática e intervenção das/os assistentes sociais que lidam, no cotidiano profissional, com as mais variadas expressões da violência de gênero.

1 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; bacharela em Serviço Social e mestranda em Educação; cristina.brends@gmail.com

2 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Docente e Doutora em Educação; fabriciavellasquez@yahoo.com.br

Resgatar as considerações finais feita no trabalho de conclusão de curso, recortando e revisitando o seu conteúdo em um espaço voltado para os profissionais, e em especial para aproximar as linhas entre Serviço Social e Educação, é ampliar o debate de como o uso de obras literárias pode oferecer à/ ao assistente social um novo caminho de intervenção e transformação da realidade, sem deixar de ser crítico, propositivo e reflexivo.

Manter, aqui, a voz narrativa usada no texto original é uma escolha que se considera importante: busca uma aproximação com o leitor, o convidando a não só ler o texto, mas integrá-lo, a reconhecê-lo em seu cotidiano profissional e a ele, posteriormente, acrescentar novas histórias.

DESENVOLVIMENTO

A você, que nos lê neste espaço, quero começar perguntando: por quais narrativas você tem vivido? Quais você tem contado? Para quem? Por quem? Com quem? Essas perguntas não são por acaso, mas são fundamentais para começarmos a pensar como a literatura pode auxiliar o fazer profissional: para olharmos além da aparência, talvez seja imprescindível que olhemos a narrativa por trás. O aparente faz parte de uma narrativa outra, que se faz presente na história. A heroína da história que trazemos, ao narrar o que lhe passou em um regime extremamente autoritário, começa dizendo que

gostaria que esta história, [a minha e a de todas nós], fosse diferente. Gostaria que fosse mais civilizada. Gostaria que me mostrasse sob uma luz melhor se não mais feliz, pelo menos mais ativa, menos hesitante, menos distraída por trivialidades. [...] Gostaria que fosse sobre o amor, ou sobre súbitas tomadas de consciência importantes para a vida da gente [...]. / Talvez seja sobre todas essas coisas, em certo sentido; mas nesse meio-tempo há tantas outras coisas interferindo no caminho, tanto sussurrar, [...] tanta bisbilhotice que não pode ser averiguada, *tantas palavras não ditas, tantos movimentos furtivos e sigilo.* (ATWOOD, 2017, p. 315, grifo meu).

Ela reforça que gostaria que a sua história fosse “sobre súbitas tomadas de consciência importantes para a vida da gente” (idem). E acredito que possa ser, afinal: “o texto literário tem por principal característica romper o silêncio” (OMRAN, 2021, p. 53), seja de quem o escreve, seja de quem o lê, seja de quem o escuta. Por romper silêncios, ele nos narra as histórias invisíveis e, por isso, pode ser excelente aliado das/dos assistentes sociais em seu fazer profissional.

Clarissa Pinkola Estés (2018) nos conta um ditado “*Llamar o tocar a la puerta*”, que “significa usar as palavras para obter a abertura de uma passagem” (p. 19, grifo original) e, aqui, em nossa troca, pretendo te mostrar, ainda que brevemente, como as narrativas literárias podem nos abrir portas inimagináveis quando trabalhamos com elas: seja como contribuição para uma formação continuada, seja no processo de intervenção e trabalho com mulheres em situação de violência e de vulnerabilidade. Ao trazer trechos de uma narrativa literária e colocá-los lado a lado com as vivências sociais que podemos perceber narradas em nosso cotidiano, conseguimos argumentar como “os contos de fadas, os mitos e as histórias proporcionam uma compreensão que aguça nosso olhar” (ESTÉS, 2018, p. 18) de forma tal que nos torna possível trabalhar com essas - e outras - narrativas em projetos de intervenções nos espaços onde atuamos. As histórias “[...] suscitam interesse, tristeza, perguntas, anseios e compreensões” (ESTÉS, 2018, p. 29) que nos trazem, como profissionais, novas dimensões para analisar e intervir sobre as demandas narradas em nosso dia-a-dia e permite que as usuárias consigam encontrar meios para fazer sua voz ser ouvida, narrando suas histórias com as suas próprias palavras, em um espaço-momento de liberdade.

Ao explorarmos algumas temáticas próprias ao debate de gênero, encontrando na voz literária de June, em “O Conto da Aia” (2017), ecos das vozes de Junes que nos são contemporâneas, como *aquela* June, sem que seja exatamente como *aquela*³, podemos perceber outras formas de se contar, de se

3 Referência ao romance “Senhora” (1875), escrito por José de Alencar, onde encontramos em Aurélia, a protagonista, a “moça típica daquele momento histórico (metade do século XIX)”, e dessa forma, “o leitor contemporâneo de *Senhora* devia conhecer muitas Aurélias na vida real, não exatamente *aquela*, mas *como aquela*” (SANTOS, 2008, p. 154, grifos do autor).

vivenciar e de se colocar diante das várias faces que a violência contra à mulher assume na sociedade. A narrativa literária é capaz de fazer emergir as narrativas-denúncias de tantas outras mulheres: *aquelas* que a condição de Aias sempre foi uma realidade, imposta sempre com muita violência; *aquelas* que têm suas vozes silenciadas, suas histórias apagadas, seus corpos manchados e sua existência invisibilizada, tal qual a heroína do romance:

Vem a batida à minha porta. Cora com a bandeja.

Mas não é Cora.

- Eu trouxe para você - diz Serena Joy.

E então olho para cima e ao redor, e me levanto de minha cadeira e avanço em sua direção. Ela a está segurando, uma foto Polaroid, quadrada e brilhante. Então eles ainda fazem câmeras como aquela. E haverá álbuns de família, também, com todas as crianças neles; nenhuma Aia, contudo. *Do ponto de vista da história futura, desse tipo, seremos invisíveis.* (ATWOOD, 2017, p. 270, grifo meu)

Trazer como as histórias contadas pelos que detém o poder, em geral homens brancos burgueses, não só apaga as histórias de quem não se encaixa aos padrões dominantes, como também naturaliza as opressões e as violências sofridas pelo último grupo, é de fundamental importância para a nossa compreensão da sociedade em que vivemos. E essas naturalizações reforçam o cenário hostil e violento ao qual as mulheres são submetidas, constante e diariamente.

Ao longo da história, homens se valeram da narrativa favorável para interesses próprios: no período de caça às bruxas, por exemplo, alguns “aproveitaram o clima de suspeita que rondava as mulheres para se livrar de suas esposas e amantes indesejadas, ou para debilitar a vingança das mulheres a que tinham estuprado ou seduzido” (FEDERICI, 2017, p. 340); na narrativa literária, June relata uma de suas visitas obrigatórias ao consultório de um médico: relata que ele lhe oferece ajuda para engravidar, sempre em tom complacente, alegando que ninguém jamais saberia que o filho não era do Comandante, alegando só querer ajudar: “detesto ver as coisas a que submetem vocês” (ATWOOD, 2017, p. 75). Ainda que recusando, June afirma que precisava deixar a impressão de que não estava ofendida, de que estava aberta à sugestão, afinal “ele poderia falsificar os resultados dos exames, me delatar, dar um laudo de que estou com câncer, que sofro de infertilidade”, ainda que nada disso tenha sido dito, relata ela, “o conhecimento de seu poder, ainda assim, paira no ar enquanto ele dá uma palmadinha em [sua] coxa” (ATWOOD, 2017, p. 76).

Nesse contexto, fica claro como o uso da narrativa, daquilo que se é ou não oficial, varia segundo os interesses da classe dominante, buscando a manutenção de seu poder que vem, dentre outras formas, de justificar as violências cometidas por meio da história. June segue seu relato apontando que “isso é uma coisa que não existe mais, um homem estéril não existe, não oficialmente. Existem apenas mulheres que são fecundas e mulheres que são estéreis, essa é a lei” (ATWOOD, 2017, p. 75). E, em nossa realidade, quantas vezes uma mulher não teve sua denúncia silenciada, descredibilizada e diminuída por conta da naturalização de discursos e ações que reforçam um sistema patriarcal que se fortalece da violência de gênero? E, quantas mais vezes, não foi feito uso de canais oficiais e outros aparatos, para reforçar o silenciamento e tentar justificar tipos de violências e opressões contra as mulheres?

Colocar a República de Gilead e a República Federativa do Brasil lado a lado e analisar algumas das tantas similaridades entre as duas não foi tarefa fácil. Do contrário: enquanto mulher, racializada, lésbica e da classe operária, as questões trabalhadas aqui e narradas por June em seu relato, passam diretamente pela minha vivência. Acredito que aqui conseguimos dialogar sobre como a obra literária pode nos fazer refletir sobre nossas próprias vivências e, em alguns casos, nos fazer perceber violências que são tão naturalizadas e subjetivadas em nossa sociedade que não conseguimos percebê-las tão facilmente.

Perceber como o forte discurso religioso, que também está contido na história do Serviço Social, interfere nas decisões do Estado, em especial no que se refere à condição da mulher na sociedade, nos auxilia a pensar em como fomos socializadas a nos comportar, em quais são as influências que ditam quais são os lugares que podemos estar, entre outras consequências provocadas pelas morais religiosas de determinados grupos que ocupam lugares de poder e tomadas de decisões. Aqui, com

você, argumentei como a leitura pode nos guiar a questionar aquilo que nos ensinam como um lugar natural e a romper com os ciclos de violências gerados pelos discursos construídos a favor da opressão da classe dominante. Não à toa, a leitura e a escrita foram banidas de Gilead, afinal “saber ler e escrever não respondia todas as perguntas. Só levava a outras perguntas, e a mais outras” (ATWOOD, 2019, 319) e, ao perguntar, subvertemos a ordem imposta. Por isso a literatura, seja ela de qual gênero for, é tão perigosa àqueles que pretendem se manter no poder.

Podemos perceber como a leitura é importante nesse processo de construção da nossa percepção de nós e da nossa realidade, no relato de uma das personagens do livro “Os Testamentos” (2019) sobre como foi viver em Gilead: “eu descrevi a nossa vida como pacífica, e, à primeira vista, era mesmo” (ATWOOD, 2019, p. 322), conta uma das testemunhas em seu depoimento. Ela vivia em uma espécie de Convento, lugar onde formavam novas Tias, únicas mulheres com permissão para ler e escrever. A testemunha segue o seu relato dizendo que o seu “primeiro conflito pessoal veio quando, depois de quatro anos lendo textos mais elementares, recebi permissão para ler o texto integral da Bíblia” (idem). Uma de suas companheiras na época, a advertiu de que o livro santo “não diz o que dizem que diz” e lhe indicou a leitura de “Juízes, capítulos 19 a 21” (ATWOOD, 2019, p. 322).

Ao abrir o livro e se confrontar com a história da Concubina Cortada em Doze Pedacos, a menina sentiu “um choque doloroso: a prestimosa e gentil Tia Estée tinha mentido para nós. A verdade não era nobre, era horrível” (ATWOOD, 2019, p. 323). A leitura, então, nos permite uma reflexão livre e própria, nos levando a confrontar a nossa realidade, não aceitando mais as mentiras e omissões que nos são contadas.

Contar uma história, a nossa história, nem sempre é tarefa fácil, quase nunca o é. June conta que pensou em desistir de contar a sua história: “me dói contá-la outra vez, mais uma vez. Uma vez não foi o bastante” (ATWOOD, 2017, p. 315). E quantas não são as mulheres que são obrigadas a repetir as suas histórias de violências tantas e tantas vezes enquanto buscam a garantia de seus direitos? Quantas vezes elas têm seus corpos violados e suas palavras desacreditadas na busca pela justiça? Quantas desistem e quantas conseguem seguir? June diz que continua narrando a sua “história triste e faminta e sórdida, esta história manca e mutilada, porque afinal quero que você a ouça, como ouvirei a sua também se algum dia tiver a chance” (idem). Recentemente, uma mulher foi vítima de assédio e agressão física em uma academia de ginástica em São Paulo; ao ser entrevistada por um programa de televisão, o jornalista que conduzia a reportagem perguntou o motivo dela mostrar o rosto durante a entrevista e ela respondeu: “por que eu iria esconder? Por que eu tenho que ter vergonha [...] de uma pessoa se interessar por mim que eu não me interessei? *Para as mulheres que estão assistindo isso, é muito importante que elas entendam que a vergonha não é delas*” (FANTÁSTICO, 2022). E quantas são as histórias que ouvimos? E as que não ouvimos? E de quais maneiras temos nos colocado diante delas?

Joel Rufino dos Santos (2008) nos narra uma grande história ao contar a história dos perturbadores do sono do mundo: grandes personalidades que, de uma forma ou de outra, se imortalizaram no mundo ao deixar sementes de inquietações sociais. À história desses perturbadores de sono do mundo, se junta a Literatura, em seus mais formosos formatos. “Toda introdução é incompleta, o que falta pode servir de estímulo ao leitor” (p. 12), nessa frase estendem-se possibilidades infinitas, uma delas é a inquietação de quem os escreve agora: podemos considerar os livros como o nosso “*Llamar o tocar a la puerta*”, o uso das palavras para obter a abertura de uma passagem, como Clarissa Pinkola Estés nos disse, como uma forma introdutória para análise social, cujas lacunas despertam no leitor a curiosidade pela leitura daquilo que a “vida real” esconde atrás das suas naturalidades.

A Literatura, em primeira instância, é a arte de provocar sensações e reconhecimentos reais, utilizando o irreal; ou, nas palavras do autor: “[a definição de literatura é:] a arte de provocar, com palavras, o gozo de fingir que se sofre” (SANTOS, 2008, p. 13). E o gozo literário é, assim como outros prazeres, perigoso: mais do que isso, ele torna-se um inimigo, pois se faz prazer livre que impulsiona o pensar reflexivo, enquanto encanta. E, por medo da liberdade crítica do prazer literário, os livros têm

seu potencial reduzido, inferiorizado e arbitrariamente negado. Os grandes empresários que controlam a grande fábrica de palavras do mundo transformam aquilo que os ameaça em mercadoria: a tudo é atribuído um valor e somente aqueles que geram mais valor para os Capitalistas são considerados importantes. O gozo literário, como Rufino (2008) bem aponta, não se acumula, assim como todas as outras formas artísticas, “e, portanto, seu valor não pode ser medido e receber, com isso *valor de troca*” (p. 26, grifo do autor). Igualmente o seu potencial crítico-reflexivo é nublado por essa crença, mas, como acreditamos ter exposto aqui, percebemos que as narrativas literárias são capazes de nos levar à criação de nossas próprias narrativas e, com isso, nos possibilita romper com o imediatismo da aparência e, conseqüentemente, desnaturalizar os mecanismos de opressões escondidos em nosso cotidiano.

Uma das formas de negar o gozo das palavras e a liberdade da imaginação é negar e/ou dificultar o acesso ao livro e às fantásticas histórias reais. No Brasil, ainda que não haja um incentivo à leitura literária, o setor de livros não paga impostos, sendo protegido da cobrança pela Constituição Federal. A Lei 10.865/2004, isenta o setor de contribuições como Pis/Pasep e Confins. Todavia, com a reforma tributária que foi enviada para análise do Congresso em julho, essa isenção deixa de existir e, conseqüentemente, o valor final dos livros aumentaria. Tal fato acentuaria uma realidade em que os livros e as histórias, são contos distópicos na realidade de muitos. Sem o incentivo da obra literária e com a perda do costume das contações orais, o que será das histórias da humanidade?⁴

Todo início de aventura é desafiador. E assim o é, pois, se existisse facilidade nos inícios, seriam eles, os inícios, que não existiriam. Somos movidos pelo desafio do início, pela incerteza das criaturas mágicas que despertaremos na nossa jornada. Santos (2008) relata que anotou em seu caderno uma frase de Einstein que completa o trouxe: “A coisa mais bonita que podemos experimentar é o mistério. Ele é a fonte de toda arte e ciência verdadeira”. Ciência é Arte; Arte é Ciência e nas duas, o agridoce sussurro apavorado do mistério. “O conhecimento está sempre além da ciência” (SANTOS, 2008, p. 34), especialmente quando a última se posta “a serviço quase exclusivo da reprodução capitalista” (p. 41). E o escrito original, construído em forma literária, que gerou este trabalho, marca um novo início do que se espera ser uma nova e longa trajetória de união entre a Literatura e o Serviço Social, e seu uso na formação e intervenção profissional, uma vez que Literatura também é ciência, além de arte, e, como ambos, pode se colocar a serviço de uma ação crítica, propositiva e transformadora da realidade social.

A Literatura nos permite olhar com delicadeza e criticidade para assuntos urgentes em nossa sociedade. Ao olharmos os pontos aqui levantados, em que notamos o paralelo dos trechos de “O Conto da Aia” (2017) com a nossa realidade social, percebemos a grande valia que a contação de histórias pode trazer para trabalhar expressões da Questão Social. No caso de gênero, a “literatura produzida por mulheres [pode] derrubar os vários muros individuais para construir pontes para a unificação de vozes: a literatura une pela sororidade” (OMRAN, 2021, p. 53), pelo reconhecimento - ou não - com a voz narrativa que parece refletir, em certo grau, a nossa própria voz interior. E, nesse sentido, é sempre bom lembrar “que perguntas ficam sem respostas, até que sejam consultados os dois modos de enxergar: o linear e o interior” (ESTÉS, 2007, p. 106). E de que modos de olhar tem se apropriado o Serviço Social?

Em uma palestra⁵ que versou sobre a dimensão técnica-operativa dos instrumentais do Serviço Social, a Profa. Dra. Yolanda Guerra apontou a necessidade de se pensar a formação profissional, uma vez que é nesse processo que entramos em contato, pela primeira vez, com as nossas competências, atribuições e instrumentalidades. É necessário apontar que o processo formativo é algo que deve ser continuado ao longo da vivência e da experiência profissional, compreendendo que estamos inseridos em uma sociedade de relações dinâmicas, que se alteram a depender de como a relação capital/trabalho é apreendida no contexto do momento. Dessa forma, fica claro que também a profissão precisa se

4 Para mais informações referentes ao assunto, recomenda-se os seguintes textos: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/08/11/taxacao-de-livros-como-proposta-de-reforma-tributaria-pode-encarecer-obras.ghtml>; <http://cbl.org.br/imprensa/noticias/manifesto-em-defesa-do-livro>>. Acesso em: 03/09/2022, às 15:12h.

5 Cara Companheira: a palestra encontra-se na íntegra pelo link: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=EJBzl_yj7E&t=1666s>. Acessado em: 20/09/2022, às 15h. Que você tenha um lindo dia de maio - J.

colocar em movimento, acompanhando as mudanças políticas-sociais do contexto histórico em que intervém; sendo assim, cabe a reflexão: quais são os novos caminhos que a categoria profissional tem travado diante do retrocesso que temos enfrentado há um longo período? E diante do processo de reconstrução que estamos vivendo?

Precisamos, pois, como categoria profissional, romper com os gessos daquilo que se naturalizou - e tem se naturalizado - como o único caminho possível de análise, de intervenção e de reflexão da realidade histórica. Olhar para os lados e reconhecer outras possibilidades não significa abandonar, negar ou diminuir o caminho já percorrido, pelo contrário: é somar a ele novas sementes. Olhar, pois, a literatura como uma lente capaz de nos fazer reconhecer a essência por trás da aparência imposta pela classe burguesa; é somar ao Serviço Social mais um caminho de resistência e de atuação profissional: afinal, o acesso à literatura é - e precisa ser reconhecido enquanto tal - um direito humano básico e o Serviço Social deve se colocar na luta pela garantia desse direito e pensa-la como um instrumento possível para ampliar determinados debates que são mais latentes nas vidas dos usuários.

Para além, a experiência da participação no Projeto de Extensão “De linhas, outras histórias e novas memórias: espaços, temas e sujeitos possíveis à contação e à criação de livros em literatura infantojuvenil” mostrou como o uso da literatura - e dos textos literários - se relaciona diretamente com as dimensões profissionais, uma vez que o seu uso pressupõe: um referencial teórico para reconhecer as demandas e refletir sobre elas para a escolha das narrativas literárias; o respeito ao local de fala de cada um, levando em consideração todas as experiências e vivências de cada um, em um espaço de diálogo e de reflexão coletiva que, por tal, é capaz de subverter a realidade; e um conhecimento prévio no momento da intervenção, na compreensão de que nenhuma narrativa é neutra e também não o será neutro o processo interventivo. O uso de obras literárias no pensar e no fazer profissional é, portanto, algo que demanda uma base reflexiva prévia e a união das linhas reflexivas que unem a literatura e o Serviço Social já caminha para além destas páginas: o trabalho intitulado “ERA UMA VEZ LYGIA BOJUNGA: a literatura infantojuvenil como instrumento educacional possível nos diálogos sobre gênero” foi aprovado para ser apresentado no XVII CBAS que acontecerá virtualmente nos dias 11, 12 e 13 de outubro de 2022. No trabalho, o debate de gênero é analisado a partir de obras selecionadas da autora Lygia Bojunga, trabalhadas no projeto de extensão supracitado e que levantaram grandes e importantes debates quando do momento da contação e de reflexão dos trechos destacados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, para a Universidade, para a sociedade e para o Curso de Serviço Social, como um todo e não somente da UFRRJ, esses começos, marcados de encontros e de reencontros, são novas possibilidades de resistência em um momento em que precisamos de novas estratégias de luta; também, pensando que a *“interdisciplinaridade e diversidade de métodos são os melhores patrimônios da universidade”* (SANTOS, 2008, p. 125, grifo do autor). Reconhecer a literatura como instrumento possível de análise político-social é ampliar horizontes, dispor de novas estratégias e reconhecer outros movimentos possíveis para o reconhecimento e a intervenção de demandas que não estão à vista. Para além, a literatura pode - e deve - ser compreendida da maneira mais ampla possível, considerando

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de culturas, [...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (CÂNDIDO, 2011).

Ou seja, a literatura está - e sempre esteve - presente no cotidiano social, nas relações dos homens com outros homens e em sua relação com o ambiente. Dessa forma, a literatura se coloca como forte instrumento de denúncia social feita sem pudores, pois não há um compromisso aparente com a

realidade, ou seria meramente descritiva e, portanto, algo outro que não arte, que não literatura. Por contar a história para além da aparência, usando da identificação – ou não – com a personagem e/ou com elementos sociais que constroem a história da narrativa, a relação entre literatura e sociedade, ainda que sempre sutis e complexas (SANTOS, 2008), está em fazer o leitor refletir sobre a sua realidade, enquanto goza do prazer da leitura; afinal, “não se tem idéia da obra de Graciliano caso se desconheça a Revolução de Trinta, nem da de João Ubaldo quando se ignoram as vicissitudes da ‘civilização baiana’” (SANTOS, 2008). Quantas “caras” do Brasil não nos revela as suas Literaturas? E quantos caminhos não são possíveis de pensarmos uma intervenção profissional?

Considerando, portanto, a “função social da literatura, entendida a partir do relacionamento dessa com o leitor” (ZILBERMAN, 1989, p. 50), também consideramos “a potencialidade emancipatória da obra de arte” (idem), e a literatura enquanto arte, deixando claro como olhar para a literatura se torna fundamental para o Serviço Social; afinal, a busca por uma sociedade emancipada não é uma das bandeiras de luta da categoria profissional? Deve-se, então, busca-la em todas as frentes e a literatura é uma dessas e no processo de luta pela garantia de direitos e de uma sociedade emancipatória, nenhuma frente deve ser desconsiderada ou diminuída, com o agravante de, ao fazê-lo - se fazê-lo -, dar continuidade ao processo de desmontes de direitos pela omissão. E aqui concordamos com Cândido (2011, p. 177), quando ele diz que “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” e portanto, essa deve ser considerada como um bem incompressível: segundo Antônio Cândido, pensar a distinção entre o que chama “bens compressíveis” e “bens incompressíveis” está intrinsecamente ligado ao pensar os direitos humanos, uma vez que “a maneira de conceber a estes depende daquilo que classificamos como bens incompressíveis, isto é, os que não podem ser negados a ninguém”. Dessa forma, defender o acesso à literatura é reconhecer que esta não deve ser negada a ninguém, uma vez que a construção da liberdade a partir das linhas literárias é imprescindível para uma formação humana e social que se pretende crítica e transformadora.

E assim encontramos no era uma vez, não era uma vez: o pôr-do-sol. Enquanto o sol se põe, te escrevo uma história, que é - e será - uma em escrita, mas foi, é e será mil e uma em vida. O compilado que vocês agora têm em mãos, foi reunido de contos, de estórias, de histórias, de poesias e de Cartas, assinadas e em anonimato, faladas e silenciadas, imaginadas e vividas, por mulheres que não cabem na história criada pelos homens. E que as palavras que este compilado traz, continue reverberando, se multiplicando e se consolidando como mais um caminho possível para a/o assistente social trilhar na luta e devesa por uma sociedade justa e igualitária.

Nas mulheres que foram, nas que somos e nas que serão as sementes-palavras na construção narrativa de uma sociedade mais justa: que se faça em nós um lindo dia de maio. E não esqueçamos: *nolite te bastardes carborundorum!*

REFERÊNCIAS

- ATWOOD, Margaret. *O Conto da Aia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- ATWOOD, Margaret. *Os Testamentos*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Ciranda das mulheres sábias: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- FANTÁSTICO. *Jovem afirma que empresário acusado de agressão em academia filmou relação sexual sem consentimento dela*. G1, 2022. Disponível em: < <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/08/30/jovem->

afirma-que-empresario-acusado-de-agressao-em-academia-filmou-relacao-sexual-sem-o-consentimento-dela.shtml>. Acesso em: 03/09/2022.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

OMRAN, Muna. *Recortes femininos do Mundo Árabe*. In: Ahlan wa Sahlan: uma introdução aos Mundos Árabes. Karime Ahmad Borrasci Cheaito (org.). Marília: Lutas Anticapital, 2021.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Quem ama literatura não estuda literatura: ensaios indisciplinados*. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1989.