

# Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!çar!

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

PARTE III – Educação Superior

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:



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. 384p.. : 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

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>I</b>
Cristiano Costa de Carvalho; Eliana Bolorino Canteiro Martins	
<b>CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO SERVIÇO SOCIAL: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA E TRANSFORMADORA.....</b>	<b>791</b>
Thiago Aparecido Aranha	
<b>SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES COM AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.....</b>	<b>799</b>
Gabriela Greinert Gomes; Wagner Roberto Amaral.	
<b>A IMPORTÂNCIA DO PARADIGMA TRANSFORMATIVO PARA A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL E SUA INTERFACE COM O DESAFIO DO VERBO ESPERANÇAR.....</b>	<b>812</b>
Nívia Barreto dos Anjos; Maria Inês Amaro; Adriana Freire Pereira Férriz	
<b>COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRIPÉ ENSINO–PESQUISA–EXTENSÃO.....</b>	<b>821</b>
Amanda Faustino dos Santos; Josiani Julião Alves de Oliveira; Sabrina Santos Silva	
<b>SERVIÇO SOCIAL E O RECRUDESCIMENTO DO NEOLIBERALISMO E SEUS IMPACTOS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL .....</b>	<b>829</b>
Edgar Antônio Nery Alves Camelo; Nathania Ribeiro da Silva Pereira; Tereza Cristina Pires Favaro; Viviani Cristina Silva	
<b>MULHERES EM CURSO: o Uso da Narrativa Literária na Prática e na Formação do Serviço Social .....</b>	<b>841</b>
Brenda Cristina da Silva e Silva; Fabrícia Vellasquez Paiva	
<b>A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PRODOCENTE – ESTÁGIO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS.....</b>	<b>848</b>
Simone Eliza do Carmo Lessa; Ana Cláudia da Silva de Araújo; Beatriz Amaral de Albuquerque; Janaina Neves Araújo; Thabata Cavalcanti Rebelo Souza e Lima	
<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR, QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL .....</b>	<b>854</b>
Tatiane Pereira da Silva	
<b>A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (AE) NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (IFES): UMA ARTICULAÇÃO ENTRE DIREITOS HUMANOS (DH) E POLÍTICAS SOCIAIS (PS) PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO .....</b>	<b>868</b>
Célia Maria Grandini Albiero; Maísa Miralva da Silva; Ricardo Barbosa de Lima	
<b>A POLÍTICA DE INCLUSÃO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA: UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DA VIABILIZAÇÃO DE DIREITOS. ....</b>	<b>878</b>
Betânia Oliveira da Silva; Adriana Freire Pereira Ferriz	
<b>SERVIÇO SOCIAL EM ANGOLA: Um CRUZEIRO NA ENCRUZILHADA OU À DERIVA!?</b>	<b>888</b>
Adão Joaquim Manual José; Nayara Hakime Dutra	
<b>A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA: MIGRAÇÃO, PERMANÊNCIA E OS FATORES SIMBÓLICOS NAS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS.....</b>	<b>902</b>
Fernanda Rodrigues Arrais	
<b>ALÉM DA EQUIDADE: O ENGAJAMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR – REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UNICAMP.....</b>	<b>911</b>
Vanilda Soares Santos; Cibele Papa Palmeira; Vanessa Tank Piccirillo Komesu; Franciana Nogueira Correa; Sônia Maria Pereira	

<b>ORÇAMENTO PÚBLICO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NA DEFESA INTRANSIGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA.....</b>	<b>921</b>
Laurita de Queiroz Bomdespacho; Eliana Bolorino Canteiro Martins; Bernardino Manuel de Almeida Cuteta; Iolanda Neves; Rafael Matheus de Jesus da Silva	
<b>EVASÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO SOBRE O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNITINS PÓS-PANDEMIA (CÂMPUS PALMAS) EM 2022.....</b>	<b>930</b>
Lorena da Silva Alves Jácome Santana	
<b>CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA O DEBATE DA ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>942</b>
Ana Souza Pereira	
<b>PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS: AS REPERCUSSÕES DO CAPITALISMO NO TRABALHO AO/A ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....</b>	<b>952</b>
Inaê Carvalho Ferreira; Yukari Yamauchi Moraes	
<b>A HISTÓRIA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA PARAÍBA: IDENTIFICAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO TEMÁTICA DOS DOCUMENTOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UFPB.....</b>	<b>962</b>
Aline Maria Batista Machado; Sílvia Larissa da Silva Guedes; Francisca Ferreira de Souza Pedrosa; Lucas Lucena Barbosa Montenegro; Rhadja Queiroz Cordeiro	
<b>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL.....</b>	<b>973</b>
Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira; Ingridy Lammonikelly da Silva Lima	
<b>O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE APOIO ACADÊMICO (PIAA) ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL APÓS A CRISE DA PANDEMIA POR COVID-19.....</b>	<b>985</b>
Jeane Andréia Ferraz Silva; Aline Felipe Barreto; Cenira Andrade de Oliveira; Raquel Sabará de Freitas	
<b>AS BOLSAS UNIVERSITÁRIAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO DESEMPENHO ACADÊMICO DA UNITINS.....</b>	<b>995</b>
Iarly Henrique Vieira Rodrigues; Eliene Rodrigues Sousa	
<b>DESCENTRALIZAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO AO ESTUDANTE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - NAE/UEMG: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UNIDADE ACADÊMICA DE CLÁUDIO.....</b>	<b>1002</b>
Carla Paiva; Leonardo Ferreira Vilaça; Olsymara Cavalcanti	
<b>A POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: CONTEXTUALIZANDO SUA CONSTRUÇÃO ..</b>	<b>1014</b>
Maicow Lucas Santos Walkers; Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira	
<b>AS TENDÊNCIAS DO TRABALHO NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA RELAÇÃO COM A FORMA DE ORGANIZAÇÃO ESTATAL.....</b>	<b>1025</b>
Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira	
<b>SAÚDE E BEM-ESTAR NO TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE BEM COM A VIDA NO FORMATO ON-LINE.....</b>	<b>1038</b>
Tatiana Pereira Sodré; Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo; Wilma Moraes	
<b>O TRABALHO DAS (OS) ASSISTENTES SOCIAIS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA .....</b>	<b>1050</b>
Joelma Mendes dos Santos	
<b>ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES MIGRANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.....</b>	<b>1061</b>
Higo Gabriel Santos Alves; Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto;	

<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA, O TRABALHO DO(A) PROFISSIONAL ASSISTENTE SOCIAL NA UFPR: Ações Afirmativas em Foco .....</b>	<b>1074</b>
Ivanice de Oliveira Candido Neres; Jaqueline Budny; Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago	
<b>A EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO, E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS POSTOS À PROFISSÃO NUM CENÁRIO DE PRECARIZAÇÃO E PROLIFERAÇÃO DO ENSINO À DISTÂNCIA.....</b>	<b>1086</b>
Adriana Ramos da Silva Santiago; Ester Gomes Mário; Suênya Thatiane Souza	
<b>FORMAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS PARA O SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....</b>	<b>1099</b>
Edgar Antônio Nery Alves Camelo; Nathania Ribeiro da Silva Pereira; Tereza Cristina Pires Favaro	
<b>PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DE ESTUDANTES TRANS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O TRABALHO SOCIAL NA GARANTIA DE DIREITOS.....</b>	<b>1111</b>
Cibele Papa Palmeira; Daiana Máximo Gonçalves; Leilaine de Mendonça; Luciane Maria de Souza; Máira Roldão Marçal Ferreira	
<b>INDICADORES SOCIAIS E ANÁLISE SOCIOECONÔMICA: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DO(A) ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ....</b>	<b>1121</b>
Merielle Martins Alves; Clara Rodrigues da Cunha Oliveira	
<b>SERVIÇO SOCIAL E DOCÊNCIA NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE NOVOS PARADIGMAS DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>1131</b>
Bárbara Yadira Mellado Pérez; Olsymara Cavalcanti; Suênya Thatiane Souza	
<b>AÇÃO AFIRMATIVA EM FOCO: A RELEVÂNCIA DAS COTAS PARA SOCIEDADE E A EXPERIÊNCIA DA UERJ COM ESTA POLÍTICA, SOB O OLHAR DE UMA ESTUDANTE COTISTA .....</b>	<b>1144</b>
Lays Christyne Almeida Santos	
<b>A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NA CONTRAMÃO DOS DIREITOS SOCIAIS.....</b>	<b>1153</b>
Fernanda Rodrigues Arrais	

# APRESENTAÇÃO

Cristiano Costa de Carvalho<sup>1</sup>  
Eliana Bolorino Canteiro Martins<sup>2</sup>

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](mailto: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](mailto: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](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)

# CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO SERVIÇO SOCIAL: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA E TRANSFORMADORA.

Thiago Aparecido Aranha<sup>1</sup>

**RESUMO.** Este artigo discute a importância da curricularização da extensão no campo do Serviço Social, com foco no público LGBTQIA+. Considerando a crescente visibilidade e a luta por direitos dessa comunidade, é fundamental que o Serviço Social inclua em sua formação ações extensionistas que promovam a sensibilização e a transformação social em relação às questões de gênero e orientação sexual. Através de uma revisão bibliográfica e análise crítica, exploramos como a curricularização da extensão pode contribuir para uma prática profissional mais comprometida com a promoção da cidadania plena para todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual e identidade de gênero. Concluímos que a curricularização da extensão nesse contexto é uma estratégia eficaz para combater a discriminação, o preconceito e a exclusão social, ao mesmo tempo em que fortalece a interconexão entre teoria e prática no ensino superior no Serviço Social.

**Palavras-Chave:** Extensão; Curricularização; Serviço Social; LGBTQIA+

**ABSTRACT.** This article discusses the importance of extension curriculum in the field of Social Work, focusing on the LGBTQIA+ public. Considering the growing visibility and struggle for rights of this community, it is essential that Social Work include extensionist actions in its training that promote awareness and social transformation in relation to gender and sexual orientation issues. Through a bibliographical review and critical analysis, we explore how extension curricularization can contribute to a professional practice that is more committed to promoting full citizenship for all people, regardless of their sexual orientation and gender identity. We conclude that the extension curriculum in this context is an effective strategy to combat discrimination, prejudice and social exclusion, while strengthening the interconnection between theory and practice in higher education in Social Work.

**Keyword:** Extension; Curriculum; Social Work; LGBTQIA+

## INTRODUÇÃO

A extensão universitária é um dos pilares da educação superior brasileira e tem se configurado como uma importante via de aproximação entre a academia e a sociedade. Neste contexto, o Serviço Social, com objetivo de intervir nas questões sociais, desempenha um papel crucial na articulação entre o conhecimento acadêmico e as diversas expressões da questão social. A curricularização da extensão universitária surge como uma proposta para incorporar essa dimensão social e comunitária na formação das/os assistentes sociais, fortalecendo a atuação profissional.

Assim, observa-se que a extensão universitária tem desempenhado um papel fundamental na democratização do conhecimento e na construção de pontes entre a academia e a sociedade. No contexto do Serviço Social, essa dimensão adquire especial relevância, uma vez que a profissão tem como missão intervir nas expressões da questão social e promover a transformação da realidade por meio de ações pautadas na justiça social e na garantia dos direitos humanos. Nesse sentido, a curricularização da extensão universitária emerge como uma estratégia importante para potencializar a formação profissional das/os assistentes sociais e para fortalecer sua inserção na realidade social e cotidiana, levando ainda em consideração a relação de classes que se estabelece.

Nesse sentido, percebe-se que ao longo da história da educação no Brasil, a extensão universitária passou por diferentes momentos e perspectivas. Inicialmente, durante o período colonial, a educação estava voltada apenas para a elite, com a criação de instituições de ensino superior restritas às classes dominantes. Somente com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, foi criada a primeira universidade no país, a Universidade de São Paulo, abrindo um caminho para a expansão do ensino superior.

1 Assistente Social. Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC SP. Doutorando em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC SP. Docente no curso de pós-graduação em Trabalho Social com Famílias na Faculdade Paulista de Serviço Social – FAPSS e da graduação em Serviço Social na UniFecaF. E-mail: thiagoaranhas@gmail.com

A Constituição de 1934, em sua redação original, estabeleceu o ensino superior gratuito e a liberdade de cátedra, princípios fundamentais para a democratização da educação no país. No entanto, a ditadura do Estado Novo, liderada por Getúlio Vargas, interrompeu o processo de expansão da educação e promoveu a repressão às manifestações estudantis e docentes.

Foi somente com a Constituição de 1988, no período pós-ditadura militar, que a educação passou a ser considerada um direito social, sendo garantido o acesso gratuito e obrigatório ao ensino em todos os níveis. Nesse contexto, a extensão universitária ganhou destaque como uma forma de ampliar o diálogo entre a academia e a sociedade e de promover o desenvolvimento regional e social.

No entanto, o cenário educacional brasileiro também enfrentou desafios e contradições ao longo dos anos. A mercantilização da educação, a crescente precarização das instituições públicas e a redução de investimentos têm representado obstáculos para a expansão e consolidação da extensão universitária no país. Isso impacta diretamente o Serviço Social, que lida cotidianamente com as consequências das desigualdades sociais e a falta de acesso a serviços básicos por parte da população mais vulnerável.

Diante desse contexto, a curricularização da extensão universitária no Serviço Social emerge como uma resposta às demandas da sociedade e do próprio campo profissional. Essa estratégia busca articular teoria e prática, formação acadêmica e intervenção social, possibilitando que os futuros assistentes sociais estejam preparados para atuar de forma crítica, reflexiva e engajada nas questões que afligem a população.

Ao inserir a extensão no currículo do curso de Serviço Social, a formação profissional ganha uma dimensão mais abrangente, permitindo que os estudantes tenham contato direto com a realidade social e com as demandas da comunidade. Isso possibilita a construção de saberes mais contextualizados e enraizados na prática, contribuindo para a produção de conhecimento relevante e comprometido com a transformação social.

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (Rocha, 2007 *apud* SILVA, 2011, p.2).

Nesse sentido, a inclusão da temática LGBTQIA+ em sua formação é essencial, uma vez que a população LGBTQIA+ frequentemente enfrenta discriminação, exclusão e violência, o que demanda uma atuação profissional sensível e informada. A curricularização da extensão surge como uma estratégia para estabelecer essa conexão entre a academia e a prática social, ampliando a formação dos futuros assistentes sociais.

Dessa forma, neste artigo, propomos, portanto, um resgate histórico crítico da política de educação no Brasil, situando a curricularização da extensão universitária no Serviço Social em meio a essas transformações e desafios. Buscaremos compreender como a extensão tem se desenvolvido ao longo dos anos, sua relação com a formação dos assistentes sociais e como essa abordagem pode potencializar a atuação profissional na busca pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO SERVIÇO SOCIAL

A extensão universitária no Brasil tem suas raízes nas primeiras instituições de ensino superior criadas no país, no século XIX. Inicialmente, a extensão tinha uma abordagem mais elitista e se limitava a atividades culturais e assistenciais voltadas para as elites. No entanto, com o passar do tempo, essa concepção foi se modificando, especialmente a partir do Movimento da Reforma Universitária de 1968, que trouxe novos princípios e valores para a extensão.

A partir dos anos 1970, com a retomada da democracia, a extensão universitária se consolidou como uma importante estratégia para a promoção do diálogo entre a universidade e a sociedade. As universidades começaram a desenvolver projetos de extensão voltados para a resolução de problemas sociais, o desenvolvimento de comunidades e a melhoria da qualidade de vida da população. Nesse contexto, o Serviço Social, com sua preocupação central na questão social, passou a se engajar ativamente na extensão universitária.

Para o Serviço Social, a extensão universitária representa uma via privilegiada para a inserção e intervenção profissional na realidade social. Ela permite que o assistente social amplie sua atuação para além das demandas estritamente acadêmicas, aproximando-se das necessidades e demandas da comunidade. Ao participar de projetos de extensão, o estudante de Serviço Social tem a oportunidade de vivenciar a prática profissional de forma concreta e contextualizada, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula.

Além disso, a extensão universitária no Serviço Social proporciona a construção de um conhecimento mais crítico e comprometido com a realidade social. O contato direto com as situações vivenciadas pelas comunidades possibilita a identificação de problemas, o reconhecimento das desigualdades e a reflexão sobre as estratégias de intervenção mais adequadas. Para auxiliar nesse processo a ABEPSS cita documento sobre a curricularização, apresentando a seguinte concepção:

[...]uma concepção de extensão como popular, comunicativa e orientada para processos de uma educação emancipatória:

- Que se balize pelo método da educação popular pois coloca como ponto de partida à autonomia dos sujeitos e construção de alternativas junto com eles respeitando seus interesses;
- Que reafirme a atualidade do significado da relação profissional com os movimentos sociais redimensionando criticamente a formação e o perfil profissional fortalecendo os processos de renovação profissional;
- Que referencie práticas educacionais emancipadoras como forma de superar o enfoque de “difusão” atuando com maior inserção na realidade social e política brasileira. Ou seja, uma prática extensionista que seja efetivamente comunicação com a realidade social, diálogo que garante a autonomia nos processos (ABEPSS, 2021, p. 22-23).

Os projetos de extensão desenvolvidos no âmbito do Serviço Social abrangem uma diversidade de temáticas e objetivos. Podem envolver ações de assessoria técnica, atendimento à população, capacitação de profissionais, diagnósticos participativos, entre outras atividades. Os projetos podem ser realizados em parceria com órgãos governamentais, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e outras instituições.

É importante ressaltar que os projetos de extensão no Serviço Social não se restringem a ações pontuais ou assistencialistas. Pelo contrário, eles devem estar pautados em uma perspectiva de transformação social, buscando promover a autonomia das comunidades e o fortalecimento de suas capacidades.

A participação em projetos de extensão é um elemento enriquecedor para a formação do assistente social. A vivência prática proporcionada pela extensão complementa os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, permitindo uma formação mais completa e integrada.

A extensão universitária também estimula o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, liderança, capacidade de comunicação e empatia, fundamentais para o exercício da profissão. Além disso, o contato direto com a realidade social possibilita a desconstrução de preconceitos e estereótipos e contribui para a construção de uma visão mais crítica e sensível sobre as questões sociais.

Apesar dos benefícios e relevância da extensão universitária no Serviço Social, ainda existem desafios a serem enfrentados. A falta de recursos financeiros e de apoio institucional, a burocracia e a precariedade das condições de trabalho podem dificultar a implementação e continuidade dos projetos de extensão.

Além disso, é fundamental que a extensão seja pensada e desenvolvida de forma integrada com o ensino e a pesquisa, fortalecendo o tripé indissociável que caracteriza a universidade. A promoção da

interdisciplinaridade e da articulação entre diferentes áreas do conhecimento é essencial para uma extensão universitária efetiva e transformadora.

Em um cenário de constantes mudanças sociais e políticas, a extensão universitária no Serviço Social deve se manter em constante diálogo com as demandas da sociedade, buscando se reinventar e adaptar para enfrentar os novos desafios que surgem. Ainda há muito a ser feito para consolidar a extensão como uma prática fundamental para a formação do assistente social e para a transformação da realidade social do país.

## **CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO SERVIÇO SOCIAL**

A curricularização da extensão universitária consiste em integrar as atividades de extensão ao currículo dos cursos de graduação, de modo a torná-las parte obrigatória da formação dos estudantes. Essa abordagem busca superar a visão de que a extensão é uma atividade complementar ou extracurricular e valorizar sua importância como um componente essencial para a formação profissional dos estudantes.

A curricularização se fundamenta na ideia de que a extensão universitária é uma forma de promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconizado pelas diretrizes da educação superior no Brasil. A integração dessas três dimensões permite que os estudantes desenvolvam uma formação mais abrangente e enraizada na realidade social, contribuindo para a construção de profissionais mais comprometidos com a transformação social e com a produção de conhecimentos relevantes para a sociedade.

A curricularização da extensão universitária no Brasil tem recebido incentivo e apoio de diversas políticas nacionais e diretrizes educacionais. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, estabelece metas para a expansão e fortalecimento da extensão universitária, visando ao aprofundamento da relação entre universidade e sociedade. O PNE também reconhece a curricularização como uma estratégia para a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Serviço Social, em sua última atualização de 2018, também reforçam a importância da extensão universitária na formação do assistente social. As DCNs destacam que a extensão deve estar articulada com o ensino e a pesquisa, promovendo a interdisciplinaridade e o diálogo entre diferentes saberes.

No âmbito do Serviço Social, a curricularização da extensão ganha especial relevância, considerando a natureza crítica e interventiva da profissão. A inserção dos estudantes em projetos de extensão possibilita a aproximação com a realidade social e com as demandas da população atendida pelo serviço social. Isso permite que os futuros assistentes sociais adquiram uma visão mais ampla e contextualizada das questões sociais, preparando-os para uma intervenção mais efetiva e comprometida com os direitos humanos e a justiça social.

Além disso, a curricularização da extensão no Serviço Social contribui para a construção de um conhecimento mais crítico e engajado. O contato direto com as práticas sociais possibilita a reflexão sobre as estratégias de intervenção, a compreensão das dinâmicas das desigualdades e a identificação das potencialidades das comunidades atendidas. Essa abordagem também fortalece o compromisso ético-político do assistente social, incentivando a atuação em prol da cidadania e da emancipação das classes subalternas.

A curricularização da extensão universitária no Serviço Social apresenta diversas potencialidades. Primeiramente, ao integrar a extensão ao currículo, a formação do assistente social se torna mais completa e integrada, preparando-o de forma mais abrangente para atuar de forma interdisciplinar e sensível às demandas sociais.

Outra potencialidade é o fortalecimento da relação entre universidade e comunidade. Com a curricularização, os projetos de extensão ganham maior continuidade e consistência, favorecendo a construção de vínculos mais sólidos entre os estudantes, os professores e as comunidades atendidas. Isso possibilita que a universidade se torne um espaço de referência e apoio para o desenvolvimento local e a melhoria das condições de vida das populações.

No entanto, a curricularização da extensão também enfrenta desafios. Ainda há resistências em algumas instituições de ensino para integrar a extensão ao currículo, principalmente devido à falta de recursos financeiros e de infraestrutura adequada. Além disso, a formação de professores e a qualificação dos projetos de extensão exigem investimentos e apoio institucional.

Outro desafio é garantir que a curricularização seja efetivamente compreendida e implementada de forma coerente com os princípios da extensão universitária. É essencial que ela não se limite a atividades burocráticas ou meramente técnicas, mas que seja pensada como uma prática comprometida com a transformação social e com o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Os impactos da curricularização da extensão no Serviço Social vão além da formação dos estudantes. Essa abordagem também pode promover uma maior articulação entre a universidade e o campo profissional, favorecendo a troca de conhecimentos e experiências entre os assistentes sociais em formação e os profissionais que já atuam na área.

Além disso, a curricularização pode contribuir para o fortalecimento e reconhecimento do Serviço Social como profissão de caráter interventivo e transformador. Ao inserir a extensão no currículo, a formação dos assistentes sociais passa a ser mais alinhada com as necessidades da sociedade e com as demandas das comunidades atendidas, conferindo uma maior legitimidade e relevância social à profissão.

Diversas instituições de ensino já têm implementado práticas de curricularização da extensão no Serviço Social. Esses projetos variam desde atendimentos e acompanhamentos sociais a grupos comunitários, até pesquisas participativas junto a movimentos sociais, passando por atividades de educação popular, capacitação de lideranças comunitárias e produção de materiais informativos e educativos para a população. Alguns exemplos de projetos de curricularização da extensão no Serviço Social incluem:

- Núcleos de prática profissional em assistência social, onde estudantes atuam em parceria com órgãos governamentais e organizações da sociedade civil para oferecer serviços de assistência social à população.
- Programas de educação popular em comunidades, com o objetivo de promover a conscientização e a mobilização social em torno de temas relevantes para a comunidade.
- Pesquisas participativas junto a movimentos sociais e organizações da sociedade civil, buscando conhecer suas demandas e necessidades e produzir conhecimento relevante para a prática do Serviço Social.
- Projetos de capacitação e formação de lideranças comunitárias, com o objetivo de fortalecer a participação e o protagonismo das comunidades na construção de políticas públicas e na defesa de seus direitos.

A curricularização da extensão universitária no Serviço Social representa uma importante estratégia para a formação de assistentes sociais mais comprometidos com a transformação social e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A integração da extensão ao currículo possibilita que os estudantes tenham uma formação mais abrangente e contextualizada, preparando-os para uma atuação profissional mais efetiva e sensível às demandas sociais.

No entanto, a curricularização também enfrenta desafios, que vão desde a falta de recursos financeiros até a necessidade de uma compreensão mais ampla e engajada da extensão universitária. É fundamental que as instituições de ensino e os profissionais do Serviço Social se mobilizem para superar esses obstáculos e fortalecer a prática da curricularização, reconhecendo seu potencial

transformador para a formação dos futuros assistentes sociais e para a promoção da justiça social e dos direitos humanos.

## **A IMPORTÂNCIA DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO PARA O SERVIÇO SOCIAL E PARA A SOCIEDADE**

A curricularização da extensão no Serviço Social é de extrema importância para estreitar os laços entre a academia e a sociedade. Ao integrar as atividades de extensão ao currículo dos cursos, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a realidade social de forma concreta e contextualizada, aplicando os conhecimentos teóricos em situações reais. Isso possibilita uma aproximação mais significativa com as demandas e necessidades da população, bem como uma maior compreensão das questões sociais.

A extensão universitária, nesse sentido, torna-se um canal privilegiado para o diálogo entre a universidade e a comunidade. Através de projetos de extensão, o Serviço Social pode contribuir com o desenvolvimento local, a melhoria das condições de vida das pessoas e o fortalecimento das ações de cidadania. Essa aproximação também permite que a universidade se torne um espaço de referência e apoio para as comunidades, fornecendo conhecimento e expertise técnica para a resolução de problemas sociais.

A curricularização da extensão é fundamental para a formação profissional do assistente social de forma contextualizada e crítica. Ao vivenciar a prática em projetos de extensão, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre os desafios e dilemas enfrentados na atuação profissional. Isso proporciona uma formação mais sólida, fundamentada na realidade social e nas necessidades das populações atendidas.

A extensão universitária também estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais para a atuação do assistente social, como a escuta ativa, a empatia, a capacidade de negociação e a mediação de conflitos. Essas competências são fundamentais para a construção de uma prática profissional mais ética, responsável e comprometida com o respeito aos direitos humanos.

O Serviço Social tem como missão primordial promover a transformação social e a justiça social. Nesse sentido, a curricularização da extensão é uma estratégia poderosa para concretizar esse propósito. Ao envolver os estudantes em projetos de extensão, a formação profissional se torna mais engajada e comprometida com a transformação das condições de vida das populações mais vulneráveis.

Os projetos de extensão no Serviço Social podem contribuir para a melhoria das condições sociais, o empoderamento das comunidades e a promoção dos direitos humanos. Através da extensão, o assistente social em formação aprende a identificar e enfrentar as desigualdades sociais, a violência, a exclusão e outras manifestações da questão social.

A curricularização da extensão também contribui para o fortalecimento da identidade profissional do assistente social. Ao vivenciar a prática em projetos de extensão, os estudantes têm a oportunidade de reconhecer o Serviço Social como uma profissão interventiva e transformadora. Isso estimula a construção de uma identidade profissional pautada em valores éticos, políticos e comprometidos com a luta pelos direitos sociais.

A extensão universitária, assim, pode contribuir para que os futuros assistentes sociais se reconheçam como agentes de mudança social, capazes de atuar na defesa dos direitos humanos, na promoção da cidadania e na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A curricularização da extensão no Serviço Social não se limita apenas à formação profissional dos estudantes. Ela também contribui para a construção de uma universidade mais engajada e comprometida com a sociedade. Ao integrar a extensão ao currículo, a universidade reconhece a

importância da relação entre academia e comunidade e reforça seu papel como agente transformador na realidade social.

A universidade que valoriza a extensão universitária como parte essencial de sua missão contribui para a produção de conhecimento relevante para a sociedade e para o fortalecimento das políticas públicas. Além disso, ela se torna um espaço de referência e apoio para as comunidades, fornecendo respostas efetivas para os problemas sociais e buscando soluções coletivas e participativas.

A curricularização da extensão universitária no Serviço Social é uma estratégia fundamental para a construção de uma formação profissional mais contextualizada, crítica e comprometida com a transformação social. Ela promove a aproximação entre a academia e a sociedade, fortalece a identidade profissional do assistente social, contribui para a promoção da justiça social e para o desenvolvimento das comunidades atendidas.

A extensão universitária não se limita a uma prática isolada ou complementar, mas deve ser pensada como uma dimensão integrada ao ensino e à pesquisa. Através da curricularização, a universidade pode se tornar um espaço de referência e apoio para a sociedade, contribuindo de forma efetiva para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino e os profissionais do Serviço Social se engajem na promoção e fortalecimento da curricularização da extensão, reconhecendo sua importância para a formação dos futuros assistentes sociais e para a transformação social do país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curricularização da extensão universitária no Serviço Social emerge como uma abordagem fundamental para a formação dos assistentes sociais, fortalecendo sua atuação profissional e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Ao integrar a extensão ao currículo dos cursos, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a realidade social de forma concreta e contextualizada, aplicando os conhecimentos teóricos em situações reais.

Essa aproximação entre academia e sociedade é de extrema importância para estreitar os laços entre a universidade e a comunidade, promovendo o diálogo e a troca de saberes. A extensão universitária se torna um canal privilegiado para a promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo a identidade profissional do assistente social e estimulando o desenvolvimento de competências essenciais para a prática profissional.

A curricularização da extensão também representa uma estratégia poderosa para a promoção da transformação social. Através de projetos de extensão, o Serviço Social pode contribuir para a melhoria das condições sociais, o empoderamento das comunidades e a promoção dos direitos humanos. Os estudantes aprendem a identificar e enfrentar as desigualdades sociais, a violência, a exclusão e outras manifestações da questão social.

Nesse sentido, a curricularização da extensão não se limita apenas à formação dos estudantes, mas contribui para a construção de uma universidade engajada e comprometida com a sociedade. Ela se torna um espaço de referência e apoio para as comunidades, fornecendo conhecimento e expertise técnica para a resolução de problemas sociais.

A curricularização da extensão universitária no Serviço Social é uma abordagem que responde aos desafios contemporâneos enfrentados pela educação e pela profissão do assistente social. Essa estratégia fortalece a relação entre academia e sociedade, promove uma formação profissional mais contextualizada e crítica, contribui para a transformação social e fortalece a identidade profissional do assistente social.

Ao inserir a extensão no currículo dos cursos, a formação dos assistentes sociais ganha uma dimensão mais abrangente e enraizada na realidade social, permitindo uma atuação mais efetiva e comprometida

com as demandas da população. Aproximar os estudantes da prática por meio de projetos de extensão possibilita uma formação mais sólida e fundamentada nas questões sociais, preparando-os para enfrentar os desafios e dilemas da profissão.

A curricularização da extensão também fortalece a universidade como agente transformador na sociedade. Ao reconhecer a importância da relação entre academia e comunidade, a universidade se torna um espaço de referência e apoio para as comunidades, contribuindo para a promoção do desenvolvimento local e para a melhoria das condições de vida das pessoas.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino e os profissionais do Serviço Social se engajem na promoção e fortalecimento da curricularização da extensão, reconhecendo sua importância para a formação dos futuros assistentes sociais e para a transformação social do país. A curricularização da extensão no Serviço Social é um caminho que fortalece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL-ABEPSS. Diretrizes Curriculares. BERTOLLO, Kathiucha. Extensão universitária e curricularização da extensão: considerações sobre a formação em serviço social. Além dos Muros da Universidade, vol 6. Ouro Preto: UFOP, 2021.
- BOSCHETTI, V. Plano Atcon e comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, n.27, 2007, p. 221-229. Disponível em: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/system/files/acervo-livre/cg0128/videocg0128004.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BRASIL. Lei n o 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- CARBONARI, Maria; PEREIRA, Adriana. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. São Paulo, setembro de 2007. Base de dados do Anhanguera.
- CARIAGA, Maria Helena; BURGINSKI, Vanda Micheli. Extensão universitária e movimentos sociais: resistência em defesa do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Praia vermelha, v.29, n.2. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019
- FERRAZ, Anita Pereira. Serviço Social e Extensão Universitária: reflexões sobre formação profissional. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, 2019
- MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Tradução: Isa Tavares. 2 a ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1998.

# SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES COM AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.

Gabriela Greinert Gomes<sup>1</sup>.  
Wagner Roberto Amaral<sup>2</sup>.

**RESUMO.** O presente trabalho apresenta-se como resultado de pesquisa que apresentou a temática Serviço Social na Educação com enfoque na formação profissional de Assistentes Sociais nas Universidades Estaduais do Paraná. A pesquisa teve como objetivo geral analisar como e se os cursos de graduação têm abordado a temática Serviço Social na Educação em seus projetos pedagógicos. Tratou-se de um estudo exploratório, cujo estofo teórico-metodológico baseou-se em uma revisão bibliográfica. Para coleta de dados, realizou-se levantamento documental cujas fontes foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social de oito cursos de graduação do universo de seis Universidades Estaduais do Paraná, assim como pesquisa de campo, por meio de entrevista semiestruturada com coordenadoras do curso de Serviço Social de duas das referidas universidades. Quanto aos resultados obtidos, a pesquisa demonstrou que há uma lacuna no que se refere a presença da temática estudada nos cursos e conseqüentemente, uma defasagem na abordagem da temática.

**Palavras-chave:** Serviço Social na educação; Formação profissional; Projeto pedagógico de curso; Assistentes sociais na educação.

**ABSTRACT.** This paper is the result of a study that looked at the theme of Social Work in Education, with a focus on the professional training of Social Workers in the State Universities of Paraná. The general aim of the research was to analyze how and if undergraduate courses have addressed the theme of Social Work in Education in their pedagogical projects. This was an exploratory study whose theoretical and methodological framework was based on a bibliographical review. For data collection, a documentary survey was carried out, whose sources were the Pedagogical Projects of the Social Work Courses of eight undergraduate courses from the universe of six State Universities in Paraná, as well as field research, through semi-structured interviews with coordinators of the Social Work course at two of these universities. As for the results obtained, the research showed that there is a gap in the presence of the subject studied in the courses and, consequently, a gap in the approach to the subject.

**Keywords:** Social work in education; Professional training; Course design; Social workers in education.

## INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação passa a ser reconhecida constitucionalmente como um direito social, através do artigo 205, o qual define que “a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em suma, a educação é um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, pela LDBEN e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo um direito de todos e dever do Estado.

No que tange ao Serviço Social, o documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação” (CFESS, 2011b) demonstra o posicionamento do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) quanto à inserção dos/as assistentes sociais na política de educação, buscando o fortalecimento da democratização do espaço escolar, além de incorporar o parecer jurídico 23/2000 que indica “que a inserção dos/as assistentes sociais nas escolas é pertinente, face ‘às atribuições atinentes à atividade profissional respectiva, estabelecida nos artigos 4º e 5º da Lei número 8.662/1993” (CFESS, 2011b, p. 6). Para Martins (1999, p. 70) a prática do Serviço Social na escola se concretiza nas seguintes atribuições:

[...] melhorar as condições de vida e sobrevivência das famílias e alunos; favorecer a abertura de canais de interferência dos sujeitos nos processos decisórios da escola (os conselhos de classe); ampliar o acervo de

1 Assistente social. gabriela.greinert@gmail.com

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

informações e conhecimentos, acerca do social na comunidade escolar; estimular a vivência e o aprendizado do processo democrático no interior da escola e com a comunidade; fortalecer as ações coletivas; efetivar pesquisas que possam contribuir com a análise da realidade social dos alunos e de suas famílias; maximizar a utilização dos recursos da comunidade; contribuir com a formação profissional de novos assistentes, disponibilizando campo de estágio adequado às novas exigências do perfil profissional.

Com essa perspectiva, fica evidente a importância do Serviço Social na política de educação, levando em consideração ainda que atuação de assistentes sociais nesta área está em consonância com o projeto ético-político da profissão (CFESS, 1993). Após um longo processo de lutas e articulações pelas entidades nacionais representativas das categorias do Serviço Social e da Psicologia, foi aprovada a Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019), de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Tal legislação visa atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação por meio de equipes multiprofissionais, conforme inciso 1º do § 5º do Art. 66 da Constituição Federal Brasileira.

Com a comprovada importância e a necessidade da atuação dos/as assistentes sociais nas escolas e a aprovação da referida lei, surge a indagação: quais referências e orientações os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Serviço Social apresentam para subsidiar a formação de assistentes sociais para atuar nesse campo? Com a finalidade de compreender e realizar uma análise aprofundada, delimitou-se os cursos de graduação em Serviço Social das Universidades Estaduais do Paraná para a investigação do objeto de pesquisa, buscando compreender e analisar como o tema tem sido abordado nos referidos projetos. Afinal, compreende-se que a partir da aprovação da Lei 13.935/2019, o campo da educação poderá abrir muitas possibilidades de atuação para os/as assistentes sociais, sendo fundamental identificar os conhecimentos e habilidades dos profissionais para uma área com tamanhas particulares e exigências.

Trata-se de uma pesquisa exploratória de natureza quali e quantitativa, mediante o procedimento da coleta de dados através revisão bibliográfica, levantamento e análise documental e da pesquisa de campo. Buscamos identificar no âmbito das políticas sociais abordadas pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos se havia a presença de conteúdos sobre os temas acerca das políticas educacionais e escola e sobre o Serviço Social na educação. Na pesquisa de campo, o instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, sendo realizadas com duas coordenações dos colegiados dos Cursos de Serviço Social de Universidades Estaduais do Paraná.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL A PARTIR DE 1930 E OS PERCURSOS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO**

Encontram-se, dentre os registros mais antigos que trazem a presença dos/as assistentes sociais nas escolas, documentos do Rio Grande do Sul, pioneiro na implantação do Serviço de Assistência Escolar, que teve seu registro datado em 25 de março de 1946, pelo Decreto nº 1394 (AMARO, 2011). Porém, como explica Amaro (2011, p. 19), em consonância com os ideais da época, os profissionais inseridos neste campo eram chamados para “intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social”, ou seja, a intervenção do Serviço Social no espaço educacional seguia a lógica desenvolvimentista, voltada para a preparação social dos indivíduos, a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital.

Há também algumas produções científicas referendando as interfaces entre educação e Serviço Social, como a obra “Serviço Social, infância e juventudes desvalidas”, de 1939, elaborada pela assistente social Maria Esolina Pinheiro. Essa obra contém ideias e técnicas do Serviço Social nas diferentes áreas de atuação, inclusive a escolar, na qual o Serviço Social aparece como um espaço de “ação social”, em que devia se prestar informações sobre a vida dos alunos (PINHEIRO, 1939, p. 43).

Em 1945, Maria Tereza Guilherme publicou o trabalho “Serviço Social Escolar”, no qual, em consonância aos valores da época, a autora destaca como atribuição do Serviço Social no espaço da escola, “curar e prevenir desajustamentos, contribuir com eficiência em todos os setores escolares para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, através de métodos adequados” (GUILHERME, 1945, p. 79). Seguindo a mesma linha de ações conservadoras, a inserção de assistentes sociais no espaço escolar ocorrida no estado de Pernambuco, compreendia que a ação profissional estava voltada para “resolver problemas como evasão, repetência, desmotivação, dificuldades nos relacionamentos, absenteísmo às aulas e demais desconfortos escolares”. Como explica Witiuk (2004), em meio a ditadura militar brasileira, ocorria um movimento articulado por profissionais de Serviço Social,

[...] quando do I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais no Rio de Janeiro, em 1974, adquire densidade em âmbito nacional. Em São Paulo a articulação desse movimento se destaca com a apresentação por seus Deputados na Câmara Federal, nos anos de 1974 e 1976, de dois Projetos de Lei referentes ao Serviço Social no espaço da escola. Esses Projetos de Lei, propõem a alteração do art. 10, da Lei 5.692, Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional, incluindo a obrigatoriedade de ter o Assistente Social no Serviço de Orientação Educacional (WITIUK, 2004, p. 76).

No que tange a inserção de assistentes sociais na política educacional, sabe-se que esta não é recente. Desde o início dos processos sócio-históricos da profissão, na década de 1930, os/as assistentes sociais traçam sua história na área da educação, mais precisamente em 1936, quando se instala a primeira escola de Serviço Social (CASTRO, 2000; CFESS, 2011b). Somente a partir da década de 1990, “em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento da inserção do Serviço Social na área da Educação” (CFESS, 2011b, p. 5).

A década de 1990 foi marcada por importantes marcos normativos, com leis orgânicas que impactam toda a sociedade brasileira, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, que dispõe sobre a “proteção integral” à criança e ao adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), a qual vinculou a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social. A LDBEN estabeleceu normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior. Ademais, a lei transfere a Educação Infantil da política de Assistência Social para a Educação. Cabe destacar que os artigos 90 e 91, utilizados por vários legisladores para justificar a presença do/a assistente social no espaço escolar, foram retirados desta legislação (WITIUK, 2004).

Em meio as tensões para garantir a qualidade da educação, ocorria um aumento no interesse da categoria dos/as assistentes sociais pela área e pela inserção destes profissionais neste campo, ou seja, como campo investigativo e interventivo (CFESS, 2011a). O Projeto de Lei n. 3.688 (BRASIL, 2000), que dispõe sobre a inserção do/a assistente social e do/a psicólogo como profissionais de Educação, foi apresentado em 2000 na Câmara dos Deputados, dando início a uma longa trajetória até sua aprovação e publicação. No ano de 2001, houve a constituição de um Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação pelo CFESS. Em 2004, o CFESS solicitou a “elaboração de um parecer, por meio da consultoria do Prof. Dr. Ney Luiz Almeida Teixeira sobre os projetos de lei que versavam sobre a inserção do/a assistente social na área de educação” (CFESS, 2011a, p. 10).

O grupo seguiu se mobilizando ao longo dos anos e, em 2011, após dez anos de pesquisas (2000-2010), publicou o documento “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação” como material base para novas discussões nos estados e regiões (CFESS, 2011b). Já em 2012, foi realizado o I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação (CFESS, 2012), no qual foram discutidos “os elementos teóricos e políticos da relação Serviço Social e Educação, bem como as possibilidades, limites e polêmicas da inserção e atuação do Serviço Social nesta área” (SANTOS; MESQUITA; RIBEIRO, 2012, p. 11).

Após vários pedidos de desarquivamentos e arquivamentos, por fim, em setembro de 2019, se chega ao texto final da Lei 3688-G/2000 (BRASIL, 2000). Entretanto, quando chegou à Presidência da República, no dia 09 de outubro de 2019, “o Projeto de Lei nº 3688-G/2000 foi vetado, haja vista a posição do Poder Executivo contra a proposição [...] Apesar disso, em 27 de novembro de 2019 o Veto

nº 37/2019 foi rejeitado pelo Congresso Nacional” (CFP, 2021, p. 17). Em seguida, após a superação de enfrentamentos, o trabalho das entidades nacionais representativas do Serviço Social e da Psicologia volta-se à definição de estratégias para a efetivação da Lei nº 13.935, de 2019.

Outro desafio colocado para a efetivação da referida lei se refere ao financiamento público, por esta razão, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi fundamental para o ensino público, porque são recursos financeiros para estados e municípios investirem da educação infantil ao ensino médio. O FUNDEB foi criado no ano de 2006, em substituição ao FUNDEF. Essa mudança efetuada no Governo Lula, “[...] significou um importante avanço em relação ao fundo anterior, pois ampliou sua abrangência para toda a educação básica” (SAVIANI, 2018).

Mais recentemente, houve a promulgação da Emenda Constitucional 108 resultado da PEC 26/2020, a qual foi de suma importância, já que, por meio desta o FUNDEB torna-se uma política permanente do Estado brasileiro. Corroborando com a implementação da Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), sendo inclusive uma garantia para sua implementação, foi sancionada a Lei nº 14.113/2020 (BRASIL, 2020b), que regulamenta o FUNDEB e inclui assistentes sociais e psicólogas/os como profissionais da educação básica.

Para manter ativa a mobilização em torno da Implementação da Lei nº 13.935/2019, foi criada uma Coordenação Nacional, composta por entidades nacionais da Psicologia e do Serviço Social<sup>3</sup>, sendo responsável pela elaboração de diversos documentos orientadores e agenda nacional de mobilização pela efetivação da referida lei.

Em 2021, foi elaborado o “Guia prático para implementação da Lei 13.935/2019” (CFESS/CFP, 2021), no qual há a definição da função da/o assistente social e do/a psicóloga/o na equipe multidisciplinar da escola. Segundo o guia, a participação de assistentes sociais nas equipes multiprofissionais.

A partir da promulgação da Lei 13.935/2019, em 11 de dezembro de 2019, os sistemas de ensino teriam um ano para iniciar os procedimentos para o cumprimento da Lei. Entretanto, em março de 2020, todos foram surpreendidos com a pandemia do novo Corona vírus, o COVID-19. A partir de então foram necessários ajustes nas programações das entidades nacionais representativas das duas categorias, pois atividades como mobilizações, oficinas e reuniões teriam que ser feitas de forma virtual, devido a necessidade e obrigatoriedade do isolamento social. Entende-se ainda que o cumprimento do que está disposto na Lei nº 13.935, de 2019 “requer da sociedade, das entidades das categorias e de seus conselhos profissionais, necessárias mobilizações que sejam capazes de provocar os gestores estaduais e municipais para a regulamentar a medida e implementá-la nos Sistemas de Ensino da Educação Básica Brasileira” (CFESS/CFP, 2021, p. 48).

No que tange a inserção de profissionais do Serviço Social na política de educação, como explica Amaro (1997), entende-se que nesse contexto, o/a profissional atua tanto no âmbito individual, acompanhando casos específicos de alunos que apresentam dificuldades (como questões familiares, violência doméstica, abuso sexual, entre outros), quanto no coletivo, desenvolvendo projetos e ações em parceria com outros profissionais da escola (como psicólogos, pedagogos, professores) para promover a inclusão educacional, a igualdade de oportunidades e o combate às desigualdades sociais. Esse trabalho é fundamental para fortalecer o papel da escola como espaço de formação cidadã.

Tendo como base esse entendimento, sucederam mobilizações em torno da implementação da Lei 13.935/2019, a partir das iniciativas da Coordenação Nacional, que compôs um “Relatório das ações estratégicas realizadas pela Coordenação Nacional, no âmbito Federal”, composto por diversas ações, como reuniões com as categorias, diversos órgãos e entidades, assim como audiências, oficinas de formação e ações online (CFP, 2021).

3 As entidades que constituem a Coordenação Nacional são: Conselho Federal de Psicologia (CFP), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI).

As referidas mobilizações compõem um grupo de ações que seguem ocorrendo, na busca da concretização da escola enquanto espaço de atuação dos psicólogos e assistentes sociais. A trajetória histórica citada tem como base a visão da escola enquanto ambiente no qual as desigualdades sociais se reproduzem, repleto de expressões da questão social, ou seja, um espaço sócio-ocupacional importantíssimo para supracitadas categorias. Para corroborar com esta afirmação, se faz necessário analisar a reflexão de autores indispensáveis no que tange o debate da temática educação.

## A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO BRASIL

O Código de Ética das/os Assistentes Sociais (BRASIL, 1993), a Lei de Regulamentação da profissão (BRASIL, 1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), constituíram-se em instrumentos responsáveis por orientar a categoria ética e politicamente, “não sendo majoritário, mas orientando o trabalho e a formação profissional diante da hegemonia conquistada junto às entidades de organização da categoria e às universidades” (CARDOSO, 2013, p. 226).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 1996 (BRASIL, 1996), desempenham um papel fundamental na formação dos profissionais de Serviço Social. Este documento fornece orientações gerais para que as instituições de ensino possam construir seus projetos pedagógicos de maneira autônoma, mas sempre respeitando os valores expressos nas Diretrizes. Tais diretrizes refletem a defesa de uma nova visão de formação profissional, destacando a importância da afirmação dos princípios e valores que regem a profissão, ou seja, na afirmação das “dimensões interventivas e investigativas como princípios formativos e condição central da formação profissional e da relação teoria-realidade” (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 63). Assim, foi estabelecida uma nova lógica curricular baseada na integração de “[...] um conjunto de conhecimentos indissociáveis que se traduzem em núcleos de fundamentação, constitutivos da formação profissional” (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 63).

Trata-se, portanto, de um currículo inovador que, pela primeira vez, defende a transversalidade da ética na formação dos futuros/as assistentes sociais, a fim de prepará-los de forma crítica. Além disso, os princípios éticos estão presentes ao longo de toda a formação, fundamentados em conceitos ontológicos.

No que tange a inserção do Serviço Social na área da educação, entende-se que, por se tratar de uma área que passa a emergir com mobilizações da categoria profissional e uma legislação nacional<sup>4</sup>, há a necessidade de produção acadêmica sobre o tema, tendo em vista a formação profissional para atuar em um campo com inúmeras especificidades.

Ao pesquisar sobre a formação profissional, em periódicos de relevante circulação nacional na área de Serviço Social<sup>5</sup>, percebeu-se que há uma significativa produção acadêmica referente ao tema “formação profissional” no geral, entretanto, foram encontrados apenas poucas referências que abordam atuação do profissional na educação básica ou no ambiente escolar, porém, nenhuma referente a formação profissional para atuar nesta área.

A busca se dividiu em três partes, a princípio foi utilizado como palavras-chave: “formação profissional”, resultando em 82 títulos que abordavam a temática com as mais diversas vertentes, relacionando-a com a questão racial, com a pandemia de covid-19, com questões ambientais, dentre outras. No que se refere a Formação Profissional relacionado a educação, há apenas referências a educação superior.

Em um segundo momento, mais palavras-chave foram utilizadas, com o intuito de abranger ao máximo os resultados, sendo estas: Serviço Social na educação, Serviço Social na escola, educação

4 Considerando o I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação (CFESS, 2012), o documento de Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (CFESS, 2011a) e a promulgação da Lei 13.935/2019 (BRASIL, 2019).

5 Os periódicos acessados referem-se: Serviço Social e Sociedade, Temporalis, Katálysis, Serviço Social em Perspectiva, Ser Social, Emancipação, Mutações e Libertas. Foram acessados artigos acadêmicos produzidos no período de 2005 a 01/02/2023.

básica e políticas educacionais. Nessa pesquisa, 67 resultados foram encontrados. Observou-se que há uma aproximação com o tema “educação”, com referências a “Socioeducação”, “Educação Popular”, “Educação superior” e “Política Educacional”, além de outros temas como: educação emancipatória, educação básica brasileira e educação no campo. Mas ainda há pouca referência a ao “Serviço Social na Escola”.

Por fim, ao analisar tais referências, com o objetivo de encontrar correlação entre as temáticas acerca da “formação profissional” e sobre o “Serviço Social na educação”, foi constatado que, dentre os artigos a respeito do primeiro tema, nenhum trazia referências a atuação profissional de assistentes sociais na educação. O reconhecimento da Educação como uma área de atuação profissional e aprovação da Lei 13.935/2019 podem ser considerados recentes, entretanto o debate sobre o tema já ocorre a décadas. Em que pese esse fato, não há nessas revistas conteúdo sobre formação profissional visando capacitar os profissionais para atuarem nesse campo que tende a crescer.

Outrossim, foram localizados livros que abordam a temática com distintas perspectivas. Algumas dessas obras abordam o cotidiano do/a assistente social na escola, sua atuação, desafios e possibilidades, assim como discutem a importância dos profissionais nesse campo. Outras, porém, tem como foco a sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica. Entende-se que a luta para a aprovação da Lei 13.935/2019 exigiu anos de mobilização pela categoria e a busca para a efetivação da mesma continua, entretanto, há uma latente demanda que se coloca para os profissionais: a formação dos/as assistentes sociais para atuar nesse campo. Essa demanda enfatiza a necessidade de estudos e produção acadêmica para subsidiar a atuação profissional em uma área com muitas especificidades, considerando os diferentes níveis e modalidades da educação básica, assim como, evidencia a importância da temática ser mais debatida na formação profissional.

A resposta para essa demanda aparenta estar sendo elaborada. No XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - CBAS (2022), foram encontrados vinte e quatro trabalhos com referência a temática “Serviço Social na educação”. Este número pode não parecer muito alto em meio aos 1293 trabalhos publicados, em que pese a variedade de temáticas. Porém, em comparação ao 15º CBAS (2016) com sete trabalhos e 16º CBAS (2019) com seis trabalhos referentes a referida temática, percebe-se que houve um aumento exponencial de produções sobre o “Serviço Social na educação”, seja referente a necessidade e importância dos/as assistentes sociais no espaço escolar, experiências de atuação, desafios e possibilidades, dentre outros.

Nota-se que tem aumentado o debate e a produção material sobre a atuação dos/as assistentes sociais no ambiente escolar; tal crescimento é muitíssimo importante, do mesmo modo, é importante compreender como tem sido a formação destes profissionais para atuar no referido campo. A questão da formação profissional será abordada com mais especificidade com a análise dos currículos do curso de Serviço Social das Universidades Estaduais do Paraná, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso.

## **ANALISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**

Com o intuito de analisar como a temática “Serviço Social na Educação” tem sido abordada na formação profissional das/os assistentes sociais, foram selecionadas as seis Universidades Estaduais do Paraná que ofertam o curso de Serviço Social e os respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) como universo do levantamento documental. As universidades selecionadas foram: UEL, UEPG, UNICENTRO, UNESPAR (Campus Paranavaí e Campus Apucarana), UNIOESTE (Campus Toledo e Campus Francisco Beltrão) e UEM (Campus de Ivaiporã). A ordem da análise foi definida pelo ano de implementação do curso de Serviço Social na Universidade, do mais antigo para o mais recente.

A primeira Universidade Estadual do Paraná a implementar o curso foi a Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 1973. Constatamos que foram varias as revisões e adequações realizadas nos Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social desta instituição<sup>6</sup>. Observou-se que, no ano de 2005, o currículo vigente (2002) é ratificado, nesse documento é possível observar que a temática está presente desde então, na terceira série, na disciplina de Políticas Setoriais A, cujo conteúdo abarca: “Histórico, constituição e perspectivas atuais das políticas sociais brasileiras nas áreas de: habitação; **educação**; agrária; justiça e meio ambiente. A atuação do assistente social.” (PPC, UEL, 2005, grifo nosso).

No ano de 2013 ocorrem adequações no currículo e o tema “educação” é redirecionado para a disciplina “Seminários Temáticos I”, além de estar agora, presente no quarto ano, como consta no documento:

Art. 7º Inclui, na matriz curricular do curso, a atividade acadêmica [...] 6SER083 Seminários Temáticos I [...] conforme especificado a seguir:

4ª Série

6SER083 - Seminários Temáticos I

[...] Ementa: “**Educação** e Desenvolvimento Urbano. Concepção, marcos regulatórios e práticas profissionais.” (UEL, 2013, grifo nosso).

No documento, porém, não consta bibliografia básica ou bibliografia complementar referente a temática. Cabe destacar que na ultima revisão curricular realizada pelo curso de Serviço Social da UEL, foi criada uma disciplina obrigatória denominada “Política Educacional e o Serviço Social”, ainda a ser implementada e não sendo, portanto, objeto deste estudo.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)<sup>7</sup> foi a segunda a implementar o curso de Serviço Social, no ano de 1974. No site da referida Universidade estão disponíveis as revisões dos PPC de 2014 e 2021 (UEPG, 2014; 2021), sendo que no segundo, há referências sobre a temática “Serviço Social na Educação”, presentes em duas disciplinas que compõe a matriz curricular, sendo essas:

#### SERVIÇO SOCIAL E ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS

EMENTA: O fenômeno da Violência: conceituação e diferentes expressões. Conflitos de gênero, intergeracionais e de etnia e seus reflexos no cotidiano da violência contra grupos vulneráveis (crianças e adolescentes, idosos, pessoas com deficiências, mulheres, negros, pessoas LGBTTI) A violência intrafamiliar. A violência nas relações interpessoais. A **violência institucional (escolas, abrigos, unidades socioeducativas)**. As políticas de enfrentamento às violências.

#### POLÍTICA SOCIAL III<sup>8</sup>

EMENTA: Política de Promoção Social. Habitação e Urbanismo. Política Pública do Trabalho. **Educação**. Desenvolvimento Agrário. (UEPG, 2021, grifo nosso).

Por sua vez, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus Toledo, a qual teve o curso de Serviço Social implementado em 1986, tem disponível em seu site o PPC de 2022 (UNIOESTE, 2022). Neste documento é possível identificar referências a temática educação, entretanto, se refere a “educação popular” e não a educação enquanto área de atuação profissional, estando presente na disciplina optativa:

#### SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Extensão no contexto da realidade brasileira e latino-americana. **Educação formal e educação popular insurgente** – trajetórias e territórios populares. A extensão e a educação popular como espaços de formação e trabalho profissional das/os Assistentes Sociais. Contribuições teórico-práticas de Paulo Freire para a educação popular e sua refração na extensão e no Serviço Social. Serviço Social, **educação popular** e projetos extensionistas nos territórios da região Oeste do Paraná (UNIOESTE, 2022, grifos nossos).

Tal documento não evidencia referências ao “Serviço Social na educação”, sendo apenas uma aproximação com o campo da educação.

6 Foram analisados os Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social da UEL dos seguintes anos: 2005; 2007 - Novas implementações; 2009; 2013 - Adequações; 2017 - Núcleo Docente Estruturante. (UEL, 2005, 2007, 2009, 2013, 2017).

7 Foram analisados os Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social da UEPG dos anos: 2014 e 2021.

8 Na disciplina “Política Social III”, identificamos como referência o livro “MOTTA, Vânia Cardoso da, PEREIRA, Larissa Dahmer (orgs.). **Educação e Serviço Social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017” (UEPG, 2021).

Já no ano de 2001, foi implementado o curso de Serviço Social na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no site desta estão disponíveis os PPC de 2015 e 2023 (UNICENTRO, 2015, 2023), sendo que em ambos os projetos a temática “Serviço Social na Educação” se faz presente, porém apenas nas disciplinas optativas. Em comparação ao anterior, o PPC de 2023 foi complementado, tendo inclusive a incorporação de novas referências bibliográficas:

#### SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Contexto histórico da estruturação da política de educação e das lutas por educação pública no Brasil. As políticas educacionais no debate atual. A política educacional e sua relação com as demais políticas sociais. A atuação do Serviço Social na Educação (UNICENTRO, 2015).

#### SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Ementa: Construção histórica da educação pública no Brasil. O debate atual da relação Estado/políticas educacionais. A estrutura e organização da educação no Brasil. Educação, mundo do trabalho e emancipação humana. A importância da educação básica para a cidadania e formação da consciência crítica. A função social da escola. A dimensão pedagógica e educativa do assistente social. Atribuições do assistente social na Educação: sua relação com a escola, com os alunos, com a família em questões étnico-raciais (UNICENTRO, 2023).

Diferentemente do PPC de 2015, o PPC de 2023 apresenta referências na bibliografia, entretanto na bibliografia básica se referem a “educação profissional” e a “educação popular”. As referências ao Serviço Social na Educação se encontram de fato, apenas na bibliografia complementar:

#### Bibliografia complementar

CFESS, Conselho Nacional de Serviço Social. Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na política de educação. Brasília, DF: CFESS, 2012/2014. [...]

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 32ª Ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

NASCIMENTO, Andréia L. de Gois. Serviço Social e educação: uma análise sob a perspectiva do projeto ético-político da profissão. Curitiba, CRV, 2020.

MARTINS, Eliana Bolorino C. Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania. São Paulo: UNESP, 2012 (UNICENTRO, 2023).

A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) implementou o curso de Serviço Social no ano de 2002, tanto no Campus Apucarana quanto no Campus Paranavaí, entretanto os Projetos Pedagógicos dos Cursos são distintos, assim como a abordagem da temática em questão, a qual ambos abordam.

O Campus Apucarana tem disponível em seu site o PPC de 2020 (UNESPAR, 2020), no qual não há uma menção direta a temática na disciplina “Seminários Temáticos”, faz menção a “segmentos como: crianças, adolescentes e jovens [...] e outros temas emergentes. [...] O trabalho do Assistente Social junto aos vários segmentos” (UNESPAR, 2020). Apesar disto, há na bibliografia básica desta disciplina, a obra do CFESS (2013) “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação” (Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais), texto que representa um referencial sobre a temática para a profissão.

Já a UNESPAR Campus Paranavaí, tem disponível em seu site o PPC de 2019 (UNESPAR, 2019), no qual a temática também está presente, mas em outra disciplina:

#### POLÍTICAS SETORIAIS

Ementa: **Fundamentos, conceitos e perspectivas contemporâneas das políticas sociais da Educação**, Habitação, Meio ambiente com ênfase na Educação Ambiental e Segurança Pública a luz do exercício profissional do assistente social (UNESPAR, 2019, grifo nosso).

A referida disciplina não possui bibliografia básica referente a temática, apenas bibliografia complementar<sup>9</sup>.

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Campus de Ivaiporã, teve o curso implementado em 2010, em seu site está disponível o PPC de 2021 (UEM, 2021), no qual há referência a temática em tela em uma disciplina, porém não há referências a bibliografia básica ou complementar sobre o tema, apenas a disciplina:

<sup>9</sup> Como referencia indica: LIBÂNEO, Jose Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. (UNESPAR, 2019).

## PLANEJAMENTO SOCIAL E POLÍTICAS SETORIAIS

Ementa: O Planejamento Social e as políticas sociais setoriais. Histórico, constituição e perspectivas atuais das políticas sociais brasileiras nas áreas de: habitação; **educação**; agrária; justiça e meio ambiente.

Objetivos: Discernir o papel do Estado no planejamento social e sua relação com as políticas sociais setoriais. Verificar a importância do processo de planejamento para o agir profissional. Examinar políticas sociais brasileiras em diferentes setores. Conhecer e debater suas formas de operacionalização. (Res. 068/2010-CI/CCH). (UEM, 2021, grifo nosso).

A Universidade que possui a implementação mais recente do curso de Serviço Social é a UNIOESTE Campus Francisco Beltrão, sendo criado em 2015. O PPC disponível no site da instituição é o de 2017 (UNIOESTE, 2017), no qual não foi encontrada nenhuma menção sobre a temática Serviço Social na educação, nem na educação popular, como consta no PPC do Campus Toledo. Do mesmo modo, não há referências nas bibliografias básica e complementar.

Percebeu-se que os PPC implementados após o ano de 2019, no qual foi aprovada a já citada Lei nº 13.935 de 2019, fazem menção ao Serviço Social na Educação, seja na matriz curricular ou enquanto disciplina optativa, com exceção da UEL, que traz a temática em seu currículo desde 2005, e da UNICENTRO, que já contava com essa temática enquanto matéria optativa desde 2015.

Apesar da referida Lei ter sido aprovada apenas em 2019, conforme citado no primeiro capítulo, em 2012, ano em que ocorreu o “I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação” (CFESS, 2012), está área já havia sido definida pela categoria enquanto campo de atuação profissional. Inclusive, em 2013 o CFESS produziu a obra “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, ratificando essa área enquanto campo para os/as assistentes sociais. Percebe-se então que, apesar da inserção do Serviço Social na educação ter se iniciado na década de 1930 e que, “no entanto, foi a partir de 1990 que houve um considerável aumento da atuação de assistentes sociais na educação” (CFESS, 2013), ainda é um tema pouco abordado nos currículos analisados.

Entretanto, é importante destacar o documento Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, elaborado em 1996 pela Secretaria de Educação Superior, Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino Superior e Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social. O documento dispõe sobre: Perfil do Bacharel em Serviço Social; Competências e Habilidades; Princípios da Formação Profissional; Nova Lógica Curricular; Tópicos de Estudo; Estágio Supervisionado e o TCC; Atividades Complementares; Duração do Curso e Recomendações. As Diretrizes Curriculares possuem Princípios, Núcleos de Fundamentação e disciplinas básicas, entretanto, não há referências sobre a Política de Educação ou atuação do/a assistente social na educação especificamente. Entende-se, porém, que as diretrizes curriculares estabelecem como perfil do bacharel em Serviço Social

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e efetivando propostas para seu enfrentamento por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais; profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho; profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (BRASIL, 1999, p. 1).

Acrescenta-se ainda que, devido a formação generalista presente nas diretrizes do curso, as especificações ficam ao cargo das universidades, que optam por áreas ou conteúdos levando em consideração particularidades da universidade, do corpo docente e do mercado de trabalho, como coloca a autora:

[...]o texto legal das diretrizes curriculares, homologadas em 4/7/2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC-Sesu, 1999), sofre forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho do assistente social. [...] este corte significa, na prática, a dificuldade de garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país. O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre-iniciativa das unidades de ensino condizente com os ditames do mercado, desde que preservados os referidos núcleos (IAMAMOTO, 2014, p. 626).

Com base na análise destas informações e com o objetivo de obter uma compreensão mais aprofundada sobre como a temática é abordada nos cursos de Serviço Social das Universidades Estaduais do Paraná, decidiu-se realizar entrevistas com roteiro semiestruturado com a coordenação atual destes cursos em duas universidades. A seleção das duas coordenações ocorreu levando em consideração como a temática é abordada e a disponibilidade da coordenação do curso para participar da entrevista, sendo estas, UNICENTRO e UEL.

Ficou evidente durante as entrevistas que, ambas as coordenações, entendem a implementação da Lei 13.935/2019 enquanto um ganho para a categoria profissional, uma resposta para uma demanda da sociedade e entendem que os profissionais poderão contribuir para as instituições de ensino.

Sobre os limites do desenvolvimento dessa temática, ambas informam sobre a demanda da sociedade, o real. A Coordenadora 1 relata que “as escolhas (referindo-se ao que irá compor o PPC) são feitas de acordo com a demanda da região [...] se tiver a demanda alguém vai se especializar nisso, estudar essa área e assumir”, e acrescenta que na escolha dos conteúdos é preciso “optar por aquilo que é demanda da sociedade, da realidade. A gente tem a formação generalista [...], mas se sair a demanda a gente vai ter que ter essa disciplina, uma formação pra essa política”. Afinal, como explicou a coordenadora “a relevância de ter uma disciplina acontece quando se tem uma demanda social que te cobra isso, o curso está aí para a parte teórica, mas também para a prática”. Do mesmo modo, a Coordenadora 2 compreende que “a medida em que nós somos demandados vai abrir o espaço que vai ampliar os espaços de debate e as pessoas vão estudar e construir”.

Com base na análise dos documentos e no relato das coordenadoras, alguns aspectos se destacam, dentre eles, o fato de que não há campos sócio-ocupacionais consolidados na área da educação; as coordenadoras informam sobre a necessidade da “demanda do real” e de campos de estágio, a ausência destes tem limitado o desenvolvimento desta temática no curso. Em que pese essa necessidade, é necessário memorar que,

A história da luta pelo Serviço Social na educação básica tem um longo percurso e vem sendo construída por muitos corpos e mentes de profissionais que trabalham e militam neste campo. Entretanto, é imprescindível marcar que, ao longo desses 22 anos, o Conjunto CFESS-CRESS tem realizado distintas iniciativas e esforços, com a finalidade de edificar as condições políticas, técnicas e jurídicas para viabilizar ampla e adequada garantia de assistentes sociais neste espaço sócio-ocupacional (CFESS, 2023, p. 18).

Apesar dos esforços, ainda há muito debate para a efetivação da lei, tanto no que se refere a criação dos espaços de atuação profissional, quanto ao posicionamento dos/as docentes e trabalhadores/as da educação básica em relação a inserção de assistentes sociais. Como consta no recém-publicado documento elaborado pelo CFESS “Diálogos do Cotidiano – assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional”, é necessário estabelecer o diálogo com esses profissionais, com a perspectiva de “contribuir para que nossos pares compreendam que a nossa inserção, enquanto trabalhadores/as da educação básica, se faz no sentido de somar na luta em defesa da educação pública, lugar inclusive em que historicamente sempre estivemos” (CFESS, 2023, p. 69).

Houve uma grande luta para a aprovação da Lei 13.935/2019, agora se faz presente a luta para a ocupação desses espaços. O que por sua vez irá demandar um trabalho em conjunto dos órgãos representantes da categoria, assim como das entidades formativas, para promover o diálogo, garantir os direitos dos profissionais e proporcionar uma formação adequada para os profissionais que adentraram esse novo espaço. A questão da formação também foi contemplada no material do CFESS, que, por meio da análise dos dados coletados referentes a formação de assistentes sociais no país voltada para a área da educação básica, concluiu que

há um déficit de oferta de cursos de capacitação no campo da educação básica, o que exige atenção das entidades representativas da categoria. Nesse sentido, cabe fomentar a criação de cursos de pós-graduação, criar e disponibilizar diretrizes que contribuam com a direção crítica da formação, orientada pela perspectiva da educação como um bem público no campo da proteção social (CFESS, 2023, p. 66).

Identifica-se ainda a fragilidade da inclusão do tema no currículo, como supracitado, tanto em referência ao relato das coordenadoras, como no que foi compreendido pela pesquisa feita pela ABEPSS, em novembro de 2021, na qual a presença da temática “Serviço Social na Educação” foi problematizada. Tal pesquisa demonstrou que parte das UFAS ainda não possuíam a temática em seus PPC, as que continham, porém, não o tinham de forma aprofundada. Consta que “As ementas das disciplinas contemplam prioritariamente o debate da educação enquanto política social (suas normativas, processos de formulação, execução e avaliação)”, assim, ocorre que, de forma majoritária, “a discussão sobre o trabalho profissional aparece na última linha da ementa e como última unidade do conteúdo programático” (CFESS, 2023, p. 67).

## CONCLUSÃO

O Serviço Social na Educação Básica se faz presente desde o início da profissão, tendo uma ampla variedade de possibilidades de atuação, tais como: garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica; atuar na prevenção de problemas escolares, identificando e acompanhando casos de evasão, abandono, repetência e dificuldades de aprendizagem; planejamento, elaboração e execução de políticas públicas educacionais, buscando a promoção da equidade e da inclusão social; realizar ações de orientação e apoio sociofamiliar, visando o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, contribuindo para a melhoria das condições de vida dos estudantes e suas famílias. Essas e outras possibilidades de atuação visam contribuir para uma educação mais inclusiva, que valoriza a diversidade e respeita as diferenças.

No que tange a formação profissional das/os assistentes sociais no Brasil, sabe-se que esta é orientada pela ABEPSS sendo os cursos de graduação orientados e balizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Durante a graduação, os estudantes são capacitados teórica e tecnicamente para atuar em diversas áreas. A partir da análise de como tem se dado a formação profissional e, tendo como base os PPC das Universidades Estaduais do Paraná, buscou-se investigar como a temática Serviço Social na educação tem sido abordada nos cursos das referidas Universidades.

Foi possível identificar que, em que pese a longa trajetória do Serviço Social na educação, há uma lacuna no que se refere a presença dessa temática nos cursos. Ela está presente em alguns cursos, mas é abordada de forma superficial ou nem ao menos é citada, demonstrando como a temática ainda se encontra fragilizada na composição dos PPC analisados. Como foi descrito anteriormente, há uma luta histórica para efetivação das escolas enquanto espaço sócio-ocupacional dos/as assistentes sociais. As facetas aqui descritas, são parte dessa luta, compõem os obstáculos ainda presentes, os quais, por sua vez, seguirão demandando a articulação da categoria.

O presente trabalho analisou uma amostra intencional dos cursos e pode, por meio desta, concluir que há uma defasagem na abordagem da temática na formação profissional das/os assistentes sociais pelas Universidades Estaduais do Paraná. Considerando os avanços alcançados pela categoria, é latente a necessidade de uma mudança nos PPC, visando abranger melhor a temática e garantir a formação dos futuros profissionais para atuar nesse campo. Afinal, a presença do Serviço Social na Educação Básica é fundamental para garantir o direito à educação de qualidade para todos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é um compromisso profissional garantir que a formação, ainda que mínima, para tal área, englobando as especificidades desta.

## REFERÊNCIAS

ABESS - Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. **Diretrizes Curriculares e pesquisa em Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 1998.

- ABESS - Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social; CEDEPSS - Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social. Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social: com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 58-76, 1997.
- AMARO, Sarita Terezinha Alves. **Serviço social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Serviço social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.
- 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares: Curso Serviço Social**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao\\_diretrizes.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf). Acesso em: 28 mar. 2023.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 246-C, p. 1, 25 dez. 2020b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7613, 8 jun. 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm). Acesso em: 20 maio 2022.
- \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 3.688-C, de 2000**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. [S. l.: s. n.], 2000. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=487146&filename=Tramitacao-PL+3688/2000](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=487146&filename=Tramitacao-PL+3688/2000). Acesso em: 12 dez. 2022.
- CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. **Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do serviço social no Brasil**. São Paulo: Papel Social, 2013.
- CASTRO, Manuel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. Tradução de José Paulo Netto e Balkys Villalobos. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.
- CFESS - CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (org.). **Código de Ética Profissional do/a Assistente Social Lei n. 8.662/93**. 10. ed. rev. e atual. Brasília: CFESS, 1993. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Quem Somos**. Brasília: CFESS, 2023. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/pagina/16/Quem-Somos>. Acesso em: 4 maio 2023.
- \_\_\_\_\_. I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação CFESS Manifesta, 1., 2012, Brasília. Anais do Seminário Nacional de Serviço Social na Educação CFESS Manifesta, 1., Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA\\_SEM-EDUCA-Site.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA_SEM-EDUCA-Site.pdf). Acesso em: 12 out. 2022.
- \_\_\_\_\_. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. [S. l.: s. n.]: 2011a. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.
- \_\_\_\_\_. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Grupo de Trabalho de Educação. Brasília: DF, 2011b. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acessado em: 15 fev. 2022.
- CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica: orientações para regulamentação da lei 13.935/2019**. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/ASePSInaEducacaoBasica-VS2021.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- \_\_\_\_\_. **Senado aprova criação do Sistema Nacional de Educação com emenda que contribui com a efetiva implantação da Lei 13.935**. [S. l.]: CFP, 2022. Disponível em: <https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/senado-aprova-criacao-do-sistema-nacional-de-educacao-com-emenda-que-contribui-com-a-efetiva-implantacao-da-lei-13-935/>. Acesso em: 5 dez. 2022.

CFESS/CFP. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. Psicólogas (os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei no 13.935, de 2019 (1. ed.) Brasília: CFP, 2021. 50 p. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/ASePSInaEducacaoBasica-VS2021.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GUILHERME, Maria Teresa. **Serviço Social escolar**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1945.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.001>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O serviço social na área da Educação. **Revista Serviço Social & Realidade**, [s. l.], v. 8, n. 1, 1999.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 7. ed. São Paulo, Cortez,

PINHEIRO, Maria Esolina. **Serviço social, infância e juventude desvalidas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1939.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social: infância e juventude desvalidas** (documento histórico). São Paulo: Cortez, 1985.

SANTOS, Maria Elisa; MESQUITA, Marylucia; RIBEIRO, Alesandra. A inserção do serviço social na política de educação na perspectiva do conjunto CFESS/Cress: elementos históricos e desafios para a categoria profissional. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 244-258, jan./jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 22 março 2023.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Colegiado do Curso de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Londrina: UEL, 2005.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Colegiado do Curso de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Londrina: UEL, 2013.

UEM - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Maringá: UEM, 2021.

UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Colegiado do Curso de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

UNESPAR - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Colegiado do Curso de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Apucarana: UNESPAR, 2019.

UNESPAR - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Colegiado do Curso de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Paranavaí: UNESPAR, 2020.

UNICENTRO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE. Colegiado do Curso de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Santa Cruz: UNICENTRO, 2015.

UNICENTRO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE. Colegiado do Curso de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Santa Cruz: UNICENTRO, 2023.

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Colegiado do Curso de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Toledo: UNIOESTE, 2017.

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória sócio-histórica do serviço social no espaço da escola**. 2004. 327 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

# A IMPORTÂNCIA DO PARADIGMA TRANSFORMATIVO PARA A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL E SUA INTERFACE COM O DESAFIO DO VERBO ESPERANÇAR

## THE IMPORTANCE OF THE TRANSFORMATIVE PARADIGM FOR THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS AND ITS INTERFACE WITH THE VERB ESPERANÇAR CHALLENGE

Nívia Barreto dos Anjos<sup>1</sup>,  
Maria Inês Amaro<sup>2</sup>,  
Adriana Freire Pereira Ferriz<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo trata sobre a importância do paradigma transformativo para a formação do Assistente Social e sua interface com o desafio do verbo esperançar. A pergunta de partida é: por que a formação em Serviço Social nos países de língua portuguesa não tem se apropriado do paradigma transformativo, mesmo sendo ele o que na atualidade melhor responde aos temas sociais? O objetivo geral consiste em problematizar a ausência do paradigma transformativo na formação em Serviço Social nos países de língua portuguesa, visto que ele é o mais indicado na contemporaneidade por estar enraizado em uma agenda de direitos humanos e amparado nas concepções de Paulo Freire. A metodologia defendida sustenta-se em revisão teórica de literatura. O delineamento teórico decorre na convicção de que o Serviço Social é uma profissão que procura assegurar a garantia dos direitos humanos e da justiça social e que por meio da conexão com o paradigma transformativo e com a pedagogia do oprimido/da esperança a formação deve caminhar de forma fortalecida. Entende-se que este seja um trabalho cientificamente significativo, pois procurará identificar o paradigma transformativo como fundamental para a formação do Assistente Social na atualidade, em virtude das concepções éticas, ontológicas, epistemológicas e metodológicas adotadas.

**Palavras-chave:** Formação em Serviço Social; Paradigma Transformativo; Direitos Humanos; Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Esperança.

**ABSTRACT:** This article deals with the importance of the transformative paradigm for the formation of the Social Worker and its interface with the challenge of the verb to hope. The starting question is: why has Social Work training in Portuguese-speaking countries not appropriated the transformative paradigm, even though it currently best responds to social issues? The general objective is to problematize the absence of the transformative paradigm in Social Work training in Portuguese-speaking countries, since it is the most suitable in contemporary times because it is rooted in a human rights agenda and supported by Paulo Freire's conceptions. The defended methodology is based on a theoretical review of the literature. The theoretical outline stems from the conviction that Social Work is a profession that seeks to ensure the guarantee of human rights and social justice and that, through the connection with the transformative paradigm and with the pedagogy of the oppressed/of hope, training must move forward strengthened form. It is understood that this is a scientifically

1 Doutoranda em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa. Mestra 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 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação – GEPESE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4225-9868>. \*Autora correspondente: [nivia.barreto@ifbaiano.edu.br](mailto:nivia.barreto@ifbaiano.edu.br).

2 Doutora em Serviço Social, pela Universidade Católica Portuguesa; mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação, pelo ISCTE, e licenciada em Serviço Social, pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa. Professora na licenciatura, mestrado e doutoramento em Serviço Social do ISCTE-IUL e investigadora integrada do CIES (Portugal). Tem interesses de investigação nas áreas da teoria e prática do Serviço Social, da Sociedade e Tecnologia e da Exclusão Social e Trabalho. Consultora na área do planeamento social e avaliação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5737-5397>.

3 É professora adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tanto da graduação em Serviço Social como do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS). Possui pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018), doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2012), mestrado em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (2004) e graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (2001). Foi presidente do Conselho Acadêmico de Ensino da UFBA no ano de 2021. Atualmente é assessora da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFBA, coordenadora do Programa Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social (CapacitaSUAS) e responsável pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESE), na UFBA. Está vinculada à linha de pesquisa do PPGSS – Teoria Social, Trabalho e Serviço Social. As áreas/temáticas de pesquisa e interesse são: trabalho profissional, com foco na política de educação e de assistência social, Controle Social, Orçamento Participativo, Ensino Superior e Expansão dos cursos de Serviço Social. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0819-7779>.

significant work, as it will seek to identify the transformative paradigm as fundamental for the formation of Social Workers today, due to the ethical, ontological, epistemological and methodological concepts adopted.

**Keywords:** Training in Social Work; Transformative Paradigm; Human rights; Pedagogy of the Oppressed; Pedagogy of Hope.

## INTRODUÇÃO

Este artigo trata sobre a importância do paradigma transformativo para a formação do Assistente Social e sua interface com o desafio do verbo esperar. A pergunta de partida é: por que a formação em Serviço Social nos países de língua portuguesa não tem se apropriado do paradigma transformativo, mesmo sendo ele o que na atualidade melhor responde aos temas sociais?

Seu objetivo geral consiste em problematizar a ausência do paradigma transformativo na formação em Serviço Social nos países de língua portuguesa, visto que ele é o mais indicado na contemporaneidade por estar enraizado em uma agenda de direitos humanos e amparado nas concepções de Paulo Freire. Os objetivos específicos são: 1) Reforçar a concepção de que a formação do Assistente Social deve passar pelo desafio da esperança crítica; 2) Apresentar o guarda-chuva transformativo como aquele que procura se afastar do colonialismo predominante na cultura masculina branca; 3) Respalda na formação do Assistente Social a prática reflexiva como política e em constante busca pelo questionamento.

O envolvimento com este tema surgiu durante o doutoramento em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), de forma mais específica, no decorrer do estudo do livro de J. W. Creswell e J. D. Creswell (2021), "Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto", obra em que os escritores registam que o paradigma transformativo aprofunda questões de poder e de justiça social e sustenta que a pesquisa deve se relacionar à política e se contrapor à opressão social, propondo mudanças sociais.

A metodologia defendida sustenta-se em revisão teórica de literatura. Convém explicar que a autora californiana Donna Mertens, a mais influente pesquisadora deste paradigma, ainda não possui livros traduzidos para a língua portuguesa e isto acaba por dificultar o acesso dos estudantes às suas valiosas obras.

No que diz respeito ao desenvolvimento do artigo, as três categorias teóricas serão apresentadas e cruzadas de modo transversal, pois precisam estar conectadas de uma forma integral dentro do Serviço Social: Formação do Assistente Social, Paradigma Transformativo e Pedagogia do Oprimido/da Esperança. É essencial explicar que Donna Mertens (2005) registra que o paradigma transformativo abrange a teoria crítica, porém vai mais além, até porque ele procura contrastar a opressão social e abranger temas sociais como gênero, raça e outros que perpassam de forma completa pela garantia dos direitos humanos. Neste sentido, a autora lembra que este paradigma apareceu como forma de enfrentamento da consternação com os paradigmas pertencentes às classes dominantes e em virtude do entendimento de que a teoria sociológica acabou sendo produzida por meio de uma visão masculina branca.

O delineamento teórico decorre na convicção de que o Serviço Social é uma profissão que procura assegurar a garantia dos direitos humanos e da justiça social e que, por meio da conexão com o paradigma transformativo e com a pedagogia do oprimido/da esperança, a formação deve caminhar de forma fortalecida.

Nas Considerações Finais, este artigo trará como recomendação que a interface entre paradigma transformativo e pedagogia do oprimido/da esperança deve ser apropriada pela formação em Serviço Social na contemporaneidade.

Em vista do apresentado, entende-se que este seja um trabalho cientificamente significativo, pois procurará identificar o paradigma transformativo como fundamental para a formação do Assistente Social na atualidade, em virtude das concepções éticas, ontológicas, epistemológicas e metodológicas adotadas.

Ao se reportar ao desenvolvimento da formação do Serviço Social na Europa e na América Latina, Queirós (2015) apresenta um interessante comentário sobre a evolução do Serviço Social nestes dois continentes:

A forte vinculação à Igreja e ao Estado, que caracteriza as origens e etapas precedentes de desenvolvimento do Serviço Social, derivou para dinâmicas distintas em alguns contextos nesse processo de afirmação do Serviço Social. Assim pode observar-se que na Europa a estratégia de afirmação do Serviço Social se caracteriza por um maior investimento onde se refletem estratégias que tentam reinventar a relegitimação das ideologias do capitalismo, aceitando o Serviço Social um papel de mediador de tensões sociais. Mantendo-se como atividade prática numa perspectiva de influência humanitária e cristã o Serviço Social vai-se suportar num conjunto de teorias que vão definir o seu comportamento profissional, no desempenho daquele papel. [...] É no movimento da América Latina que são denunciados de forma mais veemente a cumplicidade criada entre a profissão de Serviço Social e as formas

que designaram de dominação político econômica. Vem a ser reconhecido esse movimento na América Latina como Serviço Social Alternativo com um forte cunho político que atravessa o exercício profissional em defesa de uma real democratização social. Parece estar-se perante uma tentativa de libertação do seu peso histórico de vinculação à igreja e ao estado (capitalista), na sua gênese, passando os profissionais a assumir uma atitude de compromisso sociopolítico (QUEIRÓS, 2015, p. 135-136).

Caminhando neste sentido, Albiero (2018) destaca que pensar a formação é também “apreender o movimento histórico da sociedade, perceber suas transformações no contexto de uma sociedade capitalista” (ALBIERO, 2018, p. 03) até porque o Serviço Social possui um caráter altamente político na formação e que perpassa “o exercício profissional ao lidar de forma comprometida e organizada em luta e defesa dos interesses da classe trabalhadora” (ALBIERO, 2018, p. 05).

Compactando com esse entendimento, Iamamoto (2014) coloca como desafios atuais na formação do Serviço Social: 1) Primar pelo aperfeiçoamento da qualificação teórico-metodológica e ético-política dos Assistentes Sociais, denunciando o aligeiramento da formação profissional decorrente da subordinação da educação superior à lógica do lucro capitalista; 2) Apoiar o diálogo acadêmico educado e plural entre as distintas perspectivas de leitura e análise da profissão na conjuntura mundial, afirmando sua dimensão educativa e seu compromisso com a justiça social e os direitos humanos.

A autora ainda registra que o conteúdo da formação no Brasil está amparado em três núcleos temáticos baseados nas diretrizes curriculares:

a) Núcleo dos fundamentos teóricos-metodológicos e ético-políticos da vida social; b) Núcleo dos fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do significado do Serviço Social no seu âmbito; c) Núcleo dos fundamentos do trabalho profissional, abrangendo elementos constitutivos do Serviço Social enquanto especialização do trabalho: trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado (IAMAMOTO, 2014, p. 620).

Por outro lado, Iamamoto (2014) lembra que a formação em Serviço Social sofre significativas mudanças na contemporaneidade: 1) O crescimento acelerado da oferta de vagas; 2) Predomínio de instituições privadas de ensino não universitárias em desfavor das universidades; 3) Precarização das condições do trabalho docente.

Em relação a Portugal, Martins e Santos (2016) registram que na Revolução dos Cravos, ocorrida em 25 de abril de 1974,

Identifica-se a existência de um projeto profissional de **crítica ao capitalismo**, para a conscientização, mobilização, politização e organização das classes populares em ordem à transformação social, a atravessar tanto a formação, como os estágios e o trabalho dos “trabalhadores sociais”, com o alargamento da organização associativa dos profissionais e dos estudantes (MARTINS; SANTOS, 2016, p. 115) (grifos nossos).

No entendimento de Martins e Santos (2016), a partir de 1980 ocorreu uma aproximação com o Serviço Social dos países europeus, com o projeto de integração de Portugal na Comunidade Econômica Europeia.

sMartins e Santos (2016) ainda esclarecem que esse projeto sofreu forte impacto em 1990, com a crise da reforma do ensino superior na Europa,

Que se têm traduzido em regressividade tanto na formação e no exercício profissional, como na organização da categoria. a) Na formação acadêmica: a duração dos ciclos de estudo é reduzida e aligeirados os fundamentos teóricos e críticos, reconfigurando-se o perfil profissional, norteados pela lógica do mercado [...] b) Na profissão: é extinta a carreira técnica superior de Serviço Social, são suspensos os concursos públicos e congelada a progressão na carreira [...]; c) Na organização da categoria: [...] A formação e a profissão continuam sem regulação pela organização coletiva dos assistentes sociais (MARTINS; SANTOS, 2016, p. 121).

Sendo assim, Martins e Santos (2016) ressaltam a importância da crítica à neutralidade no Serviço Social acompanhada do reconhecimento e/ou tomada de consciência da dimensão política e ética da profissão. E dentro desta dimensão, o paradigma transformativo torna-se essencial.

Faleiros (1999) reforça esse pensamento ao explicar que a mudança do Serviço Social de Portugal não é oriunda apenas do reconhecimento formal da licenciatura e do mestrado no contexto universitário, todavia, é fruto do projeto político que a profissão assume – de crítica ao capitalismo e à dominação.

O 25 de abril, realmente, abriu as portas e janelas de uma sociedade que vivia na escuridão da repressão, do medo, do imobilismo. Parte dos protagonistas do Serviço Social soube aproveitar a ocasião para dar sua contribuição ao desgaste do modelo vigente e aliar-se as forças transformadoras em defesa da cidadania, da ética, dos oprimidos e da valorização profissional. Os primeiros a defender a valorização e o reconhecimento profissional deveriam ser os próprios profissionais (FALEIROS, 1999, p. 10).

Nesta perspectiva, a formação do Assistente Social tanto no Brasil quanto em Portugal deve perpassar pelo desafio do verbo esperar tão trabalhado por Paulo Freire. E este deve aparecer como uma instigação, uma provocação que requer um paradigma que o fundamente. Neste sentido, o paradigma transformativo é aqui apresentado como aquele que melhor responde a este desafio.

Donna Mertens, autora californiana, vem estudando de forma sistemática o paradigma transformativo. Para Mertens (2009), quatro sistemas básicos de crenças são relevantes para definir um paradigma: 1) Ética (axiologia); 2) Realidade (ontologia); 3) Natureza do conhecimento e relação entre o conhecedor e o que se quer saber (epistemologia); 4) Abordagem adequada à investigação sistemática (metodologia). Em relação a ética, três princípios básicos estão subjacentes à pesquisa: respeito, beneficência e justiça. No sentido ontológico, é preciso ter uma suposição sobre o que é real e decidir que tipo de evidência aceitar para estabelecer as dificuldades das pessoas e o caráter conceitual construído socialmente. Epistemologicamente, é necessário se aproximar dos participantes para realmente entender suas experiências. Metodologicamente, existem escolhas para incluir dados sobre a realidade de tal forma que seja possível adquirir confiança do que é realmente capturado. Mertens (2005) então ressalta que o paradigma transformativo se apoia na ascendência de preceitos sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos, de gênero e deficiência na construção da realidade e por isso ele é imprescindível na contemporaneidade.

Mertens (2009) aborda ainda que o mundo da pesquisa está operando com vários paradigmas concorrentes: o pós-positivista, o construtivista, o transformativo e o pragmático. Sendo que cada paradigma está associado a seus próprios pressupostos filosóficos sobre ética, realidade, relacionamentos e metodologia. Por isso, as características que definem o paradigma transformativo colocam: 1) Importância central nas vidas e experiências de comunidades que são empurradas para a margem da sociedade; 2) Análise nas relações de poder assimétricas; 3) Os resultados de investigação social que são vinculados à ação.

Anjos e Amaro (2023a), ao realizarem um estudo sobre a relação do paradigma transformativo com a prática reflexiva, ressaltam que a grande estudiosa deste paradigma, Donna Mertens, salienta que ele engloba teóricos críticos, marxistas, feministas, estudiosos da ação participativa e demais pesquisadores de problemas sociais na contemporaneidade que trabalham questões de gênero e raça, formando um verdadeiro guarda-chuva transformativo, o qual procura se afastar do colonialismo predominante na cultura masculina branca.

Mertens (2009) explica que a dimensão política da pesquisa afirma o direito e a capacidade das pessoas de se manifestarem nas decisões que as afetam e que pretendem gerar conhecimento, possibilitando a libertação das vozes abafadas dos reprimidos pelas estruturas de classe e pelo neocolonialismo, pela pobreza, sexismo, racismo e homofobia. Neste sentido, a “Pedagogia dos Oprimidos”, de Paulo Freire, merece destaque (ANJOS; AMARO, 2023b, p. 10).

A relação entre Paulo Freire e o Paradigma Transformativo é reforçada ao se identificar as quatro características deste paradigma defendidas por Mertens (2005), que são:

1) Dá importância central às vidas e experiências dos diversos grupos que, tradicionalmente, foram marginalizados, não limitando o estudo às experiências de vida das mulheres, mas estudando a forma como a opressão é estruturada e reproduzida. Os pesquisadores devem se concentrar em como as vidas dos grupos oprimidos são restringidas pelas ações dos opressores, individual e coletivamente, e/ou pelas estratégias que os grupos oprimidos usam para resistir, desafiar e subverter. Portanto, estudar a vida das pessoas oprimidas também significa que um estudo dos meios de dominação dos opressores deve ser incluído; 2) Analisa como e por que as desigualdades baseadas em gênero, raça ou etnia, deficiência, orientação sexual e classes socioeconômicas se refletem em relações de poder assimétricas; 3) Examina como os resultados da investigação social sobre as desigualdades estão ligados à ação política e social; 4) Utiliza uma teoria transformadora para desenvolver a teoria do programa e a abordagem de pesquisa. Uma teoria de programa é um conjunto de crenças sobre como um programa funciona ou por que um problema ocorre (ANJOS; AMARO, 2023a, p. 142).

Em artigo publicado na Revista Macambira, intitulado *A relevância do paradigma transformativo na contemporaneidade em estudos que envolvem temas sociais*, Anjos e Amaro (2023b) apresentam uma síntese do pensamento de Donna Mertens:

Mertens (2009) explica então 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. Ele ainda estende o pensamento em estratégias de investigação democráticas e responsivas. Para isto, é fundamental incluir no trabalho de pesquisa a identificação de dimensões relevantes da diversidade e de sua relação com a discriminação e opressão no mundo. Neste sentido, Mertens (2009) comenta que um aspecto de destaque no paradigma transformativo consiste na inclusão consciente de uma ampla gama de pessoas que geralmente são excluídas da sociedade dominante. As características relevantes precisam ser cuidadosamente identificadas em cada contexto, e as dimensões da diversidade historicamente associadas à discriminação, como por exemplo: raça, etnicidade, gênero, deficiência, classe social, religião, idade e orientação sexual. Sendo assim, **o paradigma transformativo, enquadrado em uma perspectiva histórica, é compatível com os ensinamentos do educador Paulo Freire, que trabalhou para conscientização dos oprimidos no Brasil por meio da educação transformadora. Além disso, este paradigma fornece orientação metodológica para pesquisadores que trabalham com comunidades culturalmente complexas no interesse de desafiar o status quo e promover a justiça social** (ANJOS; AMARO, 2023b, p. 07-08) (grifos nossos).

É interessante observar que Donna Mertens, professora emérita da Gallaudet University, em Washington – Estados Unidos da América, atualmente consultora em vários países, resgata o pensamento freireano e valoriza o seu significado internacionalmente. Enquanto isso, o discurso político do candidato a Presidente da República no Brasil derrotado nas eleições de 2022, instiga seus eleitores a desvalorizarem o pensamento de Paulo Freire, chegando a chamar este riquíssimo pensador de “energúmeno”. Na verdade, o que incomoda a direita do Brasil é que Freire concebe os oprimidos como sujeitos e não como objetos. E a formação em Serviço Social precisa se apropriar destas categorias teóricas com maior intensidade, lincando a pedagogia do oprimido/da esperança com o paradigma transformativo, na perspectiva de desafiar o status quo e de promover a justiça social.

Principalmente porque, segundo Anjos e Amaro (2023b), o paradigma transformativo apareceu como retorno aos problemas sociais de pessoas que foram marginalizadas no transcorrer da história, pois esses sujeitos precisavam incluir suas vozes.

Essas vozes, compartilhadas com acadêmicos que trabalham como parceiros para apoiar o aumento da justiça social e dos direitos humanos refletem-se na mudança para crenças transformadoras na orientação de pesquisadores e avaliadores. Nesta perspectiva, Mertens (2009) apresenta o paradigma transformativo como uma estrutura metafísica abrangente para abordar as anomalias que aparecem quando pesquisadores, avaliadores e membros da comunidade manifestam frustração por seus esforços estarem aquém da marca desejada em termos de justiça social. Neste sentido, a pesquisadora registra que é imprescindível basear a pesquisa em pressupostos que deem prioridade

a promoção da justiça social e dos direitos humanos, utilizando o envolvimento da comunidade e metodologias de pesquisa que possibilitarão uma maior realização da mudança social (ANJOS; AMARO, 2023b, p. 05).

Anjose Amaro (2023b) continua explicitando que Mertens salienta que o paradigma transformativo se sustenta em três pontos: “1) Os desafios contínuos no mundo; 2) A necessidade de reconhecer que tratar de questões de poder, discriminação e opressão pode desempenhar um lugar essencial na correção das desigualdades; 3) Evidências de apoio de estudos referentes ao potencial de mudança social” (ANJOS; AMARO, 2023b, p. 07).

No entendimento de Mertens (2009), o paradigma transformativo está enraizado em uma agenda de direitos humanos e encontra-se refletido na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948. A autora salienta que embora as declarações das Nações Unidas estejam inseridas em um contexto multilateral, elas propiciam orientação para compreender uma base para um trabalho transformador tanto a nível nacional quanto internacional, até porque os direitos humanos consistem em uma questão globalmente relevante. A autora californiana Mertens (2009) registra que a declaração Universal da Organização das Nações Unidas possui uma linguagem que indica que todos são titulares dos direitos humanos. Mas a autora lembra que as Nações Unidas chegaram a reconhecer que sua declaração não resultou no gozo dos direitos nela contido para todas as pessoas. Eles observaram que era necessária uma atenção específica para os grupos que não estavam usufruindo destes direitos em virtude da raça, deficiência, sexo, idade, posição política ou status na força de trabalho. Assim, em 1969, eles aprovaram a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência; em 1979, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; em 1990, A Convenção sobre os Direitos das Crianças e a Convenção Internacional de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de Suas Famílias; em 2006, a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas. Estes documentos priorizavam assegurar a compreensão e o respeito pela dignidade da pessoa humana (ANJOS; AMARO, 2023b, p. 07).

Diante destes desafios mundiais para garantia dos direitos humanos, é preciso recordar que Paulo Freire, grande inspirador do Paradigma Transformativo nesta luta, ao se reportar à pedagogia da esperança, afirma: “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1992, p. 05). Neste sentido, o estudioso salienta que a sua esperança é fundamental, todavia, não é suficiente, pois ela sozinha não vence a luta, porém sem a sua existência a luta fraqueja e trepida. Por esta razão, a esperança crítica deve ser uma constante na formação do Assistente Social principalmente porque “a esperança, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa de prática para torna-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera” (FREIRE, 1992, p. 05).

Neste sentido, Freire (1992) comenta que a Pedagogia da Esperança é na verdade um reencontro com a Pedagogia do Oprimido sobretudo porque naquela ele procura repensar, por meio de uma tarefa política, a alma e o corpo desta, superando toda a ideologia machista, tudo que tenha vestígios de uma postura colonialista.

Na “Pedagogia da Esperança”, Freire (1992) lembra que ficava impressionado com as reuniões de avaliação dos camponeses e pelo modo como se davam suas análises da realidade local e nacional. “Era como se eles comessem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhes o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação” (FREIRE, 1992, p. 20). Por isso o autor compreende que a Pedagogia da Esperança deve procurar possibilitar para as classes populares os delineamentos e presságios de um novo mundo.

E neste novo mundo, Freire (1987) ressalta que a liberdade só será uma realidade dentro de uma pedagogia em que o oprimido possa, de forma reflexiva, “descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 1987, p. 06). Sendo assim, o estudioso lembra que a Pedagogia do Oprimido é “aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele [...] na luta incessante de recuperação da sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e se suas causas objeto de reflexão dos oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 20). E esta reflexividade precisa passar pela formação do Assistente Social e se perpetuar na prática profissional por meio de uma leitura crítica, mas também esperançosa da realidade social.

E dentro desta reflexividade do oprimido, Freire (1992) ressalta que deve ocorrer o sonho pela humanização, e este como um constante processo, “passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização” (FREIRE, 1992, p. 51). Nesse sentido, o Assistente Social precisa aprender a trabalhar esta reflexividade na sua formação e perpetuar esse processo em toda a sua trajetória profissional, atuando como um educador progressista.

No entendimento de Freire (1992), o educador progressista, por meio da análise política, tem como desafio a tarefa de empenhar-se para revelar as possibilidades para a esperança, pois a luta deve ser movida por ela – pelo fundamento ético-político, pois isso lhe é próprio. E é exatamente dentro da dimensão política do Serviço Social que a esperança precisa ser fortalecida.

Na obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2017) lembra que a esperança pertence à própria natureza do homem, principalmente porque o homem participa de movimento permanente de busca, o qual requer a esperança. “A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessária, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história” (FREIRE, 2017, p. 70-71). Neste sentido, a desesperança acaba se tornando uma deturpação da esperança. “Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa” (FREIRE, 2017, p. 71).

Em relação a Paulo Freire, Anjos e Amaro (2023b) explicam que o autor sustenta uma metodologia que requer que o estudo ocorra de modo que os investigadores e os homens sejam sujeitos, jamais objetos. “Até porque para ele a investigação não pode ser reduzida a um ato mecânico, pois é processo de busca, de conhecimento, de criação, que requer que seus sujeitos se descubram, na conexão dos termos significativos e na interpretação dos problemas” (ANJOS; AMARO, 2023b, p. 10).

Partindo desta perspectiva, o estudioso da Pedagogia do Oprimido ressalta que não é possível investigar o pensar das pessoas, se não se pensa. “A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará” (FREIRE, 1987, p. 64-65).

Anjos e Amaro (2023b) continuam estudando a relação de Freire com o paradigma transformativo e ressaltam que

Freire e Shor (1986) afirmam que “os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente” (Freire & Shor, 1986, p. 107). Para os autores, a mudança social se realizará através da oposição organizada contra as estruturas políticas e econômicas. “Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social. [...] As estruturas da sociedade – assim como o modo capitalista de produção – têm de ser mudados, para que se possa transformar a realidade” (Freire & Shor, 1986, p. 106) (ANJOS; AMARO, 2023b, p. 10).

Anjos e Amaro (2023b) ressaltam ainda que

Conforme o pensamento de Pimentel (2009), na década de 1990, ao tematizar a práxis educativa libertadora, Paulo Freire toma por base três dimensões inseparáveis, “que integram a conscientização enquanto um processo de (trans)formação permanente: a **dimensão política**, a dimensão epistemológica e a dimensão estética” (Pimentel, 2009, p. 62 – grifo nosso). Pimentel (2009) anuncia que a Pedagogia do Oprimido, que foi escrito em 1968, período em que Freire fazia exílio no Chile, expressa a opressão do povo brasileiro. “Os temas suscitados pela Pedagogia do Oprimido permaneceram como núcleo de debates sociais e educacionais: criticados pelos da direita, aprovados pelos da esquerda, mas ainda muito atuais nestes 40 anos seguintes à 1ª edição do livro. Em momento algum deixou de representar um **legado político** de conscientização e mobilização, mesmo durante o governo militar, quando sua leitura se dava à surdina e em círculos fechados” (Pimentel, 2009, p. 55 – grifo nosso) (ANJOS; AMARO, 2023b, p. 11).

Anjos e Amaro (2023b) continuam argumentando que, ainda conforme Pimentel (2009), Freire sempre se aproximou de uma utopia sociopolítica. Sendo assim, a pedagogia freireana pode ser sintetizada em quatro pressupostos: 1) Para se erguer o futuro é necessário sonhar com ele, neste

sentido é indispensável não se sujeitar ao neoliberalismo que é refutador de mudanças; 2) A pedagogia é um condutor para a edificação deste sonho; 3) A pedagogia projeta o futuro dentro de uma visão utópica e só posteriormente que ela se vira para o presente e para a futuro; 4) Freire constrói uma pedagogia dialógico-dialética, jamais mecânica. Por isso, só é possível compreender Freire dentro de um projeto social e político, de uma perspectiva de transformação social.

Sendo assim, “o paradigma transformativo é o mais indicado na contemporaneidade para estudos relacionados ao social, pois trabalha questões de poder e de justiça social” (ANJOS; AMARO, 2023b, p. 12). Além disto, possui uma relação intrínseca com Paulo Freire e com a sua Pedagogia do Oprimido, por esta razão esse este paradigma precisa ser mais utilizado na formação do Assistente Social, principalmente porque ele consegue ir além do crítico e é o mais apropriado para estudos referentes aos direitos humanos, e, conseqüentemente, à dimensão política do Serviço Social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa”*  
(FREIRE, 2007, p. 71)

Este artigo procurou demonstrar que o Serviço Social é uma profissão que objetiva assegurar a garantia dos direitos humanos e da justiça social e que, parafraseando Paulo Freire, o Assistente Social deve ser um profissional que não teme a novidade, que se sente mal com as discriminações e com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que luta pela impunidade e que precisa possuir uma postura crítica baseada na esperança.

Nesta perspectiva, a formação em Serviço Social precisa ser construída com base em uma esperança crítica que sempre será perpassada por lutas e inquietações. Sendo assim, se na contemporaneidade Donna Mertens vem apresentando um paradigma que responde aos problemas atuais e que engloba a teoria crítica e vai além dela, o Serviço Social precisa se aproximar desta concepção.

Dentro desta esperança crítica, que é perpassada por lutas e inquietações, o paradigma transformativo deve ser apropriado pela formação em Serviço Social na contemporaneidade, principalmente por ele trabalhar questões de gênero e raça e formar um guarda-chuva transformativo, que procura se afastar do colonialismo predominante na cultura masculina branca.

Na formação do Assistente Social, a prática reflexiva, como política e em constante busca pelo questionamento, deve ser uma prioridade, pois só assim será possível não se sujeitar ao neoliberalismo, que é negador da transformação social. Neste sentido, é necessário se basear em um paradigma que esteja enraizado em uma agenda de direitos humanos e amparado nas concepções de Paulo Freire.

O Serviço Social é uma profissão que tem por base a luta contra o capitalismo e contra a dominação política, social, cultural, econômica, étnica, de gênero e de deficiência e que por esta razão precisa se apoiar em um paradigma que engloba todas essas dimensões e que se sustente nos desafios contínuos no mundo; na necessidade de reconhecer que tratar de questões de poder, discriminação e opressão pode desempenhar um lugar essencial na correção das desigualdades; e em evidências de apoio de estudos referentes ao potencial de mudança social.

Diante do exposto, a conectividade entre o paradigma transformativo e a pedagogia do oprimido / da esperança é mais um fator que indica que a formação em Serviço Social tanto no Brasil quanto em Portugal precisa arrogar-se neste paradigma como forma de fortalecimento da esperança, que não é espera, mas luta constante e diária em favor dos direitos humanos e da justiça social.

## REFERÊNCIAS

- ALBIERO, Cleci Elisa. A Dimensão Política na Formação Acadêmica do Assistente Social. Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 16, Vitória, 2018. **Anais...** Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- ANJOS, Nívia Barreto dos; AMARO, Maria Inês. A interface entre a prática reflexiva do Serviço Social e a dimensão política da profissão. *In: CAVALCANTI, Soraya Araújo U. (Org.). Ciências Sociais Aplicadas: Estado, organização e desenvolvimento regional.* Ponta Grossa-PR: Atena, 2023a. (v. 04). (p. 137-148).
- 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, 2023b.*
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Prefácio. *In: NEGREIROS, M. Augusta [et al]. Serviço Social, Profissão & Identidade: Que Trajetória? Lisboa; São Paulo: Cadernos do Futuro; Veras Editora, 1999.* (p. 07-10).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. A Formação Acadêmico-Profissional no Serviço Social Brasileiro. *In: Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 120, p. 609-639, 2014.*
- MARTINS, Alcina; Santos, C. M. dos. Tendências “Críticas” na Formação do Assistente Social em Portugal. *In: MARTINS, A. [et al] (Orgs.). Serviço Social Portugal-Brasil: Formação em Tempos de Crise.* Campinas-SP: Papel Social, 2016. (p. 109-128).
- 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.
- QUEIRÓS, Graça Maria Rolin André. **Formação em Serviço Social: desenvolver Competências para uma Mediação em Direitos Humanos?** 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2015.

# COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRIPÉ ENSINO–PESQUISA–EXTENSÃO

Amanda Faustino dos Santos<sup>1</sup>  
Josiani Julião Alves de Oliveira<sup>2</sup>  
Sabrina Santos Silva<sup>3</sup>

**RESUMO.** O presente artigo propõe investigar e analisar, de forma crítica, o resultado da Lei 12.711/2012 que apresenta a Política de Cotas Raciais após uma década de sua autenticação, apresentando, de modo qualitativo e quantitativo, as implicações da medida nos Programas Institucionais do Tripé Universitário (Ensino Superior, Pesquisa Universitária e Extensão Universitária) da Unesp- FCHS -Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, campus de Franca, propondo como ênfase o recorte no curso de Serviço Social. No que tange à metodologia, o presente estudo utiliza do referencial metodológico qualitativo- quantitativo utilizado para abordar os dados e teórico histórico cultural, visto que tem como principal objetivo a aproximação das aprendentes com o objeto de conhecimento por meio de elementos presentes em seu cotidiano para a contribuição ao desenvolvimento das cotas raciais no Brasil. Diante disso, é feito um trajeto histórico sobre o surgimento das ações afirmativas até a sua introdução na legislação brasileira, tendo como foco a Política de Cotas Raciais nas universidades, mais específico na Unesp-FCHS, visto que foi uma conquista do movimento negro após muita resistência e luta.

**Palavras-chave:** ação afirmativa; iniciação científica; lei de cotas; tripé universitário; universidade pública.

**ABSTRACT.** This article proposes to investigate and critically analyze the result of Law 12.711/2012 of racial quota policy after a decade of its authentication. Having as main objective to present in a qualitative and quantitative way the effects of the measure in the Institutional Programs of the University Tripod (Higher Education, University Research and University Extension) of Unesp-FCHS, proposing as an emphasis the cut in the Social Work course. Regarding the methodology, the present study uses the cultural-historical theoretical framework, since its main objective is to bring the learner closer to the object of knowledge through elements present in their daily lives to contribute to the development of raciais quotas in Brazil. In view of this, a brief historical trajectory is made about the emergence of affirmative action until its introduction into Brazilian legislation, focusing on the racial quota policy in universities, more specifically at Unesp-FCHS, since it was an achievement of the black movement after a lot of resistance and struggle.

**Keywords:** affirmative action; scientific research; quota law; university tripod; public university.

## INTRODUÇÃO

As ações afirmativas no Brasil, de forma mais específica de cotas raciais, são de suma importância para a sociedade, pois foram implementadas após muita luta do movimento negro à busca de reparação histórica referente aos 388 anos de escravidão da população indígena e africana no território. A lei 12.711/2012 foi um grande avanço diante da mobilização e luta do aquilombamento da população negra brasileira.

A sociedade encontra-se diante do maior exemplo de ações afirmativas dos últimos tempos no país, tendo como objetivo reduzir a desigualdade social que se instaurou a partir do período de escravidão da população negra e indígena, pois apesar da abolição a população negra e indígena ainda vive enormes injustiças políticas, econômicas e sociais, marcas deixadas por este período orrendo. A lei de cotas raciais tem tornado o acesso à educação mais colorido e democrático de forma íntegra, como também foi a primeira legislação a designar e homogeneizar os critérios inclusivos para a reserva de vagas.

No ano de 2023 as cotas raciais completam onze anos de legitimação, tendo assim que passar por um processo de revisão, cabe então, expor os efeitos e os feitos, ou seja, as implicações dessa medida durante esses anos nas universidades públicas e sua contribuição a ela. Esta medida determina e garante

1 Discente do curso de Serviço Social- Universidade Estadual Paulista- Campus Franca. - amanda.faustino@unesp.br

2 Docente-Pesquisadora do departamento de Serviço Social- Universidade Estadual Paulista- Campus Franca. - josiani.juliao@unesp.br

3 Discente do curso de Serviço Social- Universidade Estadual Paulista- Campus Franca. - sabrina.s.silva@unesp.br

a reserva nos cursos de graduação de 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas. Dentro dessa porcentagem, tem-se previsto uma porcentagem mínima de 50% de estudantes cuja renda mensal *per capita* seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*; sendo também levado em consideração o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, segundo o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Sendo assim, este trabalho busca investigar e analisar, de forma crítica, o resultado da Lei 12.711/2012 de Política de Cotas Raciais após uma década de sua autenticação, tendo de modo qualitativo e quantitativo os efeitos da medida nos Programas Institucionais do Tripé Universitário (Ensino Superior, Pesquisa Universitária e Extensão Universitária) da Unesp-FCHS, propondo como ênfase o recorte no curso de Serviço Social.

## **POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E COTAS RACIAIS NO BRASIL**

As políticas de ações afirmativas são medidas extraordinárias e temporárias deliberadas pelo governo de forma espontânea ou obrigatória, tendo como objetivo diminuir desigualdades históricas acumuladas em uma sociedade. Segundo fontes da Revista Veja, publicada em 2 de julho de 2014 analisando o contexto histórico e comemorando os 50 anos da lei que mudou a história dos negros estadunidense, relata que os Estados Unidos da América, em meados dos anos de 1960, no governo de John F. Kennedy, tendo em vista o racismo reconhecido em sua legislação, foi o primeiro país do continente americano a adotar e formalizar a política de ação afirmativa. Uma conquista do movimento negro após muita luta, que engajou a sociedade como um todo, estendendo e disseminando a pauta para outros grupos de minorias discriminadas que buscaram também visibilidade e lutar pela garantia de direitos.

O Supremo Tribunal Federal brasileiro analisou a questão das cotas raciais em 2012 e reconheceu, por unanimidade, sua constitucionalidade, visto como uma necessidade para reparar o histórico de preconceito e discriminação no Brasil, tendo sua gênese no período de escravização. A lei Estadual nº 3.708 do Rio de Janeiro foi a pioneira e aprovou a implementação das cotas raciais no Brasil na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), reservando um mínimo de 40% das vagas para autodeclarados pretos e pardos no acesso nas universidades citadas.

O Ministério da Educação (MEC) em 2012 relata que o reconhecimento constitucional da legislação foi normatizado por meio da lei 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, que garante a reserva nos cursos de graduação de 50% das vagas para alunos vindos de escolas públicas. Dentro dessa porcentagem, tem-se previsto uma porcentagem mínima de 50% de estudantes cuja renda mensal seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*; sendo também levado em consideração o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, segundo o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Portanto, ocorreu a democratização da educação de forma íntegra, como também sendo a primeira legislação a designar e homogeneizar os critérios inclusivos para a reserva de vagas.

## **INSERÇÃO DAS COTAS RACIAIS NA UNESP E O TRIPÉ UNIVERSITÁRIO**

A lei federal 12.711/2012 que diz respeito à política de reservas de vagas para o devido acesso da população negra e indígena nas universidades e institutos federais completou dez anos em 2022, tendo sua origem em 2012. Como previsto no artigo sétimo, haverá a sua revisão após uma década de vigência, conforme corrobora o texto da lei a seguir

Art. 7º 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)

Tendo em vista a execução e a previsão de revisão após um determinado período estabelecido, cabe trazer a relevância dos dados da política na Universidade Estadual Paulista- Unesp.

Segundo dados do Jornal da Unesp de 26 janeiro de 2022, a Universidade Estadual Paulista foi a primeira das universidades estaduais de São Paulo a estabelecer um sistema de cotas raciais aprovada pela resolução nº 43 em 27 de agosto de 2013, impondo as cotas étnico-raciais a partir do vestibular de 2014. O modelo adotado pela Unesp determina que 50% das vagas para cada curso e turno devem ser destinadas a estudantes que fizeram o ensino médio integralmente em escolas públicas, e dessa porcentagem, 35% são reservadas aos Pretos, Pardos e Indígenas (PPI's).

Estudos extraídos do banco de dados oficial do site da Unesp na área de notas e comunicados de 2015, mostram que entre 2013 e 2018, o percentual de alunos da Unesp advindos de escolas públicas passou de 40% para 54,4%. Entre os PPI's (Pretos, Pardos e Indígenas) o percentual passou de cerca de 12% em 2014 para 18% em 2018, e é importante ressaltar que mesmo a política de ações afirmativas seja de tal maneira progressista e com objetivo de democratizar o acesso à universidade, a quantidade de alunos pretos, pardos e indígenas ainda é ínfima, proporcionando à reflexão que para além de garantir o acesso é de extrema urgência e importância a permanência desses alunos a partir desse achegamento.

O Tripé Universitário é formado por: Ensino Superior, Pesquisa Universitária e Extensão Universitária, os três pilares nos quais as universidades são estruturadas. Em seu artigo 207 da Constituição Federal estabelece que:

Art. 207. As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988).

De acordo com o Ministério da Educação e a Constituição Federal a criação inerente das três bases do tripé universitário ou também conhecido como Tríade Acadêmica surge para definir o papel das universidades brasileiras, de forma a criar uma união entre as Instituições de Ensino Superior (IES).

O primeiro pilar da Tríade Universitária é o Ensino Superior, composto pelas práticas educacionais de aprendizado. O ensino superior tem como objetivo formar futuros profissionais devidamente habilitados de acordo com a área de estudo para sua inserção no mercado de trabalho de forma hábil para o exercício profissional. A atividade curricular que melhor representa esse tripé educacional é a aula, onde os estudantes irão aprender de forma teórica e prática os conceitos da sua futura profissão, e assim, aplicá-los no exercício profissional.

O segundo pilar é a Pesquisa Universitária, objeto fundamental para o desenvolvimento social, nela é integrado a produção de novos conhecimentos. Esta área é composta por grupos de pesquisa, pesquisas de campo, pesquisas teóricas e empíricas, publicações de textos e artigos, iniciações científicas, participação em congressos acadêmicos, entre outras práticas.

Sobretudo, a pesquisa no âmbito Brasil muitas vezes é uma das esferas que menos recebe investimentos e a devida atenção, nos últimos anos essa área sofreu uma série de cortes, acarretando ao não desenvolvimento social e levando a um fenômeno difícil de ser invertido: a fuga de cérebro, termo que segundo Kwok e Leland (1982), refere-se a profissionais qualificados que saem de seu local de origem a fim de buscar oportunidades mais promissoras em outros locais, gerando assim, uma falta de pesquisadores e conseqüentemente um retrocesso no país. Ademais, para a execução desse pilar é necessário o agrupamento de discentes e docentes, e esta união é vista, por exemplo, na Iniciação Científica, onde o estudante necessita de um orientador docente para acompanhá-lo e orientá-lo no desenvolvimento de seu projeto.

O terceiro pilar, a Extensão Universitária ou extensão acadêmica é a comunicação entre a universidade e a sociedade, de modo geral, tendo como objetivo a troca de conhecimentos científicos proveniente da pesquisa. É através das extensões que a academia presta sua contribuição social aos membros exteriores que não fazem parte diretamente dela, fazendo com que o estudante tenha uma proximidade maior com a sua área de interesse, visto que ele também pode se movimentar para a criação de uma extensão do seu âmbito de interesse. Na FCHS- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, há projetos na área da educação, direitos humanos, reforma agrária, envelhecimento e de forma direta extensões que trazem o público para dentro da universidade, como o Cursinho Popular e a UNATI- Universidade Aberta à Terceira Idade. Sendo assim, de suma importância para a integração dos meios internos e externos, gerando grandes experiências e um desenvolvimento conjunto comunitário de forma ética, podendo aplicar a teoria aprendida na prática executada.

### **AS IMPLICAÇÕES DAS COTAS RACIAIS NA UNESP-FCHS: UM RECORTE NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

Para analisar, de forma geral, os feitos das Cotas Raciais a partir do tripé universitário da Unesp-FCHS, fazendo um recorte para o curso de Serviço Social, será feita uma abordagem nos três âmbitos acadêmicos: ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, foi observado o ano de 2022 para conhecer como estão procedendo os efeitos das cotas raciais após dez anos de sua legitimação.

No âmbito do ensino, segundo as informações contidas no manual de ingressantes de 2022 produzido pela equipe do sistema de graduação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- FCHS de Franca, o ensino no curso de graduação em Serviço Social, matutino e noturno, foi implantado na Unidade da Unesp em Franca em 1977, com a ocorrência de duas revisões curriculares em 1982 e 1993, a última surgiu efeito após a reformulação do código de ética e da lei nº8.662/93 de regulamentação da profissão. De 2000 a 2003, foi implantado o novo currículo, sendo objeto de revisões anuais com a finalidade de ajustar o projeto pedagógico às necessárias condições para formar profissionais, com competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, ao atuarem diretamente com as demandas referente às diversas expressões da questão social e também redimensionar seu espaço ocupacional.

O curso segue as especificidades fundamentadas em diretrizes curriculares e normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), juntamente com as orientações do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), na lei nº 8.662 de regulamentação da profissão e também do código de ética do/da assistente social.

A faculdade de Serviço Social tem como objetivo a formação profissional de assistentes sociais com competência crítica e reflexiva, capaz de identificar as vulnerabilidades sociais, suas desigualdades e as estratégias para enfrentá-las. Este compromisso supõe o desenvolvimento da competência teórico-prática, portanto, entende-se a importância da dissociação das dimensões teórico metodológica, ético-política e técnico-operativa para o processo de formação e atuação profissional.

O curso possui 46 anos desde a sua implementação na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais-FCHS e só após 45 anos a política de cotas raciais, para inserção de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pretas, pardas e indígenas, foi regulamentada. Há um atraso histórico referente à reparação para essa população, principalmente à população negra que sofreu quase 400 anos de tortura e violência em decorrência da escravização.

Se não admitirmos que nossa sociedade é organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio do branco, trabalharemos com uma falsa e insustentável ideia de igualdade, porque o racismo é estrutural e institucional (ALMEIDA, 2017).

Silvio Almeida (2017) expõe elementos extremamente importantes para pensarmos sobre a estrutura social brasileira e o curso de serviço social. A estrutura se constrói desde o período da invasão

dos colonizadores a partir de uma perspectiva eurocêntrica e extremamente violenta com a cultura e com a população negra e indígena, portanto ao longo do tempo vai se estruturando uma sociedade que referencia sua dimensão, política, econômica e social a partir da cultura europeia.

O Serviço Social brasileiro também não foge dessa realidade, ainda possui bases referente a formação e atuação refletidas a partir do serviço social europeu e também norte-americano. A categoria profissional apresenta suas especificidades na atuação na realidade brasileira, portanto, a essência da profissão é espelhada à moldes europeus. O estudo e o debate referente às relações de África e da cultura afro-brasileira é extremamente importante para que a categoria possa avançar no debate anti-racista, entendendo que o racismo é estrutural e faz parte da realidade brasileira e que ao pensar em atuação profissional, a maioria da população que vive em situação de vulnerabilidade social e relacional é a população negra. Contudo, entende-se a importância do debate antirracista dentro da universidade e principalmente na categoria de serviço social, como um compromisso ético e político da profissão. Portanto, uma das sugestões que os/as estudantes de serviço social fizeram no processo de avaliação do currículo do curso foi a obrigatoriedade da disciplina de Relações Étnico Raciais no Brasil na grade curricular, visto a importância de compreender as especificidades da questão social no Brasil, a partir das relações de Brasil e África.

A Unesp foi uma das primeiras universidades estaduais do Brasil a implementar as cotas, atualmente conta com 50% de Sistema de Reservas de Vagas para a Educação Básica Pública, à qual 35% dessas vagas são destinadas à autodeclarados pretos, pardos ou indígena. É importante evidenciar a importância deste efeito, mas também refletir o quanto foi um processo tardio referente ao contexto socio-histórico de discriminação racial no país.

A conquista da lei nº 12.711/2012 referente a luta de inserção de uma população que há décadas está sendo segregada não é um mérito do congresso nacional, e sim do movimento negro e seus compactuantes que tem lutado, enfrentado e resistido à um sistema opressor e racista. Este tem sido um movimento para que haja reparação pelos 388 anos de crime de mortes, violências e torturas causadas cometido pelo Estado contra a população negra e indígena, ainda que uma conquista ínfima perto das, a inserção dessas pessoas tem causado efeitos revolucionários nas universidades.

No âmbito da pesquisa universitária, mais especificamente em relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que é voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação, analisado dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Pesquisa (PROpe) da Unesp-FCHS, demonstrou uma grande conquista. No ano de 2022 foi implementado no edital da PIBIC uma porcentagem de cotas raciais, anteriormente havia somente as ações afirmativas, destinadas a estudantes regularmente matriculados em curso de graduação da Unesp, cujo ingresso no ambiente acadêmico se deu por meio do Sistema de Reserva de Vagas da Educação Básica Pública (SRVEBP).

Portanto, a partir do Edital 04/2022 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, a cota PIBIC Ações Afirmativas foi composta pelas bolsas PIBIC AF CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela quinta parte do quantitativo total de bolsas da contrapartida institucional (Reitoria – RT), com reserva de vagas para estudantes autodeclarados Preto, Pardo ou Indígena (PPI), transgêneros, transexuais e travestis (Trans) e para Pessoas com Deficiência (PcD), na seguinte proporção, concorrendo, também, ao quantitativo total de bolsas PIBIC Ações Afirmativas e às bolsas PIBIC da modalidade de ampla concorrência:

2.2.3.1 PIBIC Ações Afirmativas PPI Do total de bolsas ofertadas na modalidade PIBIC Ações Afirmativas, 35% (trinta e cinco por cento) serão reservadas aos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

2.2.3.2 PIBIC Ações Afirmativas PcD Do total de bolsas ofertadas na modalidade PIBIC Ações Afirmativas, 2,5% (dois e meio por cento) serão preenchidas por Pessoas com Deficiência (PcD).

2.3.3.3 PIBIC Ações Afirmativas Trans Do total de bolsas ofertadas na modalidade PIBIC Ações Afirmativas, 2,5% (dois e meio por cento) serão preenchidas por Pessoas Transexuais e Travestis (Trans). Para concorrer à reserva para pessoas Trans, deverá ser apresentada autodeclaração (Modelo disponível no ANEXO II deste edital) na

submissão da proposta. Caso não seja preenchido o número de bolsas disponibilizado para a modalidade PIBIC Ações Afirmativas, estas serão ofertadas à ampla concorrência. (PIBIC, 2022, p. 2)

Na unidade da Unesp-FCHS no ano de 2022 teve-se um total de 101 projetos submetidos, sendo: 86 Projetos PIBIC, 06 projetos PIBITI e 09 projetos PIBIC-EM, com um total de 63 bolsas atribuídas. Quanto aos programas e ao número de projetos submetidos conta na tabela a seguir:

**Tabela 1:** Quantidades de bolsas de pesquisa concedidas no ano de 2022

BOLSA	PIBIC CNPQ	PIBIC REITORIA	PIBIC RT AF EM	PIBITI - REITORIA	
DIR	5	11		2	
HIS	4	10			
RIN	5	6		2	
SSO	10	4	2	1	1
DECSPP					
TOTAL	24	31	2	5	1

Fonte: PROpe (2022)

Das 02 (duas) bolsas atribuídas ao PIBIC Ações Afirmativas, uma foi da Reserva PPI e a outra Reserva Trans, ambas do Curso de Serviço Social. Entre as demais bolsas atribuídas, 09 pedidos foram submetidos dentro das Ações Afirmativas - Reserva PPI, porém foram contemplados dentro da modalidade de ampla concorrência, sendo atribuídas 03 Bolsas PIBIC CNPq (01 do Serviço Social) e 06 Bolsas Reitoria (03 do Serviço Social)

No âmbito da extensão, tivemos como foco o Programa de Educação Tutorial de Serviço Social (PETSS) que é especialmente voltado para estudantes do Serviço Social. No programa, tem-se como objetivo o estímulo à atividade de pesquisa, ensino e extensão universitária no âmbito da graduação, o programa também é subordinado à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação. O processo seletivo, para alunos do curso de Serviço Social, ocorre uma vez por ano, sempre para estudantes do segundo ano de graduação, permanecendo no projeto até a finalização do curso.

Em 2022, o programa contou com dezoito membros e uma tutora, participando ativamente do projeto. Para analisar os impactos da política de cotas dentro da universidade, foram utilizados dados disponibilizados pelo Programa de Educação Tutorial de Serviço Social (PETSS), que incluiu informações dos estudantes de 2022. Diante disso, observou-se que no ano de 2022 foi a fase com mais participantes negros ativos, sendo dos dezoito membros em geral, nove participantes autodeclarados negros, um média de 50% da demanda atual.

Esse reflexo se dá devido a prevalência das ações afirmativas raciais que vem constantemente movendo estruturas, podendo ver os seus efeitos dentro da universidade pública, sendo esse percentual somente possível devido ao sistema educacional contar com uma quantidade de pessoas negras em um percentual razoavelmente alto comparado às demais. O PETSS não conta com cotas para ingresso em seu processo seletivo, esse resultado se dá somente pelo processo de cotas raciais implementado na política da universidade. É através das cotas raciais que podemos garantir igualdade de oportunidade para membros terem acesso à educação de qualidade de forma íntegra e garantir formação dos povos mais vulneráveis pela sociedade.

Contudo é importante reafirmar que apesar da integração da população preta, parda e indígena no ensino superior, na pesquisa e extensão universitária é importante ressaltar que a parcela da população que contempla as cotas raciais preenche um número muito pequeno em relação às pessoas brancas, portanto apesar da importância da garantia ao acesso, é vista a necessidade de ampliar o número da população negra e indígena nas universidades, para além disso, garantir que essa população tenha condições de permanecer e concluir o ensino superior, tendo a oportunidade de participar

integralmente do tripé universitário. A população negra sempre vitimizada e marginalizada pela sociedade, caminhando sempre dois passos atrás aos demais grupo precisa de visibilidade e equidade social para assim uma igualdade justa, pois o Brasil foi formado se estruturando na escravização das pessoas negras e indígenas que sofreram por séculos, tendo seus corpos e direitos violados pelo grande estrutural capital imposta a eles.

## CONSIDERAÇÃO FINAL

O racismo no Brasil é praticado de forma escancarada, especialmente considerando os aspectos estruturais e institucionais. As oportunidades para as pessoas negras são diferentes das pessoas brancas, isso se dá devido ao racismo que foi estruturado desde o período da escravização e que ainda prevalece atualmente no país. O grupo de Rap Racionais Mc's tratam em seu livro da preocupação em denunciar a destruição da vida de jovens negros e pobres das periferias e apresentam temas como a brutalidade da polícia, crime organizado, preconceito, drogas e a desigualdade social, a qual é a realidade da maioria da população negra no Brasil. Como ressaltado em um trecho de sua obra:

60% dos jovens da periferia, sem antecedentes criminais, já sofreram violência policial. A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras. Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros. A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo. Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente. (RACIONAIS, 2018, p. 48, grifo nosso)

Atualmente as pessoas negras ainda são marginalizadas pela sociedade e tendo como consequências as diversas formas de racismos sofrido. Porém, o objetivo das ações afirmativas, sobretudo as cotas raciais, nada mais é do que reparação histórica referente aos 388 de escravização e genocídio da população negra e que, portanto, tem movimentado as estruturas no Brasil, fazendo com que essa população que tem sido historicamente violentada e subalternizada acesse à uma educação de qualidade, posto esse que sempre foi negado à essas pessoas. Realizando o recorte para a Universidade Estadual Paulista-Unesp, cenário do presente estudo, destaca-se que é de extrema importância a lei de cotas, pois podemos compreender atualmente os seus feitos e efeitos no tripé universitário e a relevância comparada quando não havia a inserção do programa.

Todavia, tem-se muito a caminhar para acabar com o racismo e com toda desigualdade e opressão da sociedade brasileira, diante de casos de discriminação que ainda são preponderantes e constante no país, podemos ver que a guerra ainda não acabou. E como diz Ângela Davis em sua frase de militância “Na sociedade racista, não é suficiente ser contra o racismo, nós precisamos ser antirracistas. (2016, p.23)”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jul. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF,** Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689199/artigo-43-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

COSTA, I; LEÃO, G. R. **Iniciação Científica.** UNESP- INSTITUTO DE ARTES. 28/10/2021. Disponível em: <https://www.ia.unesp.br/#!/pesquisa/iniciacao-cientifica/bolsa-pibic/>

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FELIPE, A. D; SILVA, R. R. V. Os efeitos e os feitos das cotas raciais no Brasil: avanços, desafios e possibilidades. **Escritos do tempo [online]**. v. 4 n. 10, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1869/811>

GOMES, M; MUNIZ, R. Ações Afirmativas: Linha do tempo. **Com Ciência**. 13 DE ABRIL DE 2022. Disponível em: <https://www.comciencia.br/acoes-afirmativas-linha-do-tempo/>

MUNIZ, R. Estudos mostram efeitos benéficos de sistema de cotas raciais sobre a universidade pública brasileira. **Jornal da Unesp [online]**. 26/01/2022. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/01/26/estudos-mostram-efeitos-beneficos-de-sistema-de-cotas-raciais-sobre-a-universidade-publica-brasileira/#:~:text=O%20modelo%20adotado%20pela%20Unesp,a%20pretos%2C%20pardos%20e%20ind%C3%ADgenas.>

NETO, O. M. O decênio da lei de cotas: uma análise da política afirmativa como ferramenta de combate à desigualdade no Brasil. **Monografia (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) - Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza**, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/67656/3/2022\\_tcc\\_omagalhaesneto.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/67656/3/2022_tcc_omagalhaesneto.pdf)

RACIONAIS. **3 décadas**. São Paulo, TIDAL, 2018. ( 18 min.)

REDAÇÃO, Lei que mudou a história dos negros nos EUA faz 50 anos, **Revista Veja**, 02/07/2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/lei-que-mudou-a-historia-dos-negros-dos-eua-faz-50-anos/>

UFES- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **O que é a extensão universitária**. Vitória. Disponível em: <https://proex.ufes.br/o-que-e-extensao-universitaria>. Acesso em 31 out de 2022.

VIGNALI, C. Princípio da indissociabilidade: a tríade que rege o Ensino, Pesquisa e Extensão nas IES. **FAAC-UNESP**. 27/07/2020. Disponível em: <https://www.faac.unesp.br/#!/noticia/1873/tripe-universitario>

# SERVIÇO SOCIAL E O RECRUDESCIMENTO DO NEOLIBERALISMO E SEUS IMPACTOS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Edgar Antônio Nery Alves Camelo<sup>1</sup>  
Nathania Ribeiro da Silva Pereira<sup>2</sup>  
Tereza Cristina Pires Favaro<sup>3</sup>  
Viviani Cristina Silva<sup>4</sup>

**RESUMO.** Este artigo se sustenta na particularidade da assistência estudantil em tempos de consolidação e aprofundamento neoliberal, com recorte na realidade da UFG, Câmpus Goiás, implementado pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e pelos enfrentamentos que surgiram dentro do processo de interiorização para o acesso e permanência do estudante na Universidade. Some-se a isso a necessidade de apreender o trabalho do assistente social articulado ao projeto ético-político de sua profissão no cotidiano da assistência estudantil. Sob o ponto de vista teórico-metodológico, o estudo se pauta em autores que se apropriam da concepção histórico-dialética, baseando-se em estudos da Teoria Social Crítica. Os resultados apontam o descompasso entre o acesso e a permanência do estudante nos cursos por conta dos limites orçamentários que vão delineando a política de assistência estudantil com centralidade na pobreza, comprometendo o direito à educação conforme preceito constitucional.

**Palavras-chave:** Assistência estudantil. Neoliberalismo. REUNI. Serviço Social

**ABSTRACT.** This article is based on the particularity of student assistance in times of neoliberal consolidation and deepening, with a focus on the reality of UFG, Campus Goiás, implemented by the Program for Restructuring and Expansion of Federal Universities (REUNI) and the confrontations that arose within the process of interiorization for student access and permanence at the University. Added to this is the need to apprehend the work of the social worker articulated to the ethical-political project of his profession in the daily routine of student assistance. From the theoretical-methodological point of view, the study is based on authors who appropriate the historical-dialectical conception, based on studies of the Critical Social Theory. The results point to a mismatch between student access and permanence in courses due to budgetary limits that outline the student assistance policy with a focus on poverty, compromising the right to education in accordance with the constitutional precept.

**Keywords:** Student assistance. Neoliberalism. Reuni. Social service.

## INTRODUÇÃO

Este artigo se constrói na importância de problematizar a assistência estudantil frente ao processo de consolidação e aprofundamento neoliberal, com recorte no Câmpus Goiás, localizado na cidade de Goiás, implementado pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – uma política pública destinada à expansão da rede de universidades federais brasileiras a partir da interiorização de câmpus universitários, dado que a maior parte desses se encontrava localizada nas capitais e cidades de maior porte.

Sob o ponto de vista teórico-metodológico, o estudo fundamenta-se numa perspectiva crítica de análise. Como método, tem a prática social como base fundante da construção do conhecimento e está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida necessária à apreensão dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos em sua complexidade a partir da mediação histórica, do acúmulo teórico e das categorias presentes no processo (Netto, 2011). Tais fenômenos se encontram sempre em vias de se transformar, se desenvolver – o fim de um processo é sempre o começo de outro – pois que

1 Assistente Social e Educador. Mestre em Sociologia (PPGS/UFG). Doutorando no PPG em Serviço Social da PUC-SP.

2 Estudante do curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal de Goiás, estagiária remunerada (estágio extra curricular) na Coordenação de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Goiás Câmpus Goiás.

3 Assistente Social, mestre em Serviço Social (PUC-GO) doutora em História (UFG), professora do curso de Serviço Social UFG/ Câmpus Goiás e do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde HC-UFG.

4 Assistente Social da Universidade Federal de Goiás e Perito Social da Justiça Federal - Seção Judiciária de Goiás. Mestre em Educação (UFJ). Pós-Graduada em Políticas Públicas (FTP). Bacharel em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

é o homem o criador da realidade social e também o transformador de seu contexto, ambos mediados por sua ação política. O artigo, de abordagem qualitativa, recorre ainda ao processo de implementação do Câmpus Goiás, ao acúmulo de nossa vivência como docente, assistente social e estagiária deste câmpus, à pesquisa bibliográfica, documental e de artigos na área da assistência estudantil e a documentos da universidade disponibilizados publicamente.

## POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SOB OS VENTOS DO NEOLIBERALISMO

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007, foi responsável pela democratização do acesso ao ensino superior público, assentado que foi na expansão quantitativa de instituições e cursos e na contribuição para o desenvolvimento regional. No entanto, esse processo hoje é mediado por contradições caso se aponte a proporcionalidade do acesso e da permanência frente aos recursos destinados à assistência estudantil. Ou seja, trata-se de uma realidade que, em sua maioria, é composta de estudantes das classes populares que, no cotidiano da vida social, lidam com diversas expressões da questão social manifestadas de variadas formas, provocando demandas por políticas de assistência estudantil para a sua permanência e conclusão do curso de graduação.

Historicamente, o ensino superior público é marcado pela restrição e exclusão do acesso. Com a promulgação da Constituição em 1988, avanços foram assegurados à educação, consagrada como direito social. Contudo, esse direito vem sendo enfraquecido com a ofensiva neoliberal que adentrou o Brasil a partir dos anos de 1990, comprometida com a manutenção da hegemonia da sociabilidade burguesa. Para Harvey (2013, p. 14), a conjuntura neoliberal busca a “[...] reorganização do capitalismo internacional ou um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas”, implicando que ela é determinante das políticas públicas pautadas no ajuste fiscal e no Estado mínimo, com naturalização da questão social e suas expressões.

Ainda faz parte desse projeto o fato de o capitalismo encontrar-se, permanentemente, em busca de novas formas de acumulação, ignorando conquistas históricas a partir de um amplo programa de privatizações, de desmonte do sistema de proteção social e da retirada de direitos. Indo além, o neoliberalismo incide em diferentes dimensões da vida, espalhando um discurso conservador e violento, que, em nome de interesses econômicos, reforça a militarização, a moralidade, a justiça e o poder, conforme argumenta Costa (2020).

Tais investidas vêm se configurando nas estratégias das contrarreformas implementadas pelo Estado brasileiro, propostas pelo Consenso de Washington (1989) e associadas à reestruturação produtiva e aos interesses do mercado. Com isso, direitos sociais, como saúde e educação, são postos na prestação de serviços orientados pelo mercado. Isso significa a retração dos investimentos nas políticas sociais e na responsabilidade assumida pelo Estado (Behring; Boschetti, 2011). Logo, as políticas sociais se desenvolvem sob condicionantes macroeconômicos e políticos e o enfrentamento das expressões da questão social assume um viés de seletividade e focalização na extrema pobreza. Ou seja, “encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado [...] [o que] não é admissível, no campo dos direitos sociais conquistados” (Chauí, 1999, p. 1).

Em relação à política de educação superior, também a contrarreforma trouxe sérios impactos com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, quando ganharam relevo a privatização, o sucateamento do ensino superior público e a subordinação da política nacional de educação superior à lógica mercantil da acumulação de capital.

Para os organismos internacionais, como Banco Mundial, BIRD, FMI, a concepção da educação para o século XXI deve responder aos interesses da globalização, com reformas que não coloquem em xeque a ordem do capital. Vem daí a crescente expansão de cursos de ensino a distância e de instituições privadas. Cislighi (2010) nos conta que uma das orientações presentes no documento

“Higher education: the lessons of experience” produzido pelo Banco Mundial é impulsionar a educação privada, sob o argumento da necessidade do preenchimento de vagas contemplando um maior número de estudantes. Dessa forma,

As receitas prescritas pelo Banco Mundial foram adotadas pelo Brasil com adaptações de acordo com a realidade e com os conflitos e correlações de força locais no embate entre o projeto neoliberal hegemônico e o projeto dos sujeitos políticos organizados em defesa da universidade pública. As ações determinaram uma ampliação do ensino superior privado, já hegemônico no Brasil desde o período anterior, e ao mesmo tempo mudanças que privatizaram e transformaram por dentro as universidades públicas, num processo de contrarreforma (Cislighi, 2011, p. 110).

Nessa direção, Chauí (1999) reconhece que a universidade voltada para o conhecimento cedeu seu lugar à universidade funcional, direcionada à formação rápida de profissionais requisitados para atender ao mercado altamente qualificado, comprometendo a autonomia universitária e a docente e impulsionando o produtivismo e o aligeiramento da formação. Essa subordinação da educação superior à lógica da lucratividade vem distanciando os docentes da pesquisa e da extensão diante da excessiva carga horária em sala de aula, impactando a educação de qualidade e o diálogo com a sociedade e as demandas sociais (Iamamoto, 2014 não está nas referências), tornando a universidade apenas uma forma de obtenção de um diploma para um sucesso profissional.

Note-se, pois, que é dentro dessa realidade que são formuladas e implementadas as políticas universitárias. Não por acaso a interiorização das universidades federais aconteceu nesse tensionamento de contradições entre a ampliação de acesso das classes populares ao ensino superior público e as contrarreformas que ameaçavam (e ameaçam) a universidade pública e socialmente referenciada.

Podem-se reconhecer as alterações no ensino superior, como a ampliação do número de vagas nas universidades brasileiras públicas e privadas, bem como o desenvolvimento de políticas de ação afirmativa, as cotas sociais, que asseguraram o acesso dos filhos da classe trabalhadora à universidade – em especial os estudantes egressos da escola pública –, historicamente marcado pelo elitismo. Inclusive nos lembra Santos (2023), tais políticas têm contribuído na redução de desigualdades na sociedade brasileira, a partir do acesso da juventude preta, periférica, indígena, quilombola nos espaços acadêmicos. Por sua vez, sem perder de vista que as medidas normativas endossam,

[...]regulamentação das parcerias entre as instituições públicas e fundações de direito privado; a instituição de normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública; a regulamentação do ensino a distância; a ampliação de ações das fundações de direito privado nas instituições públicas; a ampliação do financiamento de estudantil, através de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior (Silva, 2018, 10).

Assim, como visto, o contexto educacional brasileiro marcado por novas políticas e reformas em especial a partir de 1990, em consonância com as orientações dos organismos multilaterais e com o processo de mundialização ou acumulação flexível do capital, viu-se a redefinição do papel das IFES. E, nesse sentido, podem-se destacar algumas normativas estatais que surgiram como novas possibilidades de espaços sócio-ocupacionais para os profissionais em Serviço Social na política de educação, ou seja, um campo de intervenção qualificado, fundamentado no projeto ético-político profissional, de acordo com sua competência técnica, formação teórica, metodológica e política.

Dessa forma, o assistente social ficou na linha de frente da implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na perspectiva do seu fortalecimento enquanto política pública de direito. Cotidianamente, o Serviço Social e seu projeto ético-político profissional reafirmam a defesa de uma educação pública universal, laica e de qualidade, e o entendimento de que a democratização do acesso à educação superior passa, necessariamente, pela universalidade da assistência estudantil garantidora das condições necessárias à permanência e à conclusão da graduação, alinhada à formação qualificada, crítica e reflexiva, que articula ensino, pesquisa e extensão.

Assim, o Serviço Social, inserido nos espaços ocupacionais relacionados à assistência estudantil e à democratização do acesso, vem se destacando na implementação de programas, como o próprio Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), mais o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

É necessário dizer que, em tais espaços, o Serviço Social apresentou e apresenta ainda um quadro reduzido de profissionais, aquém do necessário para atender às demandas em número crescente das múltiplas expressões da questão social vivenciadas pelos estudantes e de questões administrativas, que sobrecarregam as(os) profissionais, por vezes até comprometendo o planejamento e o desenvolvimento das competências e atribuições inerentes à profissão.

## REUNI E A INTERIORIZAÇÃO: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB O FIO DA NAVALHA

No que se refere às instituições públicas, a materialização da “democratização” proposta pelo governo federal se deu por meio de programas, como o já visto programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das universidades federais – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) /Sistema de Seleção Unificada (SISU). Através das ações do REUNI (Brasil, 2007), o governo federal adotou uma série de medidas para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica. Essas medidas objetivavam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, ações que, segundo o governo, visavam a diminuir a desigualdade social (Lima, 2005). Se bem que a educação brasileira expressa para além das desigualdades sociais, as desigualdades econômicas, culturais e políticas do país, “estruturada como privilégio de poucos, alijando o acesso de parcela significativa da população, sobretudo, o ensino superior” (Santos, 2020, p. 72023).

O REUNI recebeu críticas, feitas pelos analistas da educação, que apontam a perda de autonomia universitária (porque orientada por contrato de gestão) e a instauração de um ideário de produtividade acadêmica direcionado por uma lógica mercadológica. Essas medidas inauguraram o que Lima (2005) nominou de “fetiche da democratização” e se encaminharam para a consolidação da referência da “Universidade Operacional” a que se refere Chauí (1999) ou à Universidade “neoprofissional, heterônoma e competitiva” de Sguissardi (2009) – ambas empenhadas em transpor a lógica mercadológica para a esfera acadêmica.

Destaca-se também que o REUNI não foi acompanhado de recursos financeiros suficientes para a sua efetiva conclusão, conforme a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que constitucionais. Nesse contexto, aparece a relevância do PNAES, principal norteador da Política de Assistência Estudantil a nível nacional, apresentada como uma das diretrizes da expansão da educação federal e cuja pretensão é o atendimento a estudantes oriundos (as) da classe trabalhadora que adentram as IFES. Tal política, sem negar suas contradições, representa um marco histórico, conquistado por meio da participação do movimento estudantil, de docentes, pesquisadores, entre outros grupos sociais, que empreenderam a luta em defesa da garantia das condições objetivas de permanência dos (as) estudantes da classe trabalhadora nas IFES.

Com o início das ações de interiorização do Ministério de Educação em 2004, e principalmente com o REUNI, que acenou com recursos financeiros para obter a adesão das instituições, a UFG, com significativo crescimento e reestruturação física e de pessoal, expandiu-se para outras localidades, como o Câmpus da cidade de Goiás.

Os dados do MEC impressionam em relação à interiorização: de 2003 a 2015, houve um salto de 45 para 63 universidades federais e de 148 câmpus para 274 unidades, confirmando um crescimento de 85%. Do ponto de vista do número de municípios atendidos por IFES, o total saltou de 114 para 272, um crescimento de 138%. Porém, no cotidiano, a interiorização expôs e expõe percalços de toda ordem vividos pelas instituições.

Cumprir apontar que, na UFG, a adesão ao REUNI não foi linear: deu-se com a resistência do movimento estudantil e de certos docentes e de algumas unidades acadêmicas, como a Faculdade de Educação. A preocupação era com a autonomia universitária, vez que o plano condicionava a IES ao

cumprimento de metas e mantinha a centralidade no aspecto quantitativo da expansão, em detrimento de seus aspectos qualitativos, subjetivos. Em diferentes lugares do país houve resistência ao Reuni, o movimento estudantil contrário à adesão e em defesa da *Universidade pública*, gratuita e de *qualidade* para todos e todas, ocupou a quatorze reitorias de universidades federais em apenas um mês como forma de luta e resistência, as sessões dos conselhos universitários também foram ocupadas pelo movimento estudantil (Prieto, 2007).

Sobre o Reuni, Cislghi afirma que

Ao mesmo tempo, a expansão de vagas e de assistência estudantil, ainda que focalizada, vão servir à coesão social e às ideologias de ascensão social via educação, num período de agudização das expressões da Questão Social, do desemprego estrutural e da desigualdade. Esse acesso massificado, todavia, significa uma redução da qualidade defendida pelos movimentos sociais e inscrita na Constituição de 1988, que é calcada na indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também não garante princípios pedagógicos básicos, como o ensino presencial, condições infraestruturais adequadas, professores suficientes (Cislghi, 2010, p. 179).

De maneira que, assim, se notam as contradições que perpassaram o REUNI, visto que efetivou uma expansão que, a rigor, não se colocava como uma política pública de democratização de acesso à educação superior como direito. Houve o espraiamento de câmpus de universidades federais para lugares distantes, localizados nas diferentes regiões do país e, se é verdade que trouxe para as universidades a população preta, pobre e periférica, indígena, quilombola, camponesa, LGBTQI+ e Pessoas com Deficiência (PcD) de ordem física, visual, auditiva e mental, a expansão veio sem os investimentos necessários ao atendimento das necessidades mínimas de permanência. E, ressalte-se aqui a permanência de muitos estudantes nas universidades federais se condiciona ao acesso a programas de assistência estudantil. Além do mais, o programa criou condições para o crescimento exponencial do setor privado e frustrou, assim, o compromisso social da universidade pública.

## O LÓCUS DE ENUNCIÇÃO

O Câmpus Goiás da Universidade Federal de Goiás é um dos 126 campus que surgiram nas diferentes regiões do Brasil, com a política de expansão das universidades federais. Localizado na Cidade de Goiás, antiga capital do estado, a 140 km da atual capital Goiânia (GO). É cidade reconhecida como Patrimônio Histórico Cultural Mundial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura desde o ano de 2001. Com uma população de 24.071 pessoas conforme o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2022), Goiás, além de ser uma cidade histórica, é conhecida culturalmente por festas tradicionais, igrejas, museus, festivais musicais e culturais, movimentando o setor turístico.

O município não possui uma política de geração de emprego e registra forte presença da agricultura, o que deixa visíveis as desigualdades sociais pela coexistência do modelo de agricultura empresarial com recursos tecnológicos e produtividade frente aos agricultores familiares. O estado de Goiás também é conhecido por lutas e conquistas de acesso à terra na reforma agrária, com vários assentamentos e acampamentos onde agricultores familiares disputam espaço com o latifúndio (Favaro; Ribeiro, 2020).

O município de Goiás vem se firmando como polo universitário desde que possui três instituições públicas de ensino superior: Universidade Estadual de Goiás (UEG), Instituto Federal de Goiás (IFG) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). Isso deu outra feição sócio-político-cultural à cidade, que carregava (e ainda carrega, em certo sentido) as marcas das famílias tradicionais, a nostalgia de ex-capital do estado, centro das decisões, dos conchavos e referência de poder, de tradições e história. Em outras palavras, aos becos e às ruas de pedras que ainda se mostram impregnados de ranço oligárquico (Favaro; Ribeiro, 2020).

O Campus Goiás/UFG conta com 876 estudantes: 521 do sexo feminino e 355 do sexo masculino; 348 estudantes são pardos, 349 brancos, 33 não quiseram declarar, 121 pretos, 9 amarelos, 16 indígenas. Segundo os dados do portal - Análise UFG -, 70% ingressaram pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) e

76% são estudantes de baixa renda, com renda per-capita de até 1,5 salário mínimo (SM). Isto é, a maioria dos estudantes é oriunda das classes populares – um estudo realizado no ano de 2019 indicou que 75% dos estudantes ingressantes na UFG pertencem às classes populares (ANDIFES, 2019). Por essa via, a presença popular possibilita à universidade distanciar-se do viés elitista que pauta sua trajetória.

O cotidiano desses estudantes do Câmpus Goiás – e não somente desse câmpus – é marcado por privações e enfrentamentos da questão social, somando-se a essa, outros agravantes, como as condições de permanência, o preconceito, o racismo, a homofobia, o desempenho acadêmico, as relações com colegas e professores, todos agravantes plausíveis de corroborar o adoecimento físico e mental, o que demanda o apoio institucional para assegurar sua permanência no ensino superior. Conforme o estudo de Sousa (2021) sobre a realidade estudantil da UFG a partir do Programa de Assistência Estudantil de Apoio à Saúde Mental conduzido pelo Programa Saudavelmente<sup>5</sup>, muitos estudantes chegam à universidade adoecidos:

Questões econômicas, sociais, de raça, são consideradas determinantes estruturais de saúde, pois geram estratificação social. Se a posição social das pessoas determina suas oportunidades de saúde, cabe à Universidade, que acolhe pessoas em posições sociais as mais diversas, garantir, pelo menos no que diz respeito a suas iniciativas, um acesso equânime de todas essas pessoas às suas iniciativas em prol da saúde (ACCORSI, 2015, p. 63).

Ademais, verifica-se que a interiorização do ensino superior contribui no desenvolvimento socioeconômico da cidade, pelo repasse dos estudantes assistidos pela assistência estudantil de parte da sua renda para o comércio local e/ou aluguéis de casas. Dados do Portal Analisa UFG (2022) apontam que o Câmpus Goiás recebe anualmente ingressantes de diferentes regiões do país, esse número representa 18,27% da comunidade estudantil. Com isso, esses estudantes deslocam da cidade de origem e vivenciam muitos desafios, a ausência dos familiares, dos círculos de amizade, a nova rotina acadêmica, tendo que lidar com a rotina da casa, das despesas, em muitas situações, com a precariedade da condição financeira e da assistência estudantil, comprometendo sua permanência na Universidade:

Filhas e filhos das classes populares, lidam, cotidianamente, com privações, que se aumentam quando deixam as casas dos pais para estudar em outra cidade, economizar recursos, significa, renunciar ao lazer, a uma boa alimentação, e a aquisição de materiais didáticos, xerox, participação em eventos. Não temos dúvidas de que as bolsas da assistência estudantil são fundamentais para assegurar uma existência digna durante a graduação (Santos, 2023, p. 36).

Destaca-se assim, o desafio do Serviço Social em tempos de naturalização das expressões da questão social, da desresponsabilização do Estado com as políticas públicas, sobretudo a social, a assistência estudantil tem sido marcada pela negação dos seus princípios orientadores, convertendo-se em um espaço de embates, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direito social.

### **SERVIÇO SOCIAL E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: OS DESAFIOS DO DESCOMPASSO ENTRE ACESSO E PERMANÊNCIA NO CÂMPUS GOIÁS-UFG**

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pelo Decreto Presidencial n. 7.234 de 19 de julho de 2010 e veio como condição de “ampliar as condições de permanência de jovens na Educação Superior Pública Federal”, por meio dos seguintes objetivos:

- a. - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- b.- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- c. - reduzir as taxas de retenção e evasão;
- d. - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

A Universidade Federal de Goiás (UFG) insere nessa dinâmica. Ressaltando que a assistência estudantil sob a gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae), remonta a 1971, no Câmpus

<sup>5</sup> Programa Saudavelmente/UFG é uma estratégia de permanência do estudante no ensino superior prevista pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

Goiânia, seu financiamento foi feito com recursos próprios da universidade, oriundos das cobranças de taxas acadêmicas e de refeições nos restaurantes universitários, até a regularização do PNAES, a partir de 2008 (RODRIGUES, 2019). No Câmpus Goiás a assistência estudantil é gerida pela Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), órgão responsável pelo acompanhamento da política, dos recursos financeiros, pela realização de editais, estudos da realidade social dos estudantes que ingressam nos programas, projetos, ações e encaminhamentos para a rede socioassistencial.

Historicamente, a assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ganhou impulso nos últimos anos devido a uma série de fatores: o reconhecimento da mudança no perfil socioeconômico dos universitários brasileiros, expressada, especialmente, na pesquisa desenvolvida em 2019 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE; a análise das taxas de retenção e evasão escolar, seus custos econômicos e sociais; e o processo de luta para a democratização do acesso, permanência e conclusão do ensino superior.

Foi a partir de janeiro de 2014 que o Câmpus Goiás assumiu a atual gestão da Política de Assistência Estudantil – anteriormente, o trabalho era realizado pelos (as) profissionais assistentes sociais do Câmpus de Goiânia.

No trabalho junto à CAE, a (o) assistente social é tensionado pelos condicionantes da política econômica e as demandas das (os) filhas(os) das classes populares e os desafios de enraizar o projeto ético-político profissional e seu compromisso com a defesa intransigente da educação como direito. Sem perder de vista a dimensão política para o enfrentamento das expressões da questão social vivenciadas pelos estudantes, as requisições e demandas postas, cotidianamente, ao assistente social no Câmpus Goiás são:

- planejamento, acompanhamento e avaliação das ações referentes ao Plano Nacional de Assistência Estudantil;
- divulgação das ações da assistência estudantil na perspectiva de consolidá-las como política institucional;
- atualização do cadastro dos estudantes atendidos pelos Programas de Assistência Estudantil;
- articulação com a rede de atendimento sócio-assistencial municipal, na perspectiva de realizar encaminhamentos conformes à necessidade do estudante assistido;
- acompanhamento e organização da distribuição dos benefícios dos programas específicos previstos na Política de Assistência Estudantil;
- desempenho de tarefas administrativas e articulação dos recursos financeiros disponíveis.

A equipe de trabalho é composta por três profissionais: 01 (uma) assistente social, e uma (01) psicóloga, (01) nutricionista e (01) uma estagiária do curso de Serviço Social (estágio extracurricular). Tal espaço é campo de estágio obrigatório do curso de Serviço Social CG-UFG.

Registre-se, ainda, que o Câmpus Goiás é permeado de muitos desafios. Dentre eles, não oferece, por exemplo, moradia estudantil; também não oferecia outro serviço necessário à permanência dos estudantes, como o restaurante universitário, que somente foi inaugurado em fevereiro de 2023. Observe-se que, na realidade da UFG, assim como em diversos câmpus espalhados pelo interior do Brasil, o processo de expansão veio acompanhado de desafios relacionados à insuficiência de recursos financeiros, de infraestrutura e de servidores, tanto docentes quanto técnicos administrativos. Além disso, o processo de democratização do acesso e da permanência ainda é contraditório, porque guiado pelo “conceito de educação superior minimalista”, no entendimento de Leher (2011, apud De Paula, 2015, p. 103), tendo em vista que o financiamento não comporta a expansão nem garante os meios para a permanência efetiva dos estudantes, como bolsa, moradia estudantil, refeitório, transporte, biblioteca, apoio para estudantes com deficiência física, atendimento médico-odontológico, apoio psicológico e outras ações que poderiam ser pensadas para respaldar o estudante durante a sua passagem pelo ensino superior.

A Coordenação de Assuntos Estudantis Câmpus Goiás (CAE.CG), frente aos escassos recursos, vem lidando com o constrangimento dos editais de seleção para o acesso aos direitos previstos na assistência

estudantil: alimentação, refeições como almoço e jantar via acesso ao Restaurante Universitário (RU), moradia estudantil através de recursos financeiros para subsidiar aluguéis onde não existem aparelhos nesse sentido.

Para além, ainda há os programas de auxílio-permanência para um pequeno número de estudantes que se encontra em desigualdade socioeconômica, como o Programa Acolhe UFG, voltado a estudantes ingressantes nos seus primeiros cinco meses de graduação até o aguardo do resultado dos editais de assistência estudantil da instituição, ou o Projeto Canguru, que disponibiliza uma bolsa por núcleo familiar aos estudantes com filhos menores de cinco anos e apoio financeiro para custeio de transporte intermunicipal para os estudantes que apresentem essa demanda. Critérios excludentes dos editais, baixos valores das bolsas, são contradições que distanciam do acesso ampliado ao direito à educação e impacta o trabalho do assistente social:

Os editais da assistência estudantil expõem a fragilidade da política, a falta de orçamento requer dos profissionais de serviço social a construção de estratégias para atender o número máximo de estudantes. Na UFG, uma dessas estratégias é a não acumulação de bolsas, exceto no caso de bolsa alimentação. Esse é um processo desgastante tanto para o estudante quanto para o profissional, visto que esse possui um código de ética e diretrizes da profissão a seguir que sinaliza para, ao mesmo tempo tem que lidar com o aprofundamento da política neoliberal de desmontes das políticas públicas e os rebatimentos no cotidiano institucional (Santos, 2023, p. 33).

Lima (2022), ressalta que a assistência estudantil no Campus Goiás se efetiva por meio da bolsificação, nada mais é do que o recurso financeiro destinado aos estudantes para subsidiar minimamente as necessidades de permanência na graduação. Em verdade, tais direitos atendem apenas a estudantes mais pobres dentro de um contexto social marcado por desigualdades sociais no processo de formação acadêmica.

Dados da Plataforma Analisa UFG apontam que 76% dos estudantes apresentam renda familiar per capita entre 0 a 1,5 salários mínimos, de acordo com o Edital Unificado CAE/Câmpus Goiás/UFG Nº269 (2023/1), Item 4.1 – um dos critérios de inclusão é “apresentar

renda familiar bruta per capita de até 1,5 (um e meio) salários mínimos vigente em 2023 para atendimento na Bolsa Canguru, Bolsa de Apoio Pedagógico, Bolsa Moradia Estudantil e Bolsa Transporte”, critério que encaixa, portanto, a maioria dos estudantes para pleitear a inclusão nos programas da UFG.

No entanto, embora o Estado brasileiro reconheça a centralidade da assistência estudantil no combate às desigualdades sociais e regionais, na prática, apresenta-a focalizada e seletiva e acompanha o viés das políticas públicas e sociais voltadas às pessoas comprovadamente mais pobres, utilizando o critério de renda per capita bruta familiar da (o) candidata(o). Aliás, lançar mão de editais para acesso das bolsas contraria o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que prevê o atendimento por parte da assistência estudantil de todos os estudantes com renda familiar de até um salário mínimo e meio.

**Tabela 1 - Editais da Assistência Estudantil UFG-Câmpus Goiás 2023**

Modalidade de atendimento	Vagas Previstas	Inscrições	Contemplados/as	Lista de espera	Indeferido/a por falta de documentos	Indeferido/a fora dos critérios
Alimentação	35	109	53	43	13	–
Moradia	20	100	27	36	11	26
Apoio Pedagógico	20	125	23	80	16	06
Transporte	15	57	15	04	09	29
Canguru	05	16	07	–	03	06
Programa Acolhe Alimentação 1º Etapa	15	36	22	–	06	08
Programa Acolhe Alimentação 2º Etapa	15	43	32	–	05	06

Programa Acolhe Bolsa (Temporária/5 meses) 1º Etapa	15	36	22	—	06	08
Programa Acolhe Bolsa (Temporária/5 meses) 2º Etapa	15	43	32	—	05	06

Fonte: Pereira (2023)

Os dados da tabela reforçam que a permanência na universidade é um processo tão ou mais desafiador do que o acesso à universidade pública. Convém destacar que medidas que utilizam editais de seleção burocrática não correspondem à realidade de estudantes pobres e evidenciam a desigualdade de acesso e de condições de permanência. A consequência disso é a eliminação de um quantitativo significativo de estudantes aos recursos, e a não implementação da política de assistência estudantil como política pública de direito. A centralidade nas ações focalizadas é delineada pela própria estruturação da assistência estudantil em tempos avessos à ampliação de políticas públicas e programas sociais universais e impõe limites ao Serviço Social. A partir dessas análises dos dados da realidade social dos (das) estudantes e o fato de que não há como atender a todos, a assistente social da CAE Câmpus Goiás lida com os desafios de uma política de assistência estudantil restritiva, assimétrica e de acesso condicionado, exigindo conciliar os recursos disponíveis em qualidade e quantidade com as necessidades e demandas concretas das(os) estudantes. Nesse sentido, é fundamental estabelecer uma metodologia de acompanhamento e avaliação da assistência praticada e qualificar as ações desenvolvidas.

Além do que, isso demonstra os limites dessa Política de Assistência Estudantil (PNAES) instituída a partir de 2008 nas universidades públicas para contribuir no processo de formação, criar as condições de permanência, conclusão dos cursos, bem como promover a democratização do acesso à educação superior. A rigor, aponta, isso sim, para as contradições que marcam essa realidade historicamente posta pelo desenvolvimento capitalista, que prioriza o econômico em detrimento do social e produz como consequência profundas desigualdades sociais no acesso e no usufruto das riquezas produzidas.

Nesse sentido, interiorização rima com evasão, precarização e frustração diante da contrarreforma operada pelo Estado brasileiro. No formato atual a política de assistência estudantil sedimenta a seletividade e a focalização e reproduz a lógica da política de assistência social, sem meios para a garantia plena de acesso dos estudantes das classes populares aos programas de assistência, não atendendo às necessidades mínimas de permanência, negando o direito social à educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interiorização promoveu o ingresso nas universidades de milhares de jovens das classes populares sem a garantia da democratização efetiva, porque criou estratégia para o ingresso, mas não na mesma proporção da permanência, moradia, alimentação e apoio pedagógico. Isto é, se a expansão contribuiu na expressiva criação de vagas em cidades do interior, uma vez que as novas vagas não ficaram concentradas na capital, o desafio tornou-se maior e impacta a assistência estudantil, que lida, cotidianamente, com o esse descompasso. De outro lado, a mesma expansão potencializou novas demandas para a assistência estudantil e para o Serviço Social, e, vem criando desafios de toda ordem, que reforçam as desigualdades, os constrangimentos e gera um processo excludente imposto aos estudantes que contribui para o seu adoecimento, a sua evasão ou desistência do curso.

Assim, a universidade acaba se adequando aos ditames do capital via políticas de austeridade, reduzindo o tempo de permanência na graduação, intensificando o processo de exclusão das classes populares à educação superior e, principalmente, atendendo às demandas da parcela que reúne as condições objetivas de permanência na instituição.

As desigualdades e as privações sociais e econômicas alcançam parcela significativa da população brasileira e, conseqüentemente, estão no cotidiano nas universidades públicas, o que reforça quão necessária é a assistência estudantil como política pública que assegure o direito à educação, no caso, a permanência do(a) filho (a) das classes populares, combatendo a evasão.

Entre cortes e ajustes orçamentários na educação superior pública, vem se materializando, nessas universidades, o constrangimento dos editais conduzidos pelo Serviço Social com centralidade na pobreza ao invés de estarem voltados ao apoio à vida acadêmica, com moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros, além de outras condições indispensáveis à permanência estudantil. Daí a importância de o Serviço Social criar estratégias em conjunto com o movimento estudantil, com os movimentos sociais e das/os trabalhadoras (es), como a realização de fóruns, debates, rodas de conversa para discutir e contribuir na construção do PNAES de uma forma significativa, que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Além de, no âmbito do trabalho e da formação articulada às entidades representativas da categoria, ampliar a discussão sobre demandas como atribuições privativas da categoria, que, na prática, compreendem aspectos burocráticos, conferência de documentos e preenchimento de formulários.

Nessa direção, a assistência estudantil na educação superior, na perspectiva da democratização do acesso e da permanência, deve ser organizada como política universitária em estreita articulação com as políticas de cotas.

Por fim, é necessário reconhecer que este artigo tem suas limitações e não almeja esgotar a discussão, mas provocar outras reflexões. Não tem a intenção de apresentar uma síntese dos desafios que os estudantes do Câmpus Goiás enfrentam no acesso aos direitos da assistência estudantil, mas de discutir sobre a assistência estudantil, o trabalho do assistente social nessa política, a interiorização das universidades federais, e o descompasso entre o acesso e a permanência em tempos de avanço do neoliberalismo, o que, forçosamente, nos leva a reconhecer que : “[...] ainda que nos últimos anos mais pessoas tenham tido acesso ao ensino superior, o número ainda é pequeno, por isso não se pode falar de democratização da educação, mas de uma expansão precarizada.”<sup>6</sup>

## REFERÊNCIAS

ACCORSI, Michaela Ponzoni. **Atenção psicossocial no ambiente universitário: um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina** Dissertação (mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 105 p, 2015

ANDIFES, FONAPRACE. **V Pesquisa de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES**. Maio de 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Sociocono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf> Acesso em 13 ago. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti.; BOSCHETTI, Ivanete Salette. **Política Social** - fundamentos e história. 9 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** São Paulo: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Decreto no 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 20 jul. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 10 ago. 2023.

<sup>6</sup> LESSA, S. E. do C. O trabalho do/a assistente social na assistência estudantil: requisições e respostas profissionais. In: **Seminário Nacional sobre o trabalho de assistentes sociais na assistência estudantil**. Cuiabá, MT, 23 de novembro de 2018. Disponível em <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1521>. Acesso em 10 ago. 2023.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em 10 ago. 2023.

BRASIL. MEC. Lei de Regulamentação da Profissão n. 8.662, de 7 de Junho de 1993. Código de Ética do/a Assistente Social. **Conselho Federal de Serviço Social.** Brasília, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, ano 79, número 25.603, São Paulo, 9 maio, 1999. Caderno Mais! p. 3. Disponível em [https://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc\\_1\\_3.htm](https://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm) Acesso: jul 2023

CISLAGHI, *Juliana Fiuza.* **Análise do REUNI:** uma nova expressão da contrarreforma universitária brasileira. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/433.pdf> Acesso em jul. 2023.

CISLAGHI, *Juliana Fiuza.* A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011.

COSTA, Claudia Lúcia da. Educação em Tempos de Pandemia: Ensino Remoto Emergencial e Avanço da Política Neoliberal. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 11, jan./dez. 2020 – ISSN 2179- 6386.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento. O Programa REUNI em foco: intensificação e precarização do trabalho docente. **Revista Espaço Acadêmico**, ano XVI, n. 170, jul./2015. ISSN 1519-6186.

FAVARO, Tereza Cristina Pires Favaro.; RIBEIRO, Elizângela da Conceição. Estágio supervisionado desafios à formação em Serviço Social na educação superior pública. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, Montes Claros (MG), v. 4, n. 1., p 22-44, 2020. Disponível em <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/issue/view/173>. Acesso em 6 ago. 2023.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. *Revista Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014

LEHER, Roberto. **Educação superior minimalista:** a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. 2011 (mimeo).

LESSA, S. E. do C. O trabalho do/a assistente social na assistência estudantil: requisições e respostas profissionais. In: **Seminário Nacional sobre o trabalho de assistentes sociais na assistência estudantil.** Cuiabá, MT, 23 de novembro de 2018. Disponível em <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1521>. Acesso em 10 ago. 2023.

LIMA, Joel dos Santos.. A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SUA EFETIVAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/CÂMPUS GOIÁS. Monografia de Conclusão de Curso, apresentada ao Curso em Serviço Social na Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás, Unidade Especial de Ciência Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2022

LIMA, Kátia. Regina de Souza. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal:** de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. Tese [Doutorado] Programa de Pós- graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF. Niterói, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9395>. Acesso em 20 abril 2020.

NETTO. José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRIETO, José Ricardo Prieto. Derrota da gerencia FMI-PT. REUNI é reprovado pelos estudantes. **A nova democracia.** no 38, dez de 2007. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-38/80-derrota-da-gerencia-fmi-pt-reuni-e-reprovado-pelos-estudantes> Acesso 17 ago. 2023.

RODRIGUES, Lilian. **A política de assistência estudantil na Universidade Federal de Goiás - UFG.** 2019. Dissertação (Programa de pós-graduação em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - FCHS, Universidade Estadual Paulista/UNESP, [S. I.], 2019.

SANTOS, Isabella Maria Rezende dos, **Contradições para permanência na Universidade Federal de Goiás/ UAECSA/ Campus Goiás:** reflexões a partir dos editais de acesso aos direitos assegurados pela Política de Assistência Estudantil, 2019 -2022. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2023.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos; SANTOS, Valci Melo Silva dos. O velho travestido de novo: o discurso de otimização do REUNI como atualização de uma memória **sócio-histórica**. In: **Anais XIV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (Educon)** 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 10, p. 1-15, set. 2020. Disponível em <https://www.coloquioeducon.com> Acesso 31 ago. 2023.

SANTOS, Claudia Priscila Chupel dos; MARAFON, Nelize Mosconi. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. **Revista Textos& Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 408 - 422, ago./dez. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/313503065\\_A\\_Politica\\_de\\_Assistencia\\_Estudantil\\_na\\_Universidade\\_Publica\\_Brasileira\\_os\\_desafios\\_para\\_o\\_Servico\\_Social](https://www.researchgate.net/publication/313503065_A_Politica_de_Assistencia_Estudantil_na_Universidade_Publica_Brasileira_os_desafios_para_o_Servico_Social). Acesso em 15 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 abril 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Andrea Alice Rodrigues. CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A EXPANSÃO E A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO. VI *Seminário CETROS*, 2018, *Ceara*. "Crise e Mundo do Trabalho no Brasil: desafios para a classe trabalhadora", Universidade Estadual do Ceará (UECE)- 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital Unificado CAE/ UFG/ Câmpus Goiás °n. 269 (2023/1)**. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/190/o/SEI\\_UFG\\_-\\_3698974\\_-\\_Edital\\_Unificado.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/190/o/SEI_UFG_-_3698974_-_Edital_Unificado.pdf). Acesso em: 11 ago. 2023.

SOUZA, Andreza Cândida. Saudavelmente: Uma Experiência de Saúde Mental aos estudantes no contexto da Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Goiás. 2021. Monografia de Conclusão de Curso, apresentada ao Curso em Serviço Social na Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás, Unidade Especial de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2021.

# MULHERES EM CURSO:

## O USO DA NARRATIVA LITERÁRIA NA PRÁTICA E NA FORMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Brenda Cristina da Silva e Silva<sup>7</sup>  
Fabrícia Vellasquez Paiva<sup>8</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem a finalidade de apresentar alguns dos resultados alcançados ao longo do tempo de vigência do projeto, 2019 – 2022, mais especificamente no que tange ao debate de gênero e o desenvolvimento do curso de extensão “Em linhas narrativas de mulheres: infinitos contornos de gênero”. A partir desses pontos, é levantada a discussão de como o Serviço Social, enquanto profissão, pode usar a literatura em seu processo formativo e profissional, ampliando, assim, as possibilidades de intervenção e de reflexão na e sobre a realidade social que está inserido.

**Palavras-chaves:** Literatura. Gênero. Sociedade. Extensão.

**ABSTRACT:** This work aims to present some of the results achieved throughout the project's duration, 2019 - 2022, more specifically with regard to the gender debate and the development of the extension course “In narrative lines of women: infinite contours of gender”. From these points, the discussion is raised on how Social Work, as a profession, can use literature in its training and professional process, thus expanding the possibilities of intervention and reflection in and on the social reality in which it is inserted.

**Keywords:** Literature. Gender. Society. Extension.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho se apresenta como comunicação de uma ação do 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”, estruturado pela parceria dos cursos de Educação e Serviço Social, ambos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica. Este projeto tem por objetivo disseminar a literatura infantojuvenil (LIJ) nos espaços da universidade, a partir do conceito de literatura como arte, e entendendo a LIJ fundamentada em uma noção ainda mais ampliada de arte, pelas lacunas próprias desse gênero literário (BARTHES, 1987;1996) – que a aproxima de uma história contada que não apenas envolve o leitor, mas o considera o próprio autor do texto lido (SISTO, 2001), sendo, desse modo, um gênero *também*, mas não só, para crianças.

Este trabalho tem a finalidade de apresentar alguns dos resultados alcançados ao longo do tempo de vigência do projeto, 2019 – 2022, mais especificamente no que tange ao debate de gênero e o desenvolvimento do Curso de extensão “Em linhas narrativas de mulheres: infinitos contornos de gênero”. Todas as atividades vêm acontecendo de maneira remota, em encontros mensais, pelas mídias sociais do Projeto, administradas pela coordenadora do projeto e pela aluna bolsista do mesmo.

Os encontros da atividade extensionista dividem-se em dois momentos: as lives síncronas, pela página do Projeto na rede social @Facebook, lugar em que ocorrem as contações semanais com o público geral; e os encontros de planejamento e de avaliação da equipe. No que tange ao primeiro momento, as lives síncronas que acontecem toda quarta-feira à noite na página supracitada, a ação desenvolvida no Projeto acontece por um momento de contação de duas ou mais histórias de LIJ, seguido por um debate, a partir dos relatos de experiência compartilhados pelo público presente no chat ao vivo. Já os encontros da equipe, que ocorrem na plataforma Google Meet toda segunda-feira à noite, têm como finalidade a avaliação da live passada e o planejamento da live da próxima semana; neste planejamento é pensando formas de fomentar o debate entre os participantes, cenário e outras expressões da linguagem que podem complementar a contação de histórias.

7 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; bacharela em Serviço Social e mestranda em Educação; cristina.brends@gmail.com.

8 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Docente e Doutora em Educação; fabriciavellasquez@yahoo.com.br.

Divididos por temáticas, os meses de 2020 trouxeram reflexões sobre vários temas que, de alguma forma, poderiam remeter às incertezas da pandemia da Covid-19, contextualizando, assim, o momento e a ação de extensão. Essas temáticas foram, por exemplo: vazios, monstros, perdas, saudades, lutos, mortes, amores, felicidades; guiados pelas páginas mágicas de livros de LIJ, com um olhar reflexivo sobre o mundo em que vivemos e sobre o modelo societário vigente, as interlocuções viabilizaram também um diálogo entre os partícipes das lives, sem ter, com isso, um modelo de pensamento e/ou de engessamento das narrativas literárias nos temas sociais. Ademais, com equipe majoritariamente feminina, o debate sobre gênero, especificamente sobre o gênero feminino, atravessou os encontros reflexivos ao longo do ano.

Sendo uma doença extremamente contagiosa transmitida através de gotículas respiratórias, se fez necessário o distanciamento social, que consiste na redução de interações em uma comunidade, como uma medida de contenção dos avanços da doença (AQUINO *et al*, 2020). De acordo com Dantas (2022), o ser humano é um ser sociável com necessidade de convivência em grupo, entretanto não apenas por companhia, mas sim por sobrevivência, pois foi visando a sobrevivência da espécie que o ser humano decidiu conviver mutuamente, se agrupando e vivendo sobre normas criadas apenas para a conservação do mesmo.

A quebra desse paradigma com o distanciamento social, levou o ser humano ao seu limite. Ressalto que antes do coronavírus pouco se falava a respeito da saúde mental, entretanto após o enfrentamento da doença com lockdown e noticiários anunciando um número crescente de mortos todos os dias, se tornou necessário um olhar aprofundado acerca desta temática. Dantas (2022) diz que a saúde mental “vem justamente da compreensão dessa diferença de ser, da certeza de que cada um tem seu limite de tolerância, vem da vivência natural das emoções diárias que todos são submetidos” (DANTAS, 2022).

Historicamente, a mulher sempre esteve presente nas linhas literárias que narram e que encantam o mundo ao longo de suas décadas. Seja descrita nas palavras escritas nas mais diversas faces que a literatura se estrutura, seja na escrita dessas linhas; as mulheres, o ser mulher e o papel da mulher em determinada época sempre se fez um dos assuntos preferidos da arte literária. Já quando são elas a escreverem o contorno das histórias, seus nomes e suas palavras foram, e ainda o são, apagados pela alcunha do “anônimo”.

Percebendo, então, que a temática do gênero, especialmente as expressões da violência de gênero das muitas mulheres que compõem as linhas formativas do projeto de extensão, se fazia recorrente nos debates síncronos fomentados pelas contações, nasce o primeiro Curso de extensão do projeto, ainda no ano de 2020. Deste primeiro Curso, nascem memórias e histórias escritas por mulheres diversas, do público externo que participou do mesmo, que se fizeram em contos, em prosas, em poesias e em ilustrações, denunciando suas dores, seus lugares no mundo, as percepções de si e as marcas em suas peles.

Neste sentindo, acreditando que o debate e a escrita de si se fazem ainda urgentes e presentes em nosso espaço, surge o segundo Curso de extensão do Projeto, a ser aqui recortado neste texto: “Em linhas narrativas de mulheres: infinitos contornos de gênero”. Neste Curso, o debate sobre o gênero feminino ganha ainda maior destaque. Autoras do passado acompanham os passos das muitas de nós no presente, pelos livros que nos legaram e pelas produções pessoais que fomentarão outras histórias e novas memórias no decorrer do mês de junho, por meio de outras contações expostas a todos que desse debate quiser participar, dialogar, assistir, lembrar de, denunciar, coletivizar, compondo linhas outras e literárias, em que a mulher possa ser personagem, autora, história real ou ficcional, protagonista.

As narrativas produzidas no Curso, além do exposto, podem servir como um valioso norte à/ ao assistente social, uma vez que, ao analisarmos os textos, podemos notar diferentes demandas possíveis para intervenção profissional. Em sendo, além disso, uma estratégia de intervenção estética, pode também se constituir como mais uma organização sistemática de um instrumental crítico para o Serviço Social – junto à Educação e também às demais áreas de atuação.

A metodologia do Curso traz, em si, os diversos contornos narrativos das mulheres que fizeram história na literatura mundial. Guiadas por livros de autoras e por mulheres que marcaram o seu nome nos mais diversos cantos da vida, o Curso se lança ao debate e à troca entre conceituações teóricas e literárias, abrindo mais um caminho possível para uma análise crítica, propositiva e reflexiva que não é somente externa a quem participa: o é, também e principalmente, um movimento interno de autorreflexão – na percepção de si, que pode ser transitória, o encontro com a sua percepção no/do mundo.

Em encontros semanais que acontecem em dois dias, às terças-feiras e às quintas-feiras, o Curso se divide em dois momentos: uma aula expositivo-conceitual, com mulheres que ocupam diferentes lugares na sociedade: professoras, pesquisadoras, historiadoras, sociólogas, militantes. E um momento reflexivo, que continua a aula inicial na troca de experiências e de percepções de si e da sociedade por meio de textos literários escritos ou vividos por persona(gen)s mulheres. Ambos os momentos sendo iniciados, sempre, por uma contação de história narrativa em conto, em prosa, em poesia, em crônica, enfim, discutindo gênero em gênero(s) diversos.

É importante salientar que as mulheres contadoras de suas histórias, que lideraram o primeiro momento do Curso, em suas formações e posições sociais diversas – das Ciências Sociais às Ciências Ambientais e Florestais – reforçam o caráter interdisciplinar que o Projeto se propõe. A interdisciplinaridade do Projeto se apresenta de diversas formas no corpo do mesmo: seja na equipe – composta por professoras e alunas e aluno de diferentes formações e áreas de pesquisas – que pensa e estrutura as atividades; seja nas próprias atividades executadas pelo Projeto, em que o refletir sobre a formação humana e social é feito por meio da educação, da cultura e da arte.

O Curso reforça, assim, a importância de uma experiência estética e crítica (BAKHTIN, 2003; ADORNO, 2013) com a linguagem, e em especial na literatura como arte outra, porque narrativa em essência – mesmo quando não-verbal –, constituindo outras vivências, e novas memórias (BENJAMIN, 1987). De forma a pensar pelas obras trabalhadas, entre conceitos teóricos e literários, e produções autorais das participantes, novos caminhos de reflexão, de resistência e de denúncia de violências e silenciamentos que atravessam séculos podem surgir e se constituir como uma rede tecida a muitos textos, a muitas mãos, a muitas histórias em memória, enfim.

Uma das autoras homenageadas no Curso é a escritora Carolina Maria de Jesus, reconhecida, recentemente, como Doutora Honoris Causa, pela UFRJ, em novembro de 2020. Com leituras de trechos do seu livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, que inicia o debate das influências da Questão Social para o reconhecimento do ser mulher em sociedade e a nossa percepção do nosso espaço nesse debate, a formação instiga os participantes a pensarem que, tão importante quanto o (se) reconhecer mulher – ou mulheres, no plural de um/a mesmo/a sujeito/a – também o é a forma de dizê-lo: os discursos importam tanto ou mais do que a própria identidade que resiste e que persiste, apesar de. Glória Anzaldúa (2000), bem pontua que “a escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver”; para uma mulher vítima de violência, a ferramenta da escrita no momento do atendimento com a equipe, o distanciamento que a literatura permite de sua própria história, pode não só ajudá-la a sobreviver e a denunciar, como também a refletir, crítica e autonomamente, sobre a sua própria realidade.

Assim como defendemos que não há separação entre teoria e prática, também defendemos que “não existe separação entre vida e escrita” (ANZALDÚA, 2000), e se, “no marxismo, a relação entre indivíduo e classe é considerada em toda a complicada dialética da realidade” (LUKÁCS, 1968, p. 71), então o uso de narrativas literárias no cotidiano profissional da/o assistente social, não é algo tão fantasioso ou distante, pelo contrário.

Ao reconhecermos que a arte é capaz de influenciar o destinatário seja vinculando ou criando normas sociais, sendo somente no último capaz de romper com a ordem vigente, nela também é

possível encontrar representações dos conflitos oriundos da luta de classe que se estabelece no modo de produção capitalista, oferecendo, portanto, “um campo vasto e significativo para descobrir e investigar a realidade” (LUKÁCS, 1968, p. 84). É possível, por meio da narrativa, que a/o assistente social não só consiga fazer com que a mulher vítima de violência relate a violência por ela sofrida, mas também perceba para além, sendo possível romper com ciclos de violência. Essa quebra só é possível porque, como define Joel Rufino dos Santos (2008) define, o texto literário não se limita a ilustrar nada, ou seja, o texto literário “não apenas informa sobre a realidade, cria uma realidade extra, uma prótese do real que nos serve para melhor enxergar o real” (p. 116) e, conseqüentemente, permite com que a gente rompa, a partir do reconhecimento pela reflexão crítica, com aquilo do real que nos oprime.

Concordamos que a naturalização da violência acontece, dentre muitas outras formas, por meio do discurso, tornando algo costumeiro, um hábito segundo determinada perspectiva e projeto social, algo que nos leva “a acreditar que as coisas são como são e não poderiam ser de outro modo. Nem poderiam ser questionadas” (TIBURI *apud* PELLEGRINO, 2018, p. 63). Em Gilead, para usar como exemplo a narrativa literária do livro “O conto da Aia” de Margaret Atwood, a naturalização das violências de gênero em que as Aias eram submetidas vinha da leitura, sempre pela voz do Comandante da casa, de trechos da Bíblia, afinal, em Gilead “DEUS É UMA RIQUEZA NACIONAL” (ATWOOD, 2017, p. 253, grifo da autora), em especial da história de Raquel e de Lea: “*dá-me filhos, ou senão eu morro. [...] Eis aqui a minha serva, Bilha; Entra nela para que tenha filhos sobre os meus joelhos, e eu, assim receba filhos por ela*” (ATWOOD, 2017, p. 109, grifos da autora); e das Aias esperava-se que desempenhassem, caladas e mansas, o papel de Bilha. A República de Gilead é erguida, pois, sob três pilares: Deus, Pátria e Família. Se podemos, aqui, traçar esse paralelo, também é verdade, portanto, que podemos usar a literatura para desnudar a realidade, o que a torna valiosa para o Serviço Social.

Como forma de reforçar as possibilidades que a narrativa literária apresenta, a avaliação final, não somente dos/as participantes como do próprio curso, da formação extensionista tem contado com produções literárias dos/as participantes, que se dividem em duas construções processuais, e que compõem, no final, um portfólio: um diário pessoal, em que os/as estudantes relatam o processo de cada encontro, trazendo os conceitos trabalhados e suas percepções pessoais/vivenciais sobre o assunto. E um texto livre, um memorial, podendo ser imagético e/ou em outra expressão de linguagem, em que o/a participante irá expressar suas reflexões e vivências, boas ou ruins, diante da condição de ser mulher, e/ou de perceber o que é ser mulher no modelo de sociedade em que vivemos.

As produções finais das participantes e do participante foram, em sua maioria, narrativas escritas a partir de experiências vividas – direta e indiretamente – ao longo da trajetória de vida de cada um. São escritas que em muito se aproximam do texto de nossa grande homenageada, Carolina Maria de Jesus; textos em memorial que refletem sobre as audácias de ser mulher em uma sociedade patriarcal e machista: no relato reflexivo e expositivo de lutas, de sonhos, de recomeços e de encontros. Em todas as escritas, podemos perceber diferentes formas de violência de gênero, mas em um, contudo, essa denúncia acontece de forma mais direta. Na catarse que a escrita nos permite, uma das participantes fez de suas palavras refúgio de liberdade para a denúncia de violência sexual que sofreu, de diferentes formas, ao longo da vida.

Diante do que a escrita dessas produções apresentou, notamos que utilizar a Literatura como instrumento de debate e de reflexão sobre as expressões da Questão Social, em especial no que diz respeito àquelas que envolvem o debate de Gênero e as violências às quais as mulheres são submetidas diariamente. Por meio da escrita de si, percebemos que podemos denunciar abusos que, muitas vezes, não conseguimos fazer pela narrativa oral. Dessa maneira, pensar o uso dessas narrativas no cotidiano profissional das/os assistentes sociais, torna-se caro e urgente.

Carolina Maria de Jesus escreveu: “[...] eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada: -Viva a mamãe! A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir”; o trecho, do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1960), continua atual na realidade

brasileira. E, quando a autora escreve que “no dia 13 de maio de 1958 [ela] lutava contra a escravatura atual - a fome!”, ainda hoje outras Carolinas, igualmente reais como a que nos escreveu em Diário, também lutam a mesma luta. E como assistentes sociais, em nosso cotidiano profissional, podemos usar a voz narrativa de Carolina Maria de Jesus para fomentar novas vozes em narrativas-denúncias de uma realidade social brasileira que o Estado faz questão de apagar? E, para além, para reconhecer nessas vozes demandas outras que estão além da demanda aparente que nos foi/é apresentada.

Assim, as dinâmicas promovidas durante os encontros promoviam um resgate das reflexões advindas das histórias contadas e possibilitava um ambiente prazeroso e aconchegante para que o público partícipe não se sentisse acuado em compartilhar os próprios sentimentos e pensamentos. Ademais, a própria prática da contação de histórias se tornou um momento de respiro para os participantes, pois era o momento em que podiam se sentir confortáveis pela sensação de pertencimento, tendo em vista que ambos vivenciavam a mesma situação.

Por fim, a cronologia dos temas intensificou o sentir e o perceber do público partícipe, que, com o vínculo formado pela empatia, buscava conforto por meio das histórias, levantando debates sobre situações que não vivenciavam, mas sabiam que alguém próximo poderia estar ou até mesmo alguém desconhecido. Dessa forma, a visão sobre a sociedade e o modelo societário pandêmico pôde ser ampliada, possibilitando a análise sob modelos interventivos e das ações governamentais tomadas para amenizar as expressões da questão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concordamos com Joel Rufino (2008) que “as condições sociais [...] são a primeira coordenada para investigar obras literárias” (p. 167), podemos perceber que o caminho inverso também pode ser verdadeiro e que, portanto, obras literárias podem servir como coordenadas para investigar as condições sociais e, neste ponto, podem servir como valiosas bússolas no fazer profissional da(o) assistente social. Neste ponto, começo a contar a história de como vi literatura e Serviço Social fortalecerem um ao outro na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: através da Extensão Universitária que se manteve resistente ao distanciamento social e à quarentena provocados pela pandemia da Covid19.

Sendo uma profissão de intervenção ativa na sociedade, “estudar, pesquisar, debater temas, reler livros e textos não podem ser atividades desenvolvidas apenas no período da graduação ou nos ‘muros’ da universidade e suas salas de aula”, ou seja, é preciso que em seu cotidiano profissional a (o) assistente social se mantenha sempre atualizado, questionando as demandas institucionais e acompanhando o movimento e as mudanças da realidade social (SOUSA, 2008) e, para tal, as obras literárias podem servir como um objeto fundamental para a prática profissional quando do diálogo com a população usuária. A compreensão das diversas expressões da linguagem é urgente para o profissional se manter atualizado e em diálogo com a população usuária, uma vez que essa compreensão permite ao profissional as informações necessárias para uma prática interventiva de qualidade que se coloca para além da demanda aparente trazida pelo usuário.

A experiência adquirida 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 gerou o curso de extensão aqui apresentado, reforça como o uso de obras literárias serve como um poderoso instrumento no reconhecimento de expressões da Questão Social e na denúncia de violências oriundas da Questão Social, especialmente em um momento de agudização das mazelas sociais; bem como aponta para a potencialidade do uso de narrativas ao longo do processo formativo profissional.

É importante reforçar, neste ponto, que o Serviço Social, como profissão, “não surge de uma ‘racionalização da assistência social’, ou seja, de uma simples evolução linear da caridade, [...] mas emerge

das condições histórico-sociais concretas na ordem monopólica, dos seus 'processos econômicos', 'sociopolíticos' e 'teórico-culturais'" (NETTO *apud* CISNE, 2004, p. 33). É "na arena conflituosa da contradição capital x trabalho, [que emerge na fase monopolista do capitalismo que] o Serviço Social é chamado a intervir" (CISNE, 2004, p. 33), inicialmente de forma moralizante, tendo por objetivo "o controle e a reprodução da força de trabalho visando a conformação e o 'enquadramento' da classe trabalhadora à ordem do capital" e encontrando no Estado o seu principal empregador (*idem*).

No Brasil, o Serviço Social tem grande marca feminina, sendo "por intermédio da Liga das Senhoras Católicas e da Associação das Senhoras Brasileiros que [se] teve início a preparação de pessoas para trabalharem na assistência preventiva e no apostolado social" (CISNE, 2004, p. 42), permitindo "o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social, na década de 30" (TORRES *apud* CISNE, 2004, p. 42). Os primeiros passos para que se pense a história da assistência social no Brasil podem ser dados a partir do reconhecimento de que "a primeira grande instituição de assistência social [no país] foi a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942" (*idem*), tendo "inicialmente como presidente a primeira dama Darcy Vargas" e garantindo em seu estatuto que a presidência fosse ocupada, sucessivamente, pelas primeiras damas da República brasileira (CISNE, 2004, p. 43). Dessa maneira, percebemos na história do Serviço Social como o debate de gênero está interligada à gênese profissional.

A dimensão que se desponta como uma análise crítica resgata dois episódios fundamentais no Curso em questão. Um se refere à procura pela formação, oferecida de forma remota, e cujo prazo de inscrição foi apenas durante dez dias. Pela proposta do Curso, e também considerando o momento e a metodologia, optamos por oferecer 15 vagas. No quarto dia, as vagas já estavam esgotadas – o que não necessariamente ocorreu, na mesma proporção, com outros cursos também ofertados no mesmo momento. Uma demonstração evidente da relevância da temática, atingindo pessoas de vários estados e de outras universidades, inclusive.

O segundo momento diz respeito à culminância do Curso. Como proposta de apresentação de um portfólio memorial – construído ao longo da formação – os participantes acordaram em proceder com a apresentação oral, ainda que de forma remota, dos materiais produzidos. No dia, no entanto, uma das partícipes não conseguiu apresentar, apesar de ter estado presente ao longo das demais exposições. Posteriormente, ela escreve à equipe, informando que o texto dela – e que de fato fora lido e avaliado pela coordenação do Curso – revelava um processo de descoberta que a formação havia propiciado a ela de uma violência que ela mesma sofrera quando criança – e que, até então, não entendia, ou escondia, como tendo sido uma violação de direitos.

Espera-se, portanto, como resultado alcançado pelo Curso e impulsionado agora neste texto, o fomento do debate sobre a mulher na literatura e sobre a literatura como caminho possível de existência e de luta no enfrentamento e na denúncia às violências de gênero, à condição das mulheres em uma sociedade machista e à reflexão do que é ser mulher na sociedade capitalista. Bem como, mostrar um novo caminho possível para o Serviço Social, seja no fazer profissional, seja na ampliação sobre formas possíveis de se perceber e de se debater sobre questões de gênero na categoria profissional.

Tendo em vista o tripé "ensino, pesquisa e extensão" como algo indissociável, destacamos que a proposta do Curso, bem como a proposta do Projeto que o gere, tem caráter amplo, que não se fecha em si mesma e que busca, sempre, diálogo com as demais frentes de produção do conhecimento, tais como o ensino e a pesquisa. Mais do que isso: confere também um papel fundamental à Universidade – e ainda pouco explorado, dada a sua relevância – de comunicação com a sociedade, para além do entorno.

Dessa forma, o Curso de extensão aqui brevemente tratado conta com a participação de alunas e de profissionais de outros estados fora do Rio de Janeiro, como Pernambuco e São Paulo, além de participantes não mulheres – demonstrando a necessária discussão, e sua constância, sobre o tema também na Universidade, em diálogo com a sociedade. A frequência presente – sem que fosse uma formação em que precisássemos "atestar assiduidade" também representou a necessidade de discussão e de estar junto a uma temática que já se encontra em processo de consolidação, mas que, naquele

momento, voltava a ter um lugar de destaque pelo contexto de reclusão em que todos se encontravam, especialmente tendo agressores e vítimas, por vezes, num mesmo ambiente.

O trabalho que se revela por meio de uma experiência extensionista não pretende se esgotar apenas na vivência desse Curso. Em tendo continuado, agrupou janelas outras, como a pesquisa e o campo de estágio, também como necessidades prementes de se partilhar as mesmas leituras. Espera-se, pois, que as reflexões aqui apresentadas contribuam para a formação acadêmica, mas, principalmente, estética, crítica e pessoal de cada participante do processo e, conseqüentemente, contribua para um processo de transformação e reflexão social de todos os sujeitos envolvidos ao longo de todo o processo: em formação e em atuação.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2013.
- AQUINO, Estela ML *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. suppl 1, p. 2423-2446, 2020.
- ATWOOD, Margaret. *O Conto da Aia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- \_\_\_\_\_. Leitura. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- CISNE, Mirla. *Serviço Social: uma profissão de mulheres para mulheres? uma análise crítica da categoria gênero na histórica “feminização” da profissão*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2004.
- DANTAS, DJP. *A saúde mental pós pandemia pela COVID-19*. Rev REVOLUA. 2022 Jul-Set; 1(1):6-10.
- LUKÁCS, Georg. *Marxismo e Teoria da Literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- PELLEGRINO, Antonia. *Política representativa*. In: Hollanda, Heloísa Buarque de (org.). *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *Quem ama literatura não estuda literatura: ensaios indisciplinados*. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.

# A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PRODOCENTE – ESTÁGIO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS.

## THE EXPERIENCE OF THE PROJECT PRODOCENTE – INTERNSHIP: CONFORMATION CHALLENGES IN PANDEMIC TIMES.

Simone Eliza do Carmo Lessa<sup>9</sup>  
Ana Cláudia da Silva de Araújo<sup>10</sup>  
Beatriz Amaral de Albuquerque<sup>11</sup>  
Janaina Neves Araújo<sup>12</sup>  
Thabata Cavalcanti Rebelo Souza e Lima<sup>13</sup>

**RESUMO.** Apresentamos relato de experiência de formação em Serviço Social, realizada em uma universidade pública, tendo o ensino do Estágio como elemento central. Na construção da atividade discutimos o trabalho na sociedade contemporânea, o trabalho profissional, o estágio em si, em especial no contexto da pandemia. Neste texto, descrevemos e refletimos sobre nossas atividades cotidianas.

**Palavras-chave:** Educação. Estágio. Serviço Social.

**ABSTRACT.** We present a report of the experience of conformation in Social Work, carried out at a public university, with teaching about Internship as a central element. At the construction of the activity, we discussed work in contemporary society, professional work, the internship itself, especially in the context of the pandemic. In this text, we describe and reflect on our daily activities.

**Keywords:** Education. Internship. Social Work.

### INTRODUÇÃO

O tripé Ensino, Pesquisa e Extensão deve estruturar as ações das instituições universitárias de modo articulado e orgânico. Na presente reflexão, destacaremos a atividade de Ensino, ressaltando experiência obrigatória, que articula universidade e instituições onde profissionais de diversas formações de nível médio e superior, inclusive no Serviço Social, atuam. Falaremos de estágio, portanto.

Traremos reflexão sobre experiência formativa nova, realizada em uma universidade pública carioca. O Projeto de que trataremos, o Prodocência Estágio – Pro-Desst – é realizado na Faculdade de Serviço Social, UERJ e vem sendo viabilizado por meio de bolsas discentes e docente a partir de junho de 2022. Nosso grupo está trabalhando em conjunto desde então e na presente reflexão apresentaremos sistematização e reflexão sobre as nossas atividades.

A iniciativa de organização do Prodocência, formato já praticado na rede federal, agora em uma universidade estadual, é bastante louvável e expressa incentivo às práticas de ensino inovadoras e criativas, tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados. Tal proposta ganha maior relevância, especialmente diante das sequelas da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial, ERE, que vivenciamos entre 2020 e 2021. Ambas as experiências tiveram impactos complexos e que degradaram diálogos formativos, aprendizados e a própria permanência, impactando, ainda, na experiência de estagiar, como veremos ao longo do texto.

Na retomada da educação presencial é preciso dizer que o trabalho docente tem vivenciado antigos e novos desafios. Seu exercício na Educação Superior requer saberes específicos, técnicos, científicos, éticos e políticos, comprometidos e iluminados pelas necessidades da formação de novos profissionais, pelas demandas da sociedade e da democracia (ZOCOLLI, 2009).

9 Assistente Social com experiência no campo da Educação. Professora Associada na FSS, UERJ. Coordenadora do Prodocência Estágio, elizasimone@gmail.com

10 Graduanda em Serviço Social na FSS, UERJ. Integrante bolsista do Prodocência Estágio, janainanevesaraujo12@gmail.com

11 Graduanda em Serviço Social na FSS, UERJ. Integrante bolsista do Prodocência Estágio. beatrizalbuquerque.am@gmail.com

12 Graduanda em Serviço Social na FSS, UERJ. Integrante bolsista do Prodocência Estágio. anaclaudia.araujo1@gmail.com

13 Graduanda em Serviço Social na FSS, UERJ. Integrante bolsista do Prodocência Estágio.

O estágio é experiência fundamental na formação em Serviço Social. É dotado de aparato legal, de responsabilidades compartilhadas entre campo, universidade, estudantes e de protocolos essenciais ao seu funcionamento. A pandemia complexifica estas requisições, especialmente devido ao ensino remoto e da própria experiência de aprendizado neste formato. Desta forma, a realização de um projeto que valoriza elementos do ensino na retomada da educação presencial, tem cumprido o papel de identificar lacunas formativas e de buscar enfrentá-las.

Os objetivos no nosso projeto, denominado Pro-Desst (Prodocência Estágio) são: ampliar a qualidade do ensino e da aprendizagem na experiência de Estágio em Serviço Social; enfrentar lacunas de aprendizado neste campo; aproximar unidade/campo de estágio; mapear perfis de estudantes em Estágio; valorizar saberes da supervisão de campo e de estudantes que concluíram estágio; ampliar a visibilidade do trabalho das assistentes sociais supervisoras de campo, oportunizar abertura de novos campos de estágio.

Esse artigo registra nosso primeiro ano de trabalho, materializado no contexto de reaprendizado da vida presencial. No percurso do artigo faremos as seguintes ponderações: a centralidade do estágio na formação, seus desafios e agravos aprofundados pela pandemia e as potencialidades abertas pela experiência do Prodocência neste campo. Descreveremos as atividades planejadas e desenvolvidas até então: Seminários de TCCs que tratam de estágio, Rodas de Conversa com estudantes e supervisoras, mapeamentos de perfis estudantis, contatos e visitas institucionais, bem como nossos encontros semanais de planejamento de estudos.

### **DESENVOLVIMENTO: O ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL:**

O estágio é uma experiência obrigatória e estruturante da formação, conforme previsto em nas Diretrizes Curriculares da formação em Serviço Social (ABEPSS, 2002). Não se trata de aprendizado em serviço ou de observação do campo, mas sim de uma atividade complexa, que articula a universidade às instituições que oferecem vagas, estabelecendo essencial diálogo entre a academia e profissionais em exercício, que planejam, desenvolvem e avaliam ações do Serviço Social. Assim, universidade e campo de Estágio se comunicam e alimentam uma importante rede de ensino e de aprendizagem, que se renova permanentemente, instigando os entes envolvidos no processo, concretizando questionamentos sobre as políticas sociais, as instituições onde se efetivam, a população usuária, as expressões da questão social ali presentes e as respostas da profissão para tanto, estabelecendo conexões entre a prática e os elementos que a fundamentam. Importante ressaltar que nossa atuação faz diálogo com a Coordenação de Estágio da nossa unidade, mas não se confunde com ela.

Lembramos que nossas diretrizes curriculares estão organizadas de forma a construir uma formação em que a compreensão da sociedade e do capitalismo brasileiro, da profissão e seu significado social, suas bases legais, éticas e políticas devem dialogar e fundamentar a dimensão técnica e operativa da profissão. O estágio é o primeiro momento de experienciar a vida profissional e de articular as dimensões teórico-metodológicas, ético-política e a citada técnico-operativa, sendo espaço privilegiado de concretização do exercício supervisionado do Serviço Social e de sua articulação aos conteúdos trabalhados até então, que iluminarão a experiência, materializando a relação entre teoria e prática. Portanto, a disciplina de estágio é intensa em descobertas e provocativa em reflexões. Ali a relação entre teoria e prática precisa se materializar – questionadora da realidade e concretizadora do fazer profissional supervisionado, capaz de revelar a importância da sistematização e da pesquisa.

Além disso, como em outras graduações, o acesso ao estágio é um elemento cada vez mais desafiador. Vamos aos dados que nos apoiam nesta afirmação. Nosso curso é exclusivamente, noturno e conta com estudantes jovens (53% têm de 18 a 24 anos), 67% autodeclaradas pretas e pardas, 60,7% com renda familiar entre 1 e 3 salários-mínimos, tendo 56% de alunas que contribuem com tal renda (BONFIM

e SCHEFFER, 2020). Em maio de 2023 temos 131 estudantes estagiando e 54 no aguardo de vaga – segundo a Coordenação de Estágio.

A oferta de vagas de estágio tem sido escassa. As precarizadas condições de trabalho do Serviço Social em um país com 9,4 milhões de desempregados e 3,9 milhões de desalentados (IBGE, Desemprego, 2023), com uma taxa de desocupação no Serviço Social da ordem de 15% (CFESS, 2022) e de intensa fragilização de vínculos empregatícios (ANTUNES, 2009), atinge duramente as assistentes sociais, como nos dizem Santos e Manfroi (2015).

Não por acaso, as condições precárias de trabalho das assistentes sociais repercutem nas vagas disponíveis de estágio, uma vez que, como nos dizem as próprias colegas de profissão, é difícil ter estudantes em aprendizado, em espaços ocupacionais degradados, com trabalhadoras portadoras de vínculos precários. De fato, como nos destaca o CFESS (2022) em sua pesquisa sobre o perfil das assistentes sociais brasileiras: os salários são baixos (52% na faixa até 3 mil reais), os vínculos trabalhistas frágeis, os espaços ocupacionais degradados e isso pode impactar negativamente na intenção de receber estagiárias. Neste sentido, é preciso dizer que a precarização do trabalho caminha em parceria com a fragilização da educação e precisamos ressaltar que o estágio colhe os frutos de ambos os processos.

Outra ponderação diz respeito à pandemia que agrava este quadro por dificultar a abertura de novos campos e por suspender esta experiência na primeira metade de 2020, transformando-a em remota em 2021. De fato, retomamos as experiências presenciais, com alguma segurança, em 2022, já contexto de vacinação avançada (anteriormente limitada em face de um governo federal negacionista e genocida).

Durante a pandemia e na retomada da vida presencial, o conjunto CFESS/CRESS se posicionou enfaticamente em defesa da educação, do compromisso com a qualidade do trabalho profissional e com as condições éticas e técnicas de seu exercício. Assim, foram pensadas normativas sobre estágio no âmbito do CFESS e sobre o trabalho remoto (2020 e 2021). A ABEPSS (2021), por sua vez, realizou pesquisa nacional sobre a experiência remota, inserindo, com destaque, o estágio (2021). Houve empenho, decerto, por parte da profissão neste campo, apesar das adversidades do contexto.

Apesar deste esforço das entidades, como outras disciplinas, o estágio teve que lidar com a realidade da evasão, das lacunas do aprendizado e mais, com o fechamento de campos e o aumento da falta de vagas. De fato, tais situações fazem parte do cotidiano das instituições formadoras, em sua retomada das atividades presenciais e demandam respostas.

Completa este quadro o fato de que o estágio obrigatório é oferecido no sexto período, ou seja, na segunda metade do curso (ou em cursos com oito etapas, no meio da formação). A falta de acesso a essa experiência pode repercutir negativamente na permanência estudantil e nas condições de acompanhamento do curso, seja pela dificuldade de realizar disciplinas que dialogam com a prática profissional, seja pela frustração em não acessar a vivência do estágio. Estes fatos podem incidir na conclusão do curso. Neste sentido, estudos sobre retenção relativa ao estágio são necessários, bem como ações que fortaleçam essa experiência.

A seguir descreveremos nossas atividades, na intenção de partilhar o que construímos neste primeiro ano de trocas, aprendizados, questionamentos e proposições, tendo sempre como referência a defesa da educação pública, democrática, crítica e presencial.

A prática educativa do nosso Prodocência, vem sendo elaborada desde as nossas primeiras ações, em junho de 2022. Somos um grupo formado por 5 estudantes bolsistas e duas integrantes sem bolsa. Destas 2 estão iniciando o estágio e 1 delas está concluindo. Portanto, é um grupo diverso, com uma maioria de estudantes que ainda não iniciaram suas vivências no campo e que têm no Projeto a possibilidade de aprendizado inicial, não somente sobre as normativas da profissão que tratam do tema, mas de assuntos que marcam o cotidiano de quem estagia e trabalha na área.

A primeira atividade do Pro-Desst aberta aos graduandos da UERJ foi o “1º Seminário de Estágio: valorizando TCCs construídos a partir de experiências de estágio em Serviço Social”, realizado

no segundo semestre de 2022, com 3h de atividades e emissão de certificado. Essa atividade foi integralmente planejada, divulgada, certificada e avaliada pelas estudantes, com o suporte da docente.

Essa primeira experiência do nosso Prodocência, além de reunir estudantes da Faculdade de Serviço Social (FSS), também contou com a presença de graduandos das Faculdades de Educação Física e Biologia. Um dos motivos para o interesse no tema abordado reside justamente, no fato de que os estudantes precisam elaborar seu TCC e muitos não sabem de onde partir. A vivência no estágio pode permitir a descoberta de objetos de TCCs e isso é muito bom.

A palestrante, ex-aluna do curso de Serviço Social, elaborou seu TCC a partir da sua experiência de estágio na Política de Assistência Social, precisamente trabalhando com crianças e adolescentes, acolhidas em uma instituição filantrópica. Ela narrou sua trajetória como estudante trabalhadora e como a convivência e o aprendizado nesse espaço sócio-ocupacional foi primordial para amadurecer suas ideias e escrever seu TCC. Neste sentido, o estágio foi fundamental para a estudante consolidar a relação teoria e prática.

Em um curso noturno, com a presença de muitas estudantes trabalhadoras as dificuldades de acesso às vagas de estágio têm peso grande, pois repetimos que é muito difícil dar continuidade às disciplinas que cobram a experiência do campo. Neste sentido, o Seminário de TCC estimula as reflexões sobre o fazer profissional, trazendo experiências de estudantes em estágio, inclusive aqueles que precisam realizá-lo no final de semana. Neste sentido, é importante frisar que nosso primeiro seminário contou com uma estudante com este perfil: trabalhadora, estagiando no final de semana e à noite, em um dia útil da semana, em projeto de extensão. A divulgação desta experiência fortalece a ideia de que o acesso ao campo é possível, apesar das dificuldades.

Realizamos novo seminário no final de junho, novamente trazendo estudantes que concluíram o curso e fizeram TCCs relacionados ao estágio, a saber: uma estudante que atuou na política de assistência social, com crianças em acolhimento institucional e aluna que desenvolveu trabalho final no campo da saúde, pesquisando mulheres negras portadoras de HIV e seu acesso ao tratamento.

Dentre demais ações realizadas pelo Pro-Desst destacamos as Rodas de Conversas com estudantes. Escolhemos este formato por sua horizontalidade e tom mais informal. Esta atividade foi direcionada aos alunos do curso de Serviço Social, especialmente os que ainda não ingressaram no campo de estágio. Intitulamos as Rodas como “Tudo o que você quer saber sobre estágio” e incluímos um subtítulo, buscando chamar a atenção de potenciais interessados no assunto. A maior divulgação foi feita nos primeiros períodos, pelo grande desconhecimento do tema neste grupo. Um dos nossos objetivos da atividade é esclarecer dúvidas gerais sobre o tema levando informações e orientando os alunos que possuem alguma questão ou insegurança sobre a inserção no campo. O evento foi divulgado em nossas redes sociais e pelo *e-mail* institucional da faculdade.

A segunda Roda foi realizada no final do semestre e focou nos processos seletivos que começavam a ser divulgados, uma vez que observávamos que algumas das nossas estudantes não obtinham aprovação em processos seletivos. A intenção era falar da preparação para a seleção, dando dicas às estudantes sobre como preparar um bom currículo e uma boa carta de apresentação. O tema – entrevista -- também foi abordado, assim como a importância das leituras sobre a política social, legislações e temas relativos ao campo almejado. Entendemos que esta preparação e planejamento são muito importantes, em tempos de vagas muito disputadas e verificamos inúmeras dúvidas estudantis a respeito. Assim, resgatamos a importância de trabalho pela abertura de mais campos, sem perder de vista a relevância da preparação para o processo seletivo.

Nossa terceira Roda de Conversa foi realizada no início do novo semestre, quando mais vagas de estágio estavam abertas e verificávamos demanda estudantil por este debate. Com o título “Tudo o que você quer saber sobre estágio em Serviço Social: foco em processos seletivos” a atividade foi divulgada em nossas redes. Como já tínhamos realizado a segunda Roda de conversa com esse mesmo tema, seguimos o mesmo formato, em uma atividade ainda mais cheia do que a anterior.

Outra frente de trabalho é a visita institucional. A intenção é aproximar a universidade de potenciais campos de estágio e dar às estudantes a possibilidade de conhecer espaços sócio-ocupacionais novos, que não têm estagiárias da nossa universidade, por meio de uma observação atenta e participativa. Para tanto, o grupo construiu um roteiro de entrevista para a ida às instituições. Nesta atividade dialogamos com Sousa (2008), que trata dos instrumentos do trabalho profissional. Nesta experiência lançamos mão da entrevista individual e de grupo e da observação participante, como componentes da atuação de profissional do Serviço Social. As entrevistas foram conduzidas pelas estudantes de modo atento e participativo.

A primeira visita foi a um campo que atua nas políticas de Assistência Social, Educação e Esporte, que conta com o trabalho de 6 Assistentes Sociais em cargos diversos e, atualmente, 4 estagiárias de Serviço Social. A troca se realizou de forma horizontal, com muito diálogo, indagações e respostas. Percebemos que a visita nos abriu muitas oportunidades de sistematizar ideias de trabalho e contatos futuros. Neste sentido, a partir deste encontro, passamos a integrar grupo de estudos realizado em parceria com assistentes sociais e estagiárias da instituição visitada. O momento da ida ao campo – importante dizer, onde fomos muito bem recebidas -- suscitou muitas perguntas e levantou curiosidades de ambos os lados. Esta experiência concretiza o aprofundamento da relação campo-universidade. A intenção é que as estudantes possam conduzir visitas institucionais no próximo semestre, em duplas.

Nossa quarta Rodada de Conversas foi intitulada Tudo Que Você Quer Saber Sobre Estágio – Dialogando Com Supervisoras de Campo – e foi realizada no mês de maio, em homenagem às comemorações ao dia da Assistente Social. Contamos com a presença de três profissionais de diferentes campos de atuação: Sócio-jurídico, Assistência Social e Educação e Esporte. Nossas convidadas compartilharam suas experiências como supervisoras, falaram da importância do estágio para a formação profissional, suas expectativas e compromissos em relação às estudantes, os desafios e aprendizagens encontrados nessa relação e nos processos de supervisão. As dimensões constitutivas da profissão: ético-política, teórico metodológica e técnico-operativas estiveram presentes nas reflexões das profissionais. Após as falas, as supervisoras responderam prontamente às dúvidas e questões levantadas pelos graduandos, alguns estagiando, futuros profissionais presentes no seminário.

Importante mencionar que nos reunimos semanalmente, em atividades de estudos, planejamento e organização das atividades. Este também é um espaço de partilhas da caminhada estudantil e de estágio, o que nos constitui como grupo de trabalho e de aprendizado. Por fim, queremos destacar que uma das primeiras atividades planejadas pelo Pro-Desst foi uma pesquisa de perfil dos estudantes em estágio e daqueles sem vaga. Chegamos a construir um questionário com esta finalidade, em diálogo com a Coordenação de Estágio. Porém, a FSS como um todo, construiu um Censo para conhecer integralmente o perfil discente do curso, sua identificação, condições de vida, trabalho, saúde, acesso a serviços públicos, ao estágio e à cultura, usufruto da universidade e estrutura para estudar. Logo, nós agregamos nossas perguntas a este questionário de maior monta e estamos na execução, sistematização e análise de tais dados, a partir de questionário aplicado em maio e junho. Entendemos que a sistematização destes dados nos dará condições de pensar mais amplamente nas nossas ações como Pro-desst, além de possibilitar que a unidade, como um todo, possa pensar políticas voltadas às estudantes.

## CONCLUSÃO

Após um ano de experiência queremos destacar o êxito do Projeto Prodocência Estágio. Focado no ensino, não deixamos de fazer contatos externos, de perfil extensionista, como as visitas institucionais e de sistematizar dados, na intenção de produzir reflexões e pesquisas. Em tempos de precarização da educação, de dificuldades em relação ao estágio (falta de vagas, campos extintos e de trabalho

precarizado), nosso projeto revigora, articula estudantes e dialoga com assistentes sociais, tudo isso com oferta de bolsas para cinco alunas, o que é um fato pouco usual em tempos recessivos.

Por isso, entendemos que projetos acadêmicos que agreguem atividades acadêmicas, bolsas, estudos e diálogos permanentes são estratégias de resistência e de ensino-aprendizagem fundamentais, especialmente para enfrentamento das dificuldades decorrentes da pandemia. Importante mencionar que selecionamos estudantes dos primeiros períodos, com menos experiência e oportunidades acadêmicas, bem como organizamos nossas atividades em horário que busca permitir o acesso de alunas trabalhadoras. Além disso, entendemos que a conexão entre o aprendizado em grupo, o estudo frequente e as bolsas, impactam positivamente na permanência estudantil e nas experiências que podem conduzir ao acesso às vagas de estágio.

Complementando os dados levantados em nossas atividades, a experiência no Pro-Desst tem nos dado uma bagagem significativa de informações colhidas em cada fala individual de estudantes que relataram suas dificuldades e desejos em nossos encontros, discutindo estágio, aprendizado, relação campo-universidade, permanência estudantil, ausência de vagas, evasão, convênios, conclusão de curso, TCCs. Temos buscado fazer uma boa escuta e encaminhamentos de tais demandas, sempre em diálogo com a Coordenação de Estágio.

## REFERÊNCIAS

- ABEPSS. Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social. **Resolução 15 de 13/03/2002**. Disponível em [documento\\_201603311141012990370.pdf \(abepss.org.br\)](https://www.abepss.org.br/documento_201603311141012990370.pdf), acesso em 12/02/2022.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. O novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL. **PNAD COVID19**, 2020. Disponível em <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em 13/03/2022.
- BRASIL, MEC, INEP. **Censo da Educação Superior 2020**. Disponível em [Microsoft PowerPoint - Apresentacao Censo da Educacao Superior 2019 Sem Animacoes \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br/microsoft-powerpoint-apresentacao-censo-da-educacao-superior-2019-sem-animacoes).
- BRASIL, **IBGE, Desemprego**, 2023. Disponível em <https://ibge.gov.br/explica/desemprego.php>, acesso em 22/06/2023.
- BONFIM, Paula, ALENCAR, Monica, SCHEFFER, Graziela. **A realidade dos estudantes da FSS/UERJ em tempos da pandemia**. Dados preliminares. Rio de Janeiro, UERJ, 2020.
- CFESS. **Supervisão de estágio em tempos de pandemia**. Brasília, 2021. Disponível em [CFESS2021-SupervisaoEstagioTempoPandemia.pdf](https://www.cfess.org.br/sites/default/files/CFESS2021-SupervisaoEstagioTempoPandemia.pdf), acesso em 05/03/2022.
- CFESS. **Perfil de assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional**. CFESS, Brasília, 2022.
- MARX, Karl. **Para crítica da economia política do capital**. Coleção Os Pensadores. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural, 1985.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2005.
- PRATES, Jane Cruz. **O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária**. Revista Textos e Contextos. 2012. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/11647>, acesso em 11/02/2020.
- SANTOS, Maria Tereza e MANFROI, Sonia Maria. **Condições de trabalho dos assistentes sociais**. Precarização ética e técnica do exercício profissional. In; Revista Em Pauta. UERJ, No. 36, 2015. Disponível em [Condições de trabalho dos assistentes sociais: precarização ética e técnica do exercício profissional | Santos | Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea \(uerj.br\)](https://www.empauta.com.br/condi%C3%A7%C3%B5es-de-trabalho-dos-assistentes-sociais-precariza%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9tica-e-t%C3%A9cnica-do-exer%C3%A7%C3%ADcio-profissional-Santos-Revista-Em-Pauta-teoria-social-e-realidade-contempor%C3%A2nea-uerj.br).
- SOUZA, Charles. **A prática do assistente social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional**. In; Emancipação, Ponta Grossa, 8(1): 119-132, 2008. Disponível em <http://www.uepg.br/emancipacao>.
- ZOCCOLI, Marilise M. de S. **Educação superior brasileira: política e legislação**. Curitiba: IBPEX, 2009.

# EDUCAÇÃO SUPERIOR, QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

<sup>14</sup> Tatiane Pereira da Silva

**RESUMO:** A Educação Superior traz consigo uma contribuição indispensável para a formação de profissões enquanto parte integrante do desenvolvimento humano e social de uma nação. A partir desse contexto, tecemos um ensaio teórico sobre as reflexões realizadas na tese de doutorado “A questão socioambiental na formação profissional em Serviço Social” defendida em 2021, no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da FCHS/UNESP. Assim, pelos estudos obtivemos como dimensão, a importância contida no processo da formação profissional em Serviço Social no que consiste a inserção da questão socioambiental na trajetória da profissão no âmbito da Ensino Superior brasileiro.

**Palavras-chaves:** Ensino superior. questão socioambiental. serviço social

**ABSTRACT:** Higher Education makes an indispensable contribution to the training of professions as an integral part of the human and social development of a nation. From this context, we weave a theoretical essay on the reflections carried out in the doctoral thesis “The socio-environmental issue in professional training in Social Service” defended in 2021, in the Postgraduate Program in Social Service at FCHS/UNESP. Thus, through the studies, we obtained as a dimension the importance contained in the process of professional training in Social Work, which consists of the inclusion of the socio-environmental issue in the trajectory of the profession within the scope of Brazilian Higher Education.

**Keywords:** University education. socioenvironmental issue. work social

## INTRODUÇÃO

As organizações institucionais que atuam na educação de Ensino Superior objetivam o exercício de funções educacionais de ordem formativa de profissionais, que estão distribuídos nas mais diversas áreas do conhecimento e exercício, contribuindo para o desenvolvimento da vida social através do processo plural e crítico de se pensar a transformação da sociedade e resolver os seus problemas. Para isso, são constituídos modelos universitários que adequam os níveis de ensino desde o curso de graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*, detendo nesse preâmbulo a responsabilidade de avaliar e certificar os processos educativos na composição dos cursos ofertados, com o intuito de designar a qualificação, o reconhecimento e a regulamentação das profissões por ora criadas.

A Educação Superior é um espaço de formação que abrange um certo nicho de diversidades. Ao transcorrer num universo que emana o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e a sua socialização, expressam-se as ações educativas, as formações intelectuais e profissionalizantes que possam ser direcionadas por influências de conteúdos críticos para a formação dos indivíduos na sociedade e ao mesmo tempo os instigarem a transformação do meio social de onde vivem.

Em seguimento a esse contexto dispomos de reflexões acerca do contexto pela qual se desdobra a questão socioambiental e o processo da formação profissional em Serviço Social no âmbito da Ensino Superior. Mediante a complexidade que envolve os temas socioambientais nos debates correlacionados ao exercício e à formação na profissão do Serviço Social, buscamos desenvolver percepções que permitiam iniciar um diálogo sobre os principais elementos em que decorrem o movimento e a inserção da questão socioambiental no desenvolvimento da profissão na contemporaneidade.

14 Doutora em Serviço Social - PPGSS da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - FCHS/UNESP - Campus Franca/SP. \*Assistente Social da Prefeitura Municipal de São Sebastião do Paraíso/MG \*Supervisora Acadêmica do curso de Serviço Social da Universidade Paulista - UNIP \*Docente do curso de Serviço Social Universidade do Estado de Minas Gerais/MG - UEMG. E-mail: [tpsilyamg@gmail.com](mailto:tpsilyamg@gmail.com)

Na sociedade, a existência dos diversos ramos de profissões emerge como finalidade e **representatividade** social para o desenvolvimento de vários tipos de atividades laborativas do gênero humano. As organizações educacionais estão diretamente interligadas a esse processo, com o direcionamento dos procedimentos estruturais que são necessários para o desempenho da prática acadêmica de Ensino Superior, entremeio a uma dinâmica educativa considerada complexa, pluralista e profissionalizante.

O universo da formação educacional de Ensino Superior na sociedade perpassa um largo caminho que envolve as relações existentes entre os eixos da educação, saúde e trabalho. As suas dimensões estão intrinsecamente correlacionadas a um padrão de desenvolvimento pautado na sociabilidade capitalista e às questões socioambientais dela inerente (BUCK; MARIN, 2005, p. 205). Tendo por base a problematização da sua consistência, veem-se refletidos na *desigualdade socioeconômica e a exclusão social* e os seus efeitos rebatem sob os nichos ideológicos que influem nos processos que estão diretamente à tais eixos.

La educación inadecuada está relacionada con toda una variedad de problemas sociales y conductas antisociales. Las personas que crecen en una region y no reciben una buena educacion tienen una buena oportunidad para comportarse antisocialmente en otro. (STIGLITZ, 2000, p. 450).

A educação no Ensino Superior e a questão socioambiental passam a descortinar inter-relações, que denotam um imbricamento de desafios para se pensar políticas sociais públicas que promovam o desenvolvimento da qualidade de vida numa mesma proporção de qualidade ambiental. Para isso, é preciso compreender que o desenvolvimento socioeconômico, o padrão capitalista de produtividade e o consumismo na sociedade global vêm, cada vez mais, induzindo um percurso contraditório e antagônico sobre a sustentabilidade ambiental ao alargar processos da ordem social para conduzirem a utilização irracional e inadequada dos recursos naturais, principalmente, sobre aqueles recursos do meio ambiente considerados não renováveis, ocasionando ações antrópicas de depredação ambiental e ao mesmo tempo contribuindo para a baixa qualidade de vida humana.

Não obstante, vemos a necessidade do cumprimento de ações legais e preventivas que possam envolver os enfrentamentos da questão socioambiental e incluí-la na educação. Assim sendo, a preparação para o exercício profissional e a prática social das profissões elucidam apreender as necessidades que lhes concernem no setor produtivo, emergindo, com isso, profissões laborais diretamente ligada a temática ambiental, mas, isso não exime as demais formações profissionais dos processos que necessitam de coparticipação, já que se trata de uma temática que abrange as esferas da vida humana e planetária.

O Ensino Superior está associado como parte do processo da formação profissional e/ou científica dos indivíduos sociais a um espaço de mediação do desenvolvimento do *ser social* no movimento da realidade social, numa relação intermediada entre indivíduo e sociedade, que o possibilita desenvolver suas habilidades científicas, intelectuais e laborais, edificando um amplo acesso para a construção do conhecimento de mundo e das coisas como parte construtiva da emancipação humana.

A educação possui um importante papel constitutivo na vida social, que visa a contribuir para a construção de uma sociedade. O direito de acesso à educação é um direito fundamental, sendo um espaço adquirido para o desenvolvimento dos indivíduos sociais como meio de promover a dignidade humana. A própria Constituição Federal de 1988<sup>15</sup> normatiza que a educação deve garantir o processo de qualificação para o exercício da cidadania e do trabalho. Nesta acepção, o direito à educação, quando exercida adequadamente, também promove o acesso aos demais direitos humanos.

15 Art. 205 define “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No entanto, quando o significado social de educação passa a ser fundamentada pela sociedade capitalista, detêm-se no seu cerne características mercadológicas que estão atreladas ao paradigma moderno técnico-científico e na divisão social em classes antagônicas, de onde a sua finalidade coexiste, principalmente, em orientar o indivíduo para o mercado de trabalho. Por isso que, hoje, a preparação da qualificação profissional passa a exigir, cada vez mais, a aquisição de novas formas de capacitação e habilidades funcionais em face dos avanços tecnológicos vivenciados na transição disruptivas da revolução 4.0.

Las inversiones en la enseñanza de las ciencias y de la tecnología producen otra externalidad indirecta: las personas que tienen estas cualificaciones constituyen la clave del progreso tecnológico; y normalmente los innovadores solo se quedan con una parte de su contribución global al aumento de la productividad. (STIGLITZ, 2000, p. 448).

Sobretudo, a globalização alavancou mudanças pontuais para o desenvolvimento das políticas educacionais fundamentadas nos traços do sistema capitalista contemporâneo. Do mesmo ponto de vista de como se introduz os processos do trabalho sob a égide do capital financeiro, também o é na educação, com o direcionamento das renovadas ideologias embasadas para uma esfera educacional propagada à produtividade de capital humano e/ou intelectual como forma de acumulação de lucro, no sentido de que já não possam se reconhecer pertencentes à sua própria formação. Novos formatos e condicionantes reciprocamente perfazem os processos do Educação Superior enquanto objetivação de mercado.

Ao se vincular a formação profissional ao desenvolvimento da sociedade capitalista, dinamiza reflexos de interesses e aspirações apropriados como parte constitutiva de suas bases estruturais. Os seus ditames, passam a compor um processo de influência e doutrinação informacional da ordem social do capital como ordem natural inalterável da evolução da individualidade, em que os sujeitos são imbuídos de valores mercadológicos lineares e condicionados a um padrão de vida gestado para atender aos meios de produção e consumo, pois “[...] os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 82).

A compreensão processual desse contexto foi sendo desenvolvida nas organizações educacionais, contendo práticas acadêmicas delimitadas por elementos de ensinamentos emoldurados a uma dimensão educativa de cunho tradicional. Os seus traços buscam edificar o pensamento conservador da ciência moderna (ideias de ordem e equilíbrio individual), o que leva a realidade a ser compreendida como junção de partes isoladas. Quanto às ciências, estas devem ser sistematizadas e fragmentadas em partes subdivididas do conhecimento (exatas, biológicas e humanas), reduzindo a compreensão intelectual dos indivíduos (conhecimento) por diversas especialidades que possam preencher a funcionalidade do seu desenvolvimento na esfera social.

Por outra via, dispõe-se a oportunidade da ruptura educacional do modelo tradicional a partir de outro parâmetro educacional que se caracteriza por bases *democrática*, na qual pode ser desenvolvido o alinhamento de aspectos críticos na formação e no ensino acadêmico, além de incorporar em seus processos a participação social da vida coletiva como um fator primordial. O seu propósito define-se por uma visão holística da objetividade e subjetividade enquanto parte integral da desenvolvimento da sociedade, ao passo que exigirá rupturas epistemológicas para uma educação emancipadora de se prover um novo senso comum, destacadas por Santos (2000, p. 107) como “conhecimento presente para uma vida decente”.

É no escopo desse cenário que se englobam as várias disputas que estão diametralmente opostas no sistema educacional ao sintetizar um processo de reestruturação do Ensino Superior. A exemplo, podemos observar na educação brasileira um direcionamento antagônico desde a década de 1990, que foi sendo operado no contexto social, político e econômico de um estágio capitalista definido pela junção da ofensiva neoliberal, transformando a área da educação num processo mercadológico de alto valor de compra e venda, ao serem ancorados por nichos educacionais que são estendidos para as instituições privadas.

Através dos dados do Censo da Educação Superior de 2015 pode-se evidenciar essa tendência privatista. Do total de 2365 IES no Brasil, 87,52% são privadas. Do total de IES, somente 195 são universidades (8,25%); 149 (6,3%) são centros universitários; 40 (1,69%) são caracterizadas como Institutos Federais (IFs) e Cefets; e 1.980 (83,76%) são faculdades. Em relação às IES privadas, o predomínio das faculdades se faz presente. Das 2.069 IES privadas, somente 88 (4,25%) são universidades; 140 (6,76%) são centros universitários e 1.841 (88,99%) são faculdades.” (BRASIL, 2015 apud PORTES; PORTES, 2017, p. 221).

Nessa tendência privatista é imprescindível configurar uma operacionalização de um sistema dual na educação, por estar em contraposição ao que se prevê nos processos democráticos definidos na Carta Constitucional do Brasil de 1988, principalmente, no que se refere a dimensão da educação de nível superior através das políticas sociais públicas.

Temos visto que, nesse processo os efeitos das contrarreformas estruturais do Estado para a implementação das políticas neoliberais no sistema de ensino tem intensificado os meios da precarização e sucateamento das universidades públicas, fragilizando a responsabilização da esfera estatal quanto a garantia da Educação Superior pública e gratuita aos cidadãos, pois “Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação.” (SADER apud MÉSZÁROS, 2008, p. 16, grifo do autor).

Para Lima (2018, p. 158), hoje, a educação brasileira passa por uma dramática inversão social na pirâmide educacional, pois, enquanto a maioria dos estudantes frequentam as escolas públicas na educação básica, de outro lado uma parcela minoritária de alunos está inserida em escolas particulares. De tal modo, na Educação Superior pública, essa pirâmide se inverte, com a inserção dos alunos que estudaram em escolas públicas para as universidades particulares, ao passo que as universidades públicas brasileiras, por possuírem melhores índices de qualidades educacionais do que as privadas, restringem a cotação de vagas por meio de processos seletivos compostos por vestibulares que vão exigir maior preparação, algo que geralmente é adquirido nas escolas básicas particulares. Aos jovens estudantes que não possuem condições econômicas para se dedicarem aos estudos preparatórios com vistas a possibilidade de concorrer a uma vaga nas universidades públicas, resta-lhes somente duas opções: inserirem-se no mercado de trabalho para assumirem o custo das mensalidades em universidades privadas, ou simplesmente desistirem do ingresso ao Ensino Superior. Esta manobra reforça os ditames da educação mercadológica, dotadas de mensalidades encarecidas e políticas educacionais direcionadas a programas de financiamentos governamentais e privados que resultarão na dependência dessas políticas para um futuro alavancado de incertezas e endividamentos para os estudantes.

A expansão acertada de dadas políticas neoliberais na educação destoam de uma contraposição daquilo que deveria ser ofertado enquanto política pública educacional a partir da garantia do acesso gratuito ao sistema educacional. “Desde este punto de vista, el papel dave del Estado debe ser garantizar el acceso, de forma que los estudiantes tengan los recursos economicos necesarios para estudiar en la universidad.” (STIGLITZ, 2000, p. 64). É, por isso que tal fenômeno no Ensino Superior se trata de uma inversão na pirâmide educacional, que estão imbuídos os valores mercadológicos na configuração da ordem delas existentes, com a gerência nos debates e direções regimentais que irão determinar as falácias existentes.

La educación constituye desde hace tiempo un motivo de debate político e intelectual. Existen diferencias de opinion sobre la influencia basica de la educación en los estudiantes, sobre la forma en que debe producirse y financiarse y sobre la posibilidad de que los sistemas vigentes generen o no demasiada desigualdad. En los siguientes apartados nos ocupamos de estas cuestiones y controversias. (Ibidem, p. 450).

Tal conjuntura do sistema educativo estão por detrás de projetos educacionais, que são conduzidos por particularidades da sociabilidade capitalista contemporânea e gestados pelas políticas neoliberais, que buscam fortalecer a hegemonia do sistema em vigor ao ampliar a fundamentação alienante do pensamento conservador, rebatendo na qualidade das organizações educacionais, em especial, sobre os cursos de graduação e pós-graduação ofertados.

Apesar dos avanços da legislação brasileira na esfera educacional previstos na Carta Magna de 1988, vê-se seus reflexos contidos nos desmontes de direitos e a diminuição de recursos públicos para a excelência continuada do Ensino Superior, principalmente, na universidade pública. Isso ocorre pela polarização e as disparidades existentes nas políticas educacionais, atingindo o prisma que equaciona os objetivos da existência da universidade, quanto aos processos da sua finalidade na construção do conhecimento e no desenvolvimento da ciência e da tecnologia destinada para o usufruto da sociedade.

Como parte do contexto, no decorrer dos séculos, foi evoluindo o seguimento das transformações societárias, tornando-se cada vez mais intensas sob o ponto de vista do conhecimento técnico-científico humano e o seu *estilo* de vida. Dentre esses, podemos considerá-los como sendo resultantes do processo das subseqüentes *Revoluções Industriais* apontadas por Schwab (2016, p. 18, 20):

- Primeira (entre 1760 e 1840): máquina a vapor, ferrovias;
- Segunda (final do séc. XIX): advento da eletricidade e da linha de montagem;
- Terceira (séc. XX, na década de 1960): revolução digital ou do computador;
- Quarta (virada para o séc. XXI): inteligência artificial, robótica avançada, internet das coisas, veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, armazenamento de energia e computação quântica.

É no cenário transicional das grandes mudanças revolucionárias, que foram ocasionando o processo das várias questões que caracterizam os impactos havidos nas problemáticas “sociais” e as “ambientais”, atingindo com maior veemência a relação que foi sendo estabelecida entre a humanidade e o mundo natural — homem e natureza —, num processo amplamente indissociável das configurações que retratam a questão socioambiental. Diante desse contexto, podemos destacar como parte dessa realidade e das transformações societárias que nos cercam, os apontamentos de Bevilacqua (2018, p. 120):

- O Planeta Terra e a autodestruição;
- Mudanças climáticas e o meio ambiente;
- Ciência e a tecnologia;
- Globalização e TI (Tecnologia da Informação);
- Questões sociopolíticas e econômicas;
- Conflitos de identidades socioculturais;
- Religião, mitos e crenças;
- Indústria da cultura de massa;
- Conhecimento racional do paradigma moderno;

Todos esses pontos destacados pela autora são essenciais para compor o universo da formação contemporânea na educação de Ensino Superior, de onde se propõe a construção da identidade pertencente a Universidade e o seu papel na sociedade. Representa um leque de contribuições científicas e inovações tecnológicas como parte do desempenho educativo, ao propor a sua inserção nos projetos didático-pedagógicos e nas diretrizes curriculares do ensino teórico-prático para os cursos ofertados.

## A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pensar processos societários para a sustentabilidade e a maximização da excelência na qualidade de vida é também pensar sobre a relação existente entre a sociedade e o meio ambiente. Ao destoar da sua historicidade no retrato da realidade resultado dos impactos ambientais na esfera social, percebe-se que suas causas e consequências emergem como sendo questão socioambiental. O cenário advindo de tais resultados, por sua vez, tende a atingir a condição de subsistência do mundo natural, gerando um cenário de múltiplas expressões que concomitantemente refletirá na autodestruição gênero humano.

A questão socioambiental no percurso da educação de Ensino Superior apresenta um cenário que pode ser apreendido como parte do desenvolvimento formativo do *ser social*, no sentido de possibilitar a emancipação social por meio da formação integral dos cidadãos enquanto sujeitos ecológicos na sociedade, com vistas a um universo destinado ao processo do ensino acadêmico se tornar espaços para

que sejam construídas pontes de intervenções filosóficas, científicas e tecnológicas. A finalidade maior carece em transcorrer no desenvolvimento de profissionais que se reconheçam como coparticipantes da desenvolvimento ambientalmente sustentável para a sociedade no espaço geográfico onde habitam.

O primeiro ponto elementar é compreender as contradições do sistema capitalista e os seus impactos resultantes na crise socioambiental, como sendo eles os principais fatores que transcendem a desqualificação do social e depredatória do meio ambiente (SILVA, T. P., 2018, p. 15). Isso fundamenta a necessidade de construirmos rupturas e alternativas para o paradigma moderno da relação homem-natureza que vivemos hoje. A sociedade precisa tecer uma nova trajetória de organização da vida social com mudanças substanciais de comportamentos e valores socioambientais sustentáveis que salientem um processo de educação e conhecimento concernentes a *natureza*, para que sejam desenvolvidas tecnologias e políticas ambientais em prol de uma relação harmônica do gênero humano com o meio ambiente.

As contradições oriundas deste processo passam a ser cada vez mais inquietantes para a autorreprodução do capital. À escassez de algumas matérias-primas e aos efeitos catastróficos da produção industrial – a exemplo da incomensurável produção de lixo e dejetos de toda ordem – o sistema vem engendrando um conjunto de respostas de natureza técnica, cujo intento é atenuar as marcas de sua destrutividade e encontrar novos campos de valorização do valor. (SILVA, M. das G. 2010, p.100, grifo do autor).

Quanto aos avanços da destrutividade e os impactos advindos das ações antrópicas humanas no mundo natural, demarcam um rol de estratégias do capital para o seu enfrentamento por intermédio do alinhamento sistêmico como meio de regulamentar novos campos técnicos, ao utilizar-se da chamadas indústrias de recicláveis e “energias limpas” para minimizar os danos das suas sequelas, ancorando um fetiche discurso de que é possível compatibilizar desenvolvimento econômico e preservação ambiental no denominado capitalismo *verde*.

Já no campo social, pressupõe uma conjuntura que está inserida em seus processos, apresentando-se antagônicas diante dos seus avanços no ambiental, com demarcações que imperam os interesses da autorreprodução capitalista de perdurar-se o mesmo ritmo e velocidade sobre a produtividade e o consumismo. São contraposições que se tornam cada vez mais presentes no cenário atual, principalmente quando se refere ao descumprimento das legislações ambientais ratificadas nos Tratados e Acordos, nacionais e internacionais.

A implementação das legislações internacionais frente as problemáticas ambientais estendidas ao redor do planeta, foi um marco extremamente importante para o estabelecimento normativo e jurídico na esfera ambiental. Houve a abertura de um novo caminho para os países do globo terrestre, e, não obstante, no Brasil a preocupação com meio ambiente desenvolveu-se gradativamente e obteve maior concretude na legislação a partir da década de 1980. Foram instituídas uma doutrina protetiva e a promulgação de normas mais amplas, de modo que fosse integrada e global com a Declaração Universal do Meio Ambiente, com o desenvolvimento da conservação tutelada por cada país quanto aos seus bens naturais (água, ar, solo, flora e fauna) apontados durante a primeira *Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente*, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Estocolmo, em 1972.

Ao mundo foram anunciados com maior exatidão os resultados dos processos de degradação ambiental, dando destaque para a realidade pontual dos impactos ambientais, pois é algo que está atrelado ao modelo do desenvolvimento socioeconômico vigente na sociedade. Desse modo, a área ambiental começou a intensificar as inquietações políticas e os movimentos ambientalistas. No preâmbulo da agenda mundial, nesse sentido, buscou-se estabelecer uma visão global do meio ambiente, que foram essenciais para a humanidade pensar e reconhecer a necessidade da preservação e as melhorias da qualidade ambiental, com orientações ampliadas aos governos sobre a importância das ações educativas para as questões ambientais.

Os formuladores de políticas ambientais públicas passaram a ser contundentes no processamento de mudanças e novas abordagens sustentáveis no que se referisse ao desenvolvimento econômico,

com vistas a inserção de mecanismos de defesa e preservação do meio ambiente, utilizando com isso o sistema educativo para a melhoria do convívio e a produtividade de relacionamentos sustentáveis entre sociedade em geral, os estudantes e professores, escola e comunidade.

Ademais, o ordenamento para essa constituição jurídica e política da preservação do meio ambiente foi ampliando os espaços em países como o Brasil, devido à pressão de críticas internacionais, que foram determinantes para a incorporação da gestão ambiental pública e de outras ações regulatórias em junção a mecanismos que circunscrevessem a Educação Ambiental, compreendida no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992).

Por ocasião da Conferência Internacional Rio/92, cidadãos representando instituições de mais de 170 países assinaram tratados nos quais se reconhece o *papel central da educação* para a 'construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado', o que requer 'responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário'. E é isso o que se espera da Educação Ambiental no Brasil, assumida como obrigação nacional pela Constituição promulgada em 1988. (BRASIL, 1997, p. 181, grifo nosso).

O marco elementar sobre o papel da educação como parte central na construção de uma sociedade ambientalmente sustentável está no universo em que por ela exercida rebate no processo da desenvolvimento da sociedade. É, pois, no processo da condução norteadora das diretrizes curriculares de ensino que se passou a inserir transversalmente o tema do meio ambiente, num percurso interdisciplinar para se contribuir com a formação de cidadãos conscientes, aptos a desenvolver ações de acordo com a realidade socioambiental, no sentido de que possa haver o comprometimento com a vida, tanto de forma individual como também coletiva, de local para global e vice-versa.

A participação da sociedade envolve conceitos fundamentais que tangem os procedimentos educacionais como sendo espaços para renovação e rupturas dos fatores concretos, em que estejam contextualizados no cerne da questão ambiental por meio do desempenho contidos em fontes científicas e conhecimentos transmitidos nas disciplinas e conteúdos transversais, no sentido de desenvolver uma visão crítica para além dos muros institucionais das escolas, faculdades e universidades.

Tal postura, percorre pela construção reconfigurada de conceitos, valores e comportamentos que possam trazer mudanças conscientes e transformar as atitudes duais existentes no processo educativo, já que perduram por conduzir a educação de maneira individualizada, acrítica e descomprometida com as gerações presente e futuras.

Pelo cenário socioambiental atual, é imprescindível que haja transmissão e construção de conhecimentos sobre a problemática ambiental, para que, assim, eles sejam analisados e percebidos na sociedade. Para isso, roga-se em pauta a inserção transversal da temática ambiental no ensino acadêmico para além de um aprendizado focado na estreita relação biológica comportamental da preservação do meio ambiente, mas sim, por uma acepção de aprofundar as inter-relações nos processos de equilíbrio e qualidade de vida do gênero humano.

O MEC, em 1997, em consonância com as Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de forma articulada ao Plano Nacional de Educação (PNE), trazendo uma nova abordagem que incorpora a dimensão ambiental enquanto temática transversal contida nos processos educativos e disciplinares na esfera da educação nacional brasileira.

A educação ambiental passa a ser utilizada na academia como instrumento de política educacional contido de um processo interdisciplinar, que foi instituído na Lei n. 9.795/1999, na qual dispõe a Política Nacional de Educação Ambiental para os efeitos do direcionamento da educação ambiental no território nacional, pois, nessa dimensão, no Capítulo I, Art. 1º:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

No Art. 2, desta Lei n. 9.795/1999, é assegurado que:

Todos têm direito à educação ambiental. A educação ambiental como um 'componente essencial e permanente da educação nacional devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal'. (BRASIL, 1999).

A promulgação legislativa, assim sendo, visa a definir a construção de valores, conhecimentos e habilidades intelectuais para o desenvolvimento de atitudes e competências destinadas a preservação do meio ambiente, de onde se passa a compreender os recursos da natureza como um bem comum de todos, sendo essencial que sejam realizados a conservação ambiental da qualidade da vida planetária e a sua sustentabilidade.

Esse processo suscita considerável importância, que rebate sobre todas as áreas do conhecimento que estejam interligadas aos aspectos sociais, culturais, econômicos, éticos e políticos. A educação de Ensino Superior torna-se desse modo um espaço que caracteriza a ampliação das possibilidades de ações efetivas e eficazes em prol da defesa e conservação do meio ambiente, quando exercida de fato na dimensão acadêmica.

Não obstante, apreender os fundamentos da questão socioambiental perfaz a uma leitura da realidade conjuntural, em que a educação ambiental no Ensino Superior passa a ser elementar para transcorrer sobre esse processo na formação qualificada de profissionais destinados ao exercício da cidadania e do trabalho na esfera social. Refere-se à possibilidade de se estabelecer, uma formação profissionalizante na prática cotidiana, de uma relação entre aprendizagem de conhecimento teoricamente sistematizada e de questões da vida como sendo um potencial transformador da realidade que nos cerca.

## **SERVIÇO SOCIAL E A INSERÇÃO DA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Para refletir sobre a estruturação e organização do processo de formação profissional em Serviço Social como parte da educação do Ensino Superior, denotamos que a condução da política de educação está amplamente regulamentada em Leis, das quais se vê sancionadas o seu reconhecimento e a normatização das diretrizes curriculares e projetos pedagógicos que qualificam o seu direcionamento para os cursos considerados de nível superior e o exercício técnico-operativo da profissão na esfera da vida social.

A formação profissional no âmbito do Serviço Social passou a ser alvo de revisões curriculares, pela necessidade de acompanhar às transformações societárias contemporâneas. Por ora, a profissão decorre de um sistema de regulação social ancorado diretamente a um projeto de formação profissional fundamentada por princípios e diretrizes da formação em Serviço Social. Estão eles alicerçados nos referenciais teórico-metodológicos e ético-políticos decorrentes da Teoria Social Crítica, do Projeto Ético-Político Profissional, e, do Código de Ética do Assistente Social, previstos na Lei de regulamentação da profissão, n. 8.662, de 07 de junho de 1993, nas Diretrizes Curriculares definidas pela ABEPSS (1996) e estabelecidas pelo MEC, através da Resolução CNE/CES 15, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002).

Ao longo dos seus 84 anos de existência, o Serviço Social brasileiro, vem buscando construir e consolidar esse processo no interior de um projeto profissional pautado na perspectiva crítica sobre o trabalho e a formação profissional, atentando-se ao significado social da profissão e a compreensão quanto às exigências, habilidades, qualificações, competências, atribuições e requisitos profissionais, especialmente, a partir da apreensão do Serviço Social inserido no contexto da (re)produção das relações sociais da sociedade capitalista contemporânea, que, hoje, podemos depreendê-la também fundamentada na questão socioambiental e suas múltiplas expressões.

Para tanto, a prática acadêmica na educação de Ensino Superior para o quadro das fundamentações da profissão, prevê como essencial a regulação do nível dos cursos ofertados na área do Serviço Social por meio de uma direção acadêmica capaz de promover qualidade para a formação dos profissionais

durante a graduação. Por isso, acrescenta-se à atuação das agências de fomentos governamentais junto aos órgãos da categoria profissional como precursores condutivos para esses processos na formação, com pautas para as diretrizes curriculares e os formatos de projetos pedagógicos como meio de atender às necessidades gerais, prezando por uma avaliação periódica dos seus feitos.

As expressões da questão social detêm suas particularidades nos fenômenos singulares da vida social, que vão ganhando novas formas na cena contemporânea com as transformações do mundo capitalista. Para além disso, também o faz na mesma proporção com a *questão ambiental* ao deter na sociedade o processo mercadológico (re)produtivo por meio das ações antrópicas, numa via de destrutividade do meio ambiente.

Os reflexos dessa questão na vida social rebatem sobremaneira na qualificação profissional do Serviço Social, pois os seus pressupostos profissionais transitam desde conotações teóricas ao enraizamento da profissão na realidade, na qual se definem os papéis e contribuições técnicas do trabalho profissional. Isso se deve a uma bagagem epistemológica delineada em uma formação profissional crítica e de qualidade, a qual possibilitará o protagonismo do exercício ancorado por alternativas estratégicas na prática profissional.

É na política educacional do Ensino Superior, que as universidades, faculdades, centros educacionais e institutos tornam-se um espaço representativo do ensino, contendo atribuições, mecanismos legais e pedagógicos para a regulamentação do processo da formação profissional dos assistentes sociais. Por meio da educação, existe a possibilidade de se criar estratégias compostas por princípios e diretrizes curriculares que vão dimensionar o desenvolvimento do conhecimento acadêmico-profissional como parte do processo científico.

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida 'sociedade de produtores livremente associados'. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a 'efetiva transcendência da autoalienação do trabalho' seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifo do autor).

Esse espaço é previamente qualificado para o desenvolvimento do curso de Serviço Social, com possibilidades para o exercício da prática acadêmica e de matérias formativas para o seu desempenho, que "[...] como áreas de conhecimento necessárias à formação profissional, podem ser tratadas em *disciplinas, seminários temáticos, oficinas, laboratórios, atividades complementares, como monitorias, pesquisa, extensão, intercâmbios etc.*" (IAMAMOTO, 2005, p. 73, grifo do autor). A autora também menciona a maturação do debate da ética profissional e a supervisão acadêmica do estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como essenciais para delinear esse processo.

A formação profissional em Serviço Social possui um processo de ordem generalista no âmbito da graduação, de onde deve ser apreendida a instrumentalidade (conhecimentos, informações, técnicas, habilidades) que dimensiona a práxis social no que concerne a materialização e a articulação dos aportes teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão.

De tal maneira, a profissão constitui-se para viabilizar suas ações frente aos fenômenos sociais resultantes do processamento do sistema econômico, na qual vem intensificando a desigualdade corporificada na pauperização social e na degradação ambiental e entre outras projeções aparentemente contraditórias. Sob um sistema que gera dependência, dominação e superexploração do trabalho humano, essa dinâmica afeta especialmente as nações subdesenvolvidas, assim como, os países da América Latina. Com efeito, suas diversas refrações vêm se constituindo em um novo desafio à categoria profissional dos assistentes sociais, pois no campo social se apresentam possibilidades de ações em prol das demandas advindas da questão socioambiental e encerram-se afirmando a necessidade de a categoria qualificar a sua inserção no debate acerca dessa temática emergente.

Considera-se que a profissão precisa absorver a questão socioambiental no processo de formação, para desenvolvê-lo em sua agenda e ampliar pautas de enfrentamentos vinculadas ao direito

sustentável à terra, à cidade e à moradia; junto dos movimentos sociais, dos trabalhadores e das comunidades tradicionais; na luta contra apropriação dos bens públicos e para o acesso igualitário aos bens socialmente produzidos.

A inserção da questão socioambiental na formação profissional identifica-se pela possibilidade de o Serviço Social integrar o escopo das profissões capacitadas a oferecerem respostas ao acirramento da questão socioambiental e suas múltiplas expressões, numa perspectiva de trabalhos multi e interdisciplinares. Logo, faz-se necessário abrir e abarcar a contextualização dessa temática em nossas pesquisas, metodologias e práticas profissionais entremeio ao arcabouço de fundamentos teórico-metodológicos contidos no processo de formação, para que suas bases formativas desenvolvam o enfoque na interlocução da emancipação humana com a natureza no percurso da incorporação de seus processos no exercício do trabalho profissional.

Conforme destacamos anteriormente, o Serviço Social passa a integrar o escopo de profissões interpeladas a oferecerem respostas ao agravamento da 'questão ambiental', a partir de uma forte mediação da educação ambiental, embora a mobilização e organização das comunidades de usuários dos serviços institucionais também integrem as demandas postas à profissão. (SILVA, M. das G., 2010, p. 157, grifo do autor).

Ao destacarmos as demandas da questão socioambiental como parte do cotidiano profissional, abrir-nos-emos para novos pressupostos no processo da formação profissional dos assistentes sociais, como, também, ampliaremos os ideais norteadores do projeto ético-político do Serviço Social, o qual ancora a defesa do aprofundamento da democracia enquanto socialização da participação e riqueza socialmente produzida; pela ampliação da equidade e justiça social; para disseminação da liberdade concebida como autonomia, emancipação e pleno desenvolvimento dos indivíduos sociais; e, por fim, pela a superação da ordem capitalista.

Torna-se imprescindível reconhecer a formação profissional calcada por um viés socioambiental, sendo fundamental que os profissionais, docentes e estudantes do Serviço Social compreendam que direta ou indiretamente os processos sociais e ambientais encontram-se indissociáveis na esfera da vida social, sendo parte indispensável para que o percurso da formação faça a apreensão do contexto societário e do processo de trabalho do Serviço Social interposta na conjuntura da sociabilidade capitalista.

Os profissionais não devem fechar os olhos para a questão socioambiental e suas múltiplas expressões; pelo contrário, devem dar-se conta de como é importante estabelecermos essa correlação, de realizar a incorporação de práticas de mediação entre “o ecológico e o social”, destrinchando suas particularidades e singularidades para conhecer a realidade que nos cerca em sua totalidade. Por essa razão, não devemos ser reducionistas, “enxergar só o social”, fragmentar nosso pensamento, separando os indivíduos sociais da sua relação com a natureza. Devemos nos abrir no processo de trabalho e formação profissional frente a essa emblemática questão, compreendendo que o social e o ambiental estão interligados e que superação da problemática depende da instauração de uma harmonia socioambiental.

É importante que tal inserção no processo de formação em Serviço Social tenha maior visibilidade e aprofundamento. Reforça-se a importância de se materializar e articular as dimensões da formação (ensino, pesquisa e extensão) e nas matérias de fundamentação previstas como diretrizes curriculares, principalmente, no que concerne ao embasamento dos fundamentos teórico-metodológicos da vida social, dos fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade e dos fundamentos do trabalho profissional. (NUNES, 2018, p. 26).

Apesar dos diversos desafios interpostos à profissão, são visíveis o esforço da categoria e os avanços obtidos na construção do conhecimento no âmbito da pesquisa em Serviço Social sobre os pilares do viés socioambiental, pois, mesmo que ainda seja uma matéria pouco estudada por ser um debate recente na profissão, tem se apresentado um avanço gradativo e significativo de suas publicações acadêmicas nos últimos anos.

Nunes (2018, p. 148) apontou estudos que analisaram as produções científicas no Serviço Social brasileiro, sendo destacado, neste âmbito, que há um número reduzido de publicações sobre a questão socioambiental em comparação com os demais temas discutidos na profissão, observando uma certa predominância de debates acerca dessa *questão* a partir dos anos 2000, pois “[...] há indicativos da presença do tema entre os assistentes sociais nesta década, aspecto este visível quando da apresentação das análises de livros, artigos em periódicos e nos ENPESS”, tal como elencado pela autora na citação a abaixo:

- Em relação aos **livros** que estabeleciam a relação do Serviço Social com o tema, encontrou-se um número relativamente escasso, sendo contabilizadas 04 publicações, a saber: **1)** Gómez, Aguado e Pérez (2005): os autores possuem sua formação e/ou atuavam na Universidade de Huelva na Espanha, e, com exceção do prefácio, os demais capítulos do livro não foram escritos por autores brasileiros; **2)** Araújo, Santos e Silva (2012): as duas primeiras organizadoras estão vinculadas à UFS e a terceira à UFPE, sendo o livro fruto de vivência de pesquisa e extensão; **3)** Silva (2010): vinculada à UFPE enquanto docente, sendo o livro resultado da tese da autora; **4)** Dornelles (2009): realiza serviços técnicos especializados na Comunidade Morada da Paz, sendo o livro resultado do doutorado defendido na PUC/RS.
  - Sobre os **periódicos**, em setembro/2015 acessou-se o Sistema WebQualis e identificaram-se 814 revistas cuja área de avaliação era o Serviço Social. Destas, considerando os critérios adotados<sup>41</sup>, selecionaram-se 15 Revistas onde, através das palavras-chaves, verificou-se se as publicações disponíveis nos sites das revistas e/ou no SciELO (Scientific Electronic Library Online) de 2000 ao primeiro semestre de 2017 discorriam sobre a questão socioambiental. Identificou-se que 07 revistas apresentaram dossiê específico; 12 apresentaram discussões sobre o tema independentemente do dossiê temático; 01 revista não apresentou a discussão, totalizando 106 artigos publicados em 53 edições.
- Tendo em vista o período analisado, visualiza-se que os anos de 2012 e 2015 possuem um maior número de artigos (19 e 18, respectivamente), sendo estes publicados majoritariamente em 04 dossiês específicos das Revistas: O Social em Questão (que agregou 11 artigos); Revista Katálisis (com 10 artigos); Temporalis (03 publicações) e Revista Serviço Social & Sociedade (com 04 trabalhos). (Ibidem, p.149, grifo do autor).

O engajamento de muitos profissionais do Serviço Social no viés da sustentabilidade socioambiental vem demonstrando a necessidade do fortalecimento dos espaços educacionais e da inserção do debate ambiental na formação de assistentes sociais no que concerne às suas refrações nos aspectos do social e vice-versa, a fim de buscar seus determinantes na esfera da vida social. As exigências de dadas chamadas profissionais para intervir em uma determinada realidade disseminam possibilidades de intervenções qualificadas e capazes de oferecer respostas para mudanças consubstanciais no entorno dos fenômenos imbricados da desigualdade social e a destrutividade ambiental.

Tal delimitação foi algo identificado apresentado por assistentes sociais que estavam atuando na Secretaria do Verde e Meio Ambiente (SVMA) do município de São Paulo (SP) no ano de 2015. A partir do relato de experiência profissional destacadas na pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS/UNESP), publicada no ano de 2016, apontava dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho nas políticas ambientais públicas, correlacionadas com a necessidade de se ter a incorporação da questão socioambiental na formação profissional.

Nessa pesquisa, indagou-nos sobre a importância da continuidade do debate acerca da temática ambiental quanto à necessidade de um viés socioambiental na qualificação das bases curriculares que norteiam os processos da formação em Serviço Social durante o curso de graduação. Por certo que isso poderá elevar maiores condições educacionais para aprimorar-se a qualidade formativa e fortalecer as dimensões investigativas e interventivas da profissão.

Igualmente, pronuncia a importância da qualificação continuada (desde o bacharelado até a pós-graduação lato e stricto sensu) no âmbito do Serviço Social, através de um viés crítico, para que haja contribuições acerca das discussões concernentes à prática profissional e rupturas de uma perspectiva administrativa/conservadora da questão socioambiental, por esta favorecer a (re)produção de capital. Por isso, a apreensão do profissional deve consistir no sentido de integrar o social e o ambiental em ações que promovam trabalhos a partir de um viés socioambiental, pois só poderemos enfrentar a atual conjuntura da crise ecológica se compreendermos os principais elementos que a façam avançar.

Por conseguinte, identificamos essa abordagem em alguns trabalhos acadêmicos oriundos de outros programas de pós-graduação em Serviço Social no país, por virem designando a temática ambiental nos debates e resultados de pesquisas sobre a questão socioambiental no processo de formação e no trabalho profissional de assistentes sociais ao consubstanciar a sua importância para qualificação dos profissionais no âmbito da dimensão acadêmica no Ensino Superior, conforme destacado no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** Abordagem no processo de formação profissional em Serviço Social

UFA	Modalidade	Descrição do viés socioambiental
PUC (SP)	Tese de Doutorado	[...] a questão ambiental e sustentável apresenta-se como demanda emergente para a formação profissional numa perspectiva de interdisciplinaridade, uma vez que esta faz parte, de forma incondicional, do perfil e da capacidade operativa do profissional em desenvolver o seu trabalho em equipe (ATAURI, 2009, p. 154).
UFSC	Dissertação de Mestrado	[...] o Serviço Social precisa abarcar a questão socioambiental na sua formação onde é movido pelo espírito investigativo, com atenção especial à pesquisa e ao estudo sistemático da realidade concreta, possa identificar e analisar os movimentos que o vinculam à questão socioambiental, contribuindo para a formação de uma cultura ambientalista de caráter “supra classista”. (NUNES, 2012, p. 49-50).
UFPE	Dissertação de Mestrado	Na formação profissional em Serviço Social podemos mencionar, nas regiões em destaque (Nordeste e Norte), a existência de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, sinalizando para o avanço da produção do conhecimento nesta área: Capitalismo contemporâneo, questão ambiental e Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e sustentabilidade na Amazônia, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), são ilustrativos. (SILVA, S. C., 2015, p. 103).
UFS	Dissertação de Mestrado	Para se dá um grande passo na formação de profissionais conscientes não só ambientalmente, como também de sua atuação profissional, é imprescindível que haja a interlocução entre o debate ambiental, a realidade dos sujeitos envolvidos, relacionando-os do local ao global, direcionando-os à formação crítica com base na totalidade social, nas relações de poder, nas contradições inerentes ao modo de produção capitalista e apropriação privada da natureza, nos aspectos culturais e políticos. Assim, sob estes aspectos, a dimensão ambiental na formação profissional é imprescindível. (FERREIRA, 2016, p. 119).
UFSC	Tese de Doutorado	Tendo em vista o Projeto Ético-Político do Serviço Social ancorado na defesa do aprofundamento da democracia enquanto socialização da participação e riqueza socialmente produzida; na defesa da equidade e justiça social; na ampliação da liberdade, concebida como autonomia, emancipação, e pleno desenvolvimento dos indivíduos sociais; na superação da ordem capitalista, destaca-se o pressuposto que a questão socioambiental vem permeando a formação do assistente social e faz parte do cotidiano profissional. (NUNES, 2018, p. 25-26).

Fonte: Elaborado por Tatiane Pereira da Silva (2020).

O processo de formação profissional, a partir de uma perspectiva socioambiental, possibilitará tecer novos olhares acerca dessa questão, bem como inseri-las nas investigações e intervenções do Serviço Social. Além do fato de preencher as lacunas que disseminam dificuldades no que tange à capacitação profissional, devido às delimitações curriculares e pedagógicas que por ora possam existir.

Sobre os debates envolvendo a questão socioambiental, normalmente, esta não se apresenta enquanto disciplina obrigatória nos currículos do curso de Serviço Social, mas percebe-se que, em algumas Unidades de Formação Acadêmica (UFA), a temática ambiental aparece como disciplina optativa. Não obstante, para além da existência ou não de disciplinas, afirma-se a importância da construção de bases curriculares transdisciplinares que sejam emolduradas numa formação qualificada a transversalidades dos saberes para além das exigências executivas de trabalho, no sentido de graduar um profissional capaz de desenvolver a sua atuação de maneira crítica, propositiva e criativa frente aos desafios cotidianos.

No Ensino Superior o papel fundamental da Unidade de Formação Acadêmica (UFA) para esse processo no que se refere à formação dos profissionais detém possibilidades de elaborar projetos acadêmicos e comunitários de extensão, bem como de propiciar discussões e debates sobre a atuação

profissional diante do contexto em que circundam os nexos da questão socioambiental em seus núcleos de ensino e pesquisa, desde que possuam o intuito de aproximar-se dessa realidade interposta aos profissionais do Serviço Social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil das organizações educacionais de Ensino Superior denota uma gênese e as condições estruturais como meio de garantir a qualidade dos cursos profissionais ofertados. As políticas de educação e os modelos universitários são essenciais para nortear a constituição dos processos de formação das profissões de nível superior e profissionalizante. Assim, os espaços de fortalecimento e estratégias por meio de dinâmicas acadêmicas entre professores, estudantes e profissionais servirão como suportes para assegurar a implementação de diretrizes curriculares e pedagógicas, ao abarcar o cumprimento das exigências legais contidas nas disciplinas que são consideradas fundamentais e dos conteúdos transversais, no que se refere os níveis de qualidade e os seus desafios atuais na academia.

Nesse sentido, devemos apreender os processos de formação que qualificam os cursos de graduação e pós-graduação (*latu e stricto sensu*) de Serviço Social, por trazer consigo o empenho para o aprimoramento da profissão, detendo possibilidades de críticas para aprofundar o debate acerca do trabalho e a formação profissional. Investigar os percursos e suas estruturas quanto as propostas curriculares e pedagógicas demonstram grande importância como meio para garantia da qualidade de formação dos acadêmicos no Ensino Superior, para tornarem-se profissionais aptos ao exercício prático da profissão nos espaços sócio-ocupacionais.

Entende-se, assim, que o nível acadêmico-profissional ofertado na Educação Superior, demonstra estar interligado por fatores que são determinados na estruturação dos projetos societários liberais, além de vislumbrarem-se como parte resultante da questão socioambiental e suas múltiplas expressões. Assim, esse vetor contido na esfera social torna-se diretamente objeto fundante do processo de formação e do próprio trabalho profissional em Serviço Social.

Por assim ser, obtivemos no decurso da questão socioambiental um debate para a sua incorporação no exercício e à formação na profissão do Serviço Social, como sendo fundamental reflexão temática na Educação Superior, para entender o seu processo educativo e os desafios a partir de dadas particularidades socioambientais como dimensão acadêmica na Educação Superior brasileira. Dessa maneira, desdobramos na gênese da profissão do Serviço Social um percurso de reformulações teórico-prático que foram definindo trabalho e formação profissional, o que caracteriza um contexto sócio-histórico frente às transformações societárias que traz consigo a inserção da questão socioambiental no universo do Serviço Social.

## REFERÊNCIAS

- ATUARI, I. C. **Sustentabilidade e Serviço Social: novos paradigmas**. 2009, 186f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Política Universidade Católica, São Paulo, 2009.
- BEVILACQUA, L. Dois casos de sucesso de investimento estatal e um novo modelo de difusão aplicado ao fluxo de capital. In: CASTRO, A. C.; FILGUEIRAS, F. **O Estado no século XXI**. Brasília: Enap, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10 ed. rev. e atual. – Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)>. Acesso em: out. 2017.

BUCK, S.; MARIN, A. A. Educação para pensar questões socioambientais e qualidade de vida. **Educar em revista**. Educar, Curitiba, n. 25, p. 197-212, 2005. Ed. UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2245/1877>>. Acesso em: abril 2020.

FERREIRA, T. S. **A dimensão ambiental na formação profissional do assistente social**. 2016, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Trad. de Paulo Cesar Castanheira e Sergio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

NUNES, L. S. **A implementação da política de educação ambiental do município de Florianópolis: novas demandas ao Serviço Social**. 2012, 228 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

NUNES, L. S. **Questão socioambiental e formação profissional: o que o Serviço Social tem a ver com esse debate?** 2018, 400f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez. 2000.

SCHWAB, K. M. **A quarta revolução industrial**. 1. ed. Trad. Daniel Moreira. São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA, M. das G. **Questão ambiental e desenvolvimento sustentável: um desafio ético-político ao Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, S. C. **Produção do conhecimento do Serviço Social sobre questão ambiental: uma análise de seus fundamentos teóricos-metodológicos e ideo-político**. 2015, 150 f. (Dissertação de Mestrado em Serviço Social) Universidade Federal do Pernambuco, 2015.

SILVA, T. P. **Questão socioambiental e as suas inter-relações com o Serviço Social**. 2016, 122f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdades de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2016.

STIGLITZ, J. E. **La economía del sector público**. Columbia University. Tercera edición Traducción de M.a Esther Rabasco y Luis Toharia. Universidad de Alcalá, 2000. Disponível em: <[http://www.institutodeestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/O\\_Gestion/Economia\\_Sector\\_Publico-Stiglitz\\_J-2000.pdf](http://www.institutodeestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/O_Gestion/Economia_Sector_Publico-Stiglitz_J-2000.pdf)>. Acesso em: abril de 2018.

# A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (AE) NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (IFES): UMA ARTICULAÇÃO ENTRE DIREITOS HUMANOS (DH) E POLÍTICAS SOCIAIS (PS) PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO<sup>16</sup>

Célia Maria Grandini Albiero<sup>17</sup>

Maísa Miralva da Silva<sup>18</sup>

Ricardo Barbosa de Lima<sup>19</sup>

**RESUMO.** O estudo envolve as ações da Assistência Estudantil diante da legislação atual. Questiona-se se as ações da Assistência Estudantil oferecidas aos (as) estudantes das IFES garantem a igualdade de oportunidades na efetivação do direito à educação. As reflexões aqui envolvem as ações da Assistência Estudantil nas IFES. Objetiva-se estudar a Assistência Estudantil nas IFES pela via da garantia de igualdade de oportunidades para efetivação do direito à Educação em condições dignas e cidadã. O estudo nasce na PRAE da UFG e da experiência da docente em estágio pós doutoral com o Serviço Social que culmina na UFT, no câmpus de interior, em Miracema do Tocantins. Considera-se o PPGIDH da UFG, como uma possibilidade de proporcionar este estudo, pela via da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, mediante o PPGIDH. O estudo bibliográfico envolverá os Direitos Humanos, as Políticas Sociais, a articulação entre ambos, perpassando a Educação Superior com um recorte para a Assistência Estudantil. Conclui-se que é fundamental estudos e alternativas que possam fortalecer a alimentação e a moradia dos (as) estudantes de ensino superior das IFES do Brasil, para que tenham condições dignas de sobrevivência e um desempenho acadêmico satisfatório com oportunidades de sucesso de forma igualitária.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Assistência Estudantil. Direitos Humanos. Políticas Sociais.

**ABSTRACT.** The study involves the actions of Student Assistance in light of current legislation. The question is whether the Student Assistance actions offered to IFES students guarantee equal opportunities in realizing the right to education. The reflections here involve the actions of Student Assistance at IFES. The aim is to study Student Assistance at IFES by ensuring equal opportunities to realize the right to Education in dignified and civil conditions. The study was born at UFG's PRAE and from the professor's experience in a post-doctoral internship with Social Service that culminates at UFT, on the interior campus, in Miracema do Tocantins. The PPGIDH at UFG is considered as a possibility to provide this study, through the Dean of Student Affairs, through the PPGIDH. The bibliographic study will involve Human Rights, Social Policies, the articulation between the two, covering Higher Education with a focus on Student Assistance. It is concluded that studies and alternatives that can strengthen the food and housing of higher education students at IFES in Brazil are essential, so that they have decent conditions for survival and a satisfactory academic performance with opportunities for success on an equal basis.

**Key-Words:** College education. Student Assistance. Human rights. Social politics.

## INTRODUÇÃO:

O estudo intitulado: **A Assistência Estudantil (AE) nas Universidades Federais (IFES): uma articulação entre Direitos Humanos (DH) e Políticas Sociais (PS) para efetivação do Direito à Educação**, envolve as ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) diante da legislação atual.

<sup>16</sup> Este estudo faz parte do projeto de pesquisa do estágio pós-doutoral no PPGIDH da UFG, envolvendo essencialmente os aportes teóricos na construção deste artigo voltado para um ensaio teórico.

<sup>17</sup> Graduada em Serviço Social pela Instituição Toledo de Ensino de Bauru/SP (ITE/SP), 1985; Mestre e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2000 e 2006 respectivamente. Atualmente, é Professora Associada II da Universidade Federal do Tocantins (UFT/TO), docente desde 2008 e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social de 2018-2020. Líder (2008-2021) e Membro (Desde 2008) do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GPESSFEP). Supervisora acadêmica. Docente e orientadora do curso de Aperfeiçoamento - Supervisão em Serviço Social: Reflexões Atuais - IES e CRESS; Em estágio pós-doutoral (2023-2024) no PPGIDH (UFG).

<sup>18</sup> Mestre e Doutora e em política social pela UnB.; graduadas pela PUC Goiás em Serviço Social pela (PUC-Goiás); Docente em Serviço Social (PUC-Goiás); e atualmente Pró-Reitora de Assuntos Estudantis; (UFG); Supervisora Adjunta do Pós Doutorado no PPGIDH (UFG).

<sup>19</sup> Docente e Supervisor do Pós Doutorado do PPGIDH/NDH (UFG); Doutor em Desenvolvimento Sustentável (UnB), com período sanduíche na UNAM, México, Mestre em Sociologia (UnB); Licenciado em Ciências Sociais (UFG); Bacharel em Ciências Sociais (UFG).

Os questionamentos que impulsionam o estudo envolvem as seguintes questões: 1- As ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) oferecidas aos (as) estudantes das IFES garantem a igualdade de oportunidades para o desempenho acadêmico satisfatório na efetivação do direito à educação? 2- A realidade social dos (das) estudantes das IFES mediante as ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) garantem a igualdade de oportunidades para o desempenho acadêmico satisfatório na efetivação do direito à Educação?

Assim, as reflexões teóricas envolvem as ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) nas IFES na garantia de igualdade de oportunidades mediante o desempenho acadêmico.

Portanto, de forma geral objetiva-se estudar a fundamentação teórica da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) nas IFES pela via da garantia de igualdade de oportunidades para efetivação do direito à Educação em condições dignas e cidadã. E de forma específica objetiva-se: 1- Conhecer a proposta das ações dos Programas de Assistência Estudantil (Alimentação e Moradia) das IFES na perspectiva do direito à Educação.

O estudo nasce na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFG e da experiência da docente dos seus 37 anos de carreira profissional com início em 1986, sendo destes 35 anos de docência em Serviço Social, 20 anos em instituição privada no interior de São Paulo e 15 anos junto à Universidade Federal do Tocantins, no interior do Tocantins, no Câmpus de Miracema, na região central do estado à 76 km da capital Palmas.

Na UFT, a experiência de 15 anos na docência da graduação em Serviço Social (2008-até os dias atuais), 4 anos na direção do Câmpus de Miracema (2009-2013), 6 anos na coordenação de estágio do curso de Serviço Social da UFT (2013-2019) e supervisão acadêmica e orientação de estágio, de TCC do Curso de Serviço Social desde 2010, o que fez a docente se aproximar da temática da Assistência Estudantil, pois diversas dificuldades dos (as) acadêmicos (as) foram vivenciadas na graduação referente em especial a alimentação e moradia estudantil.

Enquanto líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GPESSFEP), desde 2008 pela UFT vários relatos e estudos se deram com a aproximação à assistência estudantil, o que instiga o referido estudo.

No PPGSSocial da UFT, na coordenação (2018-2020), e da docência (2019-até os dias atuais), aprovado pela CAPES em 2018, criado em 2019, com apenas 3 anos de existência, sendo que a primeira turma iniciou-se em 2019.<sup>20</sup>, a docente se deparou com muitas dificuldades dos (as) acadêmicos (as) da Pós-Graduação com dificuldades de alimentação e moradia para sobreviverem no município do interior do estado, a fim de se manterem sem bolsas de estudo, as quais ainda são escassas, devido ao programa ser novo e ainda não ter sido avaliado por uma avaliação quadrienal da CAPES, o que reafirma a necessidade de uma assistência estudantil não somente pela graduação como preconiza o PNAES, mas na pós-graduação também.

Assim, diante do exposto, o PPGIDH da UFG através do docente supervisor do estágio pós-doutoral, se aproxima do estudo com a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFG mediante uma demanda reprimida, a qual envolve também a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFT, que será mediada através do estágio pós-doutoral da docente do PPGSSocial da UFT, sendo presumida esta demanda ser das demais IFES.

Dessa forma, entende-se que esta temática de estudo é de interesse do PPGSSocial da UFT, cuja área de concentração envolve o **SERVIÇO SOCIAL, POLÍTICAS SOCIAIS E DIREITOS**, pois,

Concentra em sua área a produção de conhecimentos voltados para o Serviço Social e seus fundamentos mediante estudos e pesquisas dos docentes, em uma perspectiva interdisciplinar. Visa formar assistentes sociais, especialistas e mestres para atuar nas dimensões formativa, investigativa e interventiva, refletindo a sociabilidade através da contradição inerente a mesma, o que requer a defesa e efetivação de direitos por meio das políticas sociais, entendidas como espaço de mediação no processo de (re) produção material da vida social. As temáticas que envolvem a formação do assistente social, bem como de profissionais de áreas afins, aglutinam

<sup>20</sup> Vale ressaltar que com apenas 1 ano de funcionamento o curso sofre os impactos da pandemia da COVID 19 e passa a funcionar neste período de forma remota de 2020.1 até 2022.1.

reflexões teóricas voltadas para as políticas sociais e os direitos no capitalismo contemporâneo, com ênfase nas relações entre o Estado e as classes sociais no que tange às demandas por direitos no âmbito da execução e gestão das políticas sociais. As disciplinas se articulam com o desenvolvimento das pesquisas realizadas nos grupos de estudos e pesquisas vinculados ao programa e esboçam um acúmulo no debate sobre a diversidade e os direitos humanos com foco para as particularidades próprias da região norte. (UFT, PPGSSocial, 2019).

E as duas linhas de pesquisa, que envolvem:

**1. Serviço Social e Políticas Sociais**<sup>21</sup>, se dá a partir das reflexões teóricas desenvolvidas pelo Serviço Social acerca da política social, especialmente no âmbito da seguridade social, enquanto espaço sócio-ocupacional. Reúne conteúdos que contemplam estudos, orientações e pesquisas sobre o Serviço Social, as políticas sociais, mediante as configurações contraditórias do Estado na contemporaneidade, as demandas sociais e os enfrentamentos das desigualdades sociais engendradas no capitalismo. Congrega discussões e estudos sobre os conceitos de políticas sociais, tendências e tipologias de avaliação, bem como, as políticas sociais setoriais, a execução e gestão das políticas sociais no contexto das particularidades nacional e regional. **2. Serviço Social, diversidade e direitos humanos:** Que reúne investigações sobre o Serviço Social na contemporaneidade com ênfase na compreensão dos direitos humanos enquanto universo de garantias fundamentais ao ser humano em sua dimensão material e social. Toma por base experiências profissionais que privilegiem o debate e a intervenção profissional no seio das classes sociais e suas intersecções entre gênero, sexualidade, raça/etnia e geracional, as demandas de grupos e comunidades tradicionais e o processo de exploração inerente ao modo de produção capitalista. Finalmente procura compreender a relação entre o processo de violência social que contrapõe a efetivação dos direitos humanos e afirma o neoconservadorismo como fundamento de mitigação da diversidade. Aglutina estudos avançados na articulação do Serviço Social com os direitos humanos e a diversidade, contemplando aspectos regionais que se expressam no âmbito da vida social. (UFT, PPGSSocial, 2019).

Diante do exposto, percebe-se uma necessidade evidente nesse pouco tempo de criação do programa de investir e aprimorar a articulação de Direitos Humanos e Políticas Sociais e, com um recorte na Assistência Estudantil, com a preocupação de compreender e atender às necessidades dos (as) estudantes da graduação diante das condições dignas de sobrevivência para a efetivação do direito à educação superior na perspectiva de conclusão do curso e possível inserção futura na Pós-Graduação e buscar novas possibilidades para melhoria na qualidade de vida.

Assim, considerando o PPGIDH da UFG, como uma possibilidade de proporcionar este estudo, pela via da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, mediante a linha de pesquisa escolhida, espera-se uma contribuição para a pesquisa em estudo com dados significativos as IFES e em especial a UFG e UFT.

Mediante as colocações feitas anteriormente, entende-se que a **LINHA DE PESQUISA 2: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROMOÇÃO E DEFESA DE DIREITOS HUMANOS**, está diretamente ligada a proposta de estudo em tela:

Buscando compreender e discutir as práticas desenvolvidas para o reconhecimento e garantia dos direitos humanos, a discussão desta linha de pesquisa terá como foco a análise das ideologias, discursos, estratégias políticas e lutas sociais. Neste sentido, é objeto de análise da linha de pesquisa [...] (3) as políticas governamentais e políticas públicas em direitos humanos e segurança pública analisando o exercício da cidadania e os resultados das mobilizações públicas e das ações populares, bem como a configuração política e possibilidades de ação, assim como as metas políticas e/ou institucionais que orientam as ações em direitos humanos. (UFG, PPGIDH, 2023).

Diante da temática em estudo o referencial teórico estará voltado para os Direitos Humanos, as Políticas Sociais, considerando uma articulação entre ambos e, perpassando a Educação Superior com um recorte para a Assistência Estudantil. Vários autores serão estudados, dentre eles: Boschetti, Berhing; Paulo Netto, Potyara Pereira; Imperatori, ambos do Serviço Social, dentre outros; a legislação brasileira referente a Educação, Políticas Sociais, Assistência Estudantil articulada aos Direitos Humanos com um suporte efetivo do PPGIDH da UFG.

## **ENSAIO TEÓRICO SOBRE POLÍTICAS SOCIAIS, DIREITOS HUMANOS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERSPECTIVA DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Ensaando esta reflexão considera-se as políticas sociais de acordo com as autoras citadas à seguir, que:

<sup>21</sup> A docente está ligada diretamente a linha 1.

A análise das políticas sociais sob o enfoque dialético precisa considerar alguns elementos essenciais para explicar seu surgimento e desenvolvimento. O primeiro é a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação prevalentes. O segundo é o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais, e o terceiro é o papel das classes sociais. Nessa direção, não se pode explicar a gênese e desenvolvimento das políticas sociais sem compreender sua articulação com a política econômica e a luta de classes. (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 44).

As políticas sociais expressam sem dúvida num país capitalista, a articulação entre a política econômica e a luta de classes, o que pressupõe uma organização da sociedade civil para defesa de suas necessidades, da preservação e ampliação dos direitos sociais e humanos. Assim, entende-se que a correlações de forças entre o Estado e as classes sociais, que envolvem as políticas sociais, e que,

[...] a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: *a privatização, a focalização e a descentralização*. [...] (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 156).

Assim, as autoras expressam a restrição e redução de direitos, por intermédio das políticas sociais e reafirmam o compromisso daqueles (as) que lutam pela ampliação dos direitos e das políticas sociais, no clamor sem dúvida ao compromisso com a emancipação política e humana, que,

[...] levar as políticas sociais ao limite de cobertura numa agenda de lutas dos trabalhadores é tarefa de todos os que têm compromissos com a emancipação política e a emancipação humana, tendo em vista elevar o padrão de vida das maiorias e suscitar necessidades mais profundas e radicais. Debater e lutar pela ampliação dos direitos e das políticas sociais é fundamental porque engendra a disputa pelo fundo público, envolve necessidades básicas de milhões de pessoas com impacto real nas suas condições de vida e trabalho e implica um processo de discussão coletiva, socialização da política e organização dos sujeitos políticos. (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 190).

O enfrentamento das desigualdades sociais entre as classes sociais, perpassam diversas expressões e manifestações da questão social, dentre elas a fome, a alimentação insuficiente, a falta de moradia, bem como as condições precárias de moradia, o que nos permite lutar por uma sociedade com justiça social, igualdade de direitos, sem exploração, nem opressão, isenta de violação de direitos, discriminação e preconceito social e étnico-racial e de gênero, na busca constante de uma postura ético-política que assegure o acesso aos direitos pela via das políticas sociais com um “V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;” [...] (BRASIL, CFESS, CE, PF, 2012, p. 23), e na luta coletiva e incessante das categorias profissionais pela “Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;” [...] (BRASIL, CFESS, CE, PF, 2012, p. 24).

Diante dos Direitos Humanos, envolvendo inicialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 10 de dezembro de 1948, destaca-se dois artigos – 25 e 26 -, para justificar essa articulação entre Direitos Humanos e Políticas Sociais, perpassando pelos direitos humanos e sociais contidos na Constituição Federal Brasileira de 1988<sup>22</sup>.

#### Artigo 25.

**Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.**

A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do casamento, gozarão da mesma proteção social.

<sup>22</sup> A CF de 1988, apresenta em seu TÍTULO I – Dos Princípios Fundamentais, Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios, dentre eles: II – prevalência dos **direitos humanos** e no TÍTULO II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, CAPÍTULO II – Dos **Direitos Sociais**, Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015). (BRASIL, CF, 2016, p. 18).

**Artigo 26.**

**Todos tem o direito à educação.** A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementar e fundamental. O ensino fundamental será obrigatório. A educação técnica e profissional deve ser amplamente disponibilizada e a **educação superior deve ser igualmente acessível a todos com base no mérito.** (ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

A educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do **respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.** Deverá promover a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos, e promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será ministrada a seus filhos. (**Grifos nosso**)

Ampliando a reflexão sobre Direitos Humanos, entende-se que “Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana”. (BRASIL, 2012, p.1).

No Brasil, [...] o tema dos Direitos Humanos ganha força a partir do processo de redemocratização ocorrido nos anos de 1980, com a organização política dos movimentos sociais e de setores da sociedade civil. Estes se opuseram a um regime ditatorial (1964-1985), de tipo militar, que, por suas deliberadas práticas repressivas, se configurou como um dos períodos mais violadores dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2012, p.5).

Essa oposição ao regime ditatorial no Brasil foi muito importante para avanços quanto aos Direitos Humanos, embora recentemente teve-se alguns retrocessos no governo Bolsonaro (2019-2022), mas atualmente no governo Lula (2023- 2026), renasce a esperança de recuperação das perdas e ampliação destes, os quais foram conquistados com grande luta e esforço coletivo.

Na Educação pode-se evidenciar nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (PNEDH)<sup>23</sup> de 2012 que define a Educação em Direitos Humanos como:

23 Vale ressaltar aqui os **Princípios da Educação em Direitos Humanos**: “A Educação em Direitos Humanos, com finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: • **Dignidade humana**: Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em **direitos**. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade. • **Igualdade de direitos**: O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à **ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais** a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua **universalidade**, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia. • **Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades**: Esse princípio se refere ao **enfrentamento dos preconceitos e das discriminações**, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social. • **Laicidade do Estado**: Esse princípio se constitui em pré-condição para a **liberdade de crença** garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo. • **Democracia na educação**: Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade - expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. • **Transversalidade, vivência e globalidade**: Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do **diálogo interdisciplinar**. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes. • **Sustentabilidade socioambiental**: A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar **comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável** que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações”. (BRASIL, 2012, p. 9-10).

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2012, p. 5).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012, do Conselho Nacional de Educação, trazem um respaldo para dar uma hegemonia a educação brasileira no que diz respeito aos Direitos Humanos na garantia de enfrentamento das desigualdades sociais, da discriminação e preconceito na busca de uma sociedade menos desigual, mais justa e igualitária.

Este documento apresenta em seus objetivos fontes de relevo para a Educação em Direitos Humanos.

Um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana. Nesse marco, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana. (BRASIL, 2012, p. 10).

Dessa forma, o direito à educação enquanto direito social e direito humano, necessita que sua execução seja feita de forma que os (as) estudantes tenham igualdade de oportunidades e condições dignas de sobrevivência. A Educação na Constituição Federal brasileira de 1988, nos artigos 205 a 214 do CAPÍTULO III – Da Educação, da Cultura e do Desporto na SEÇÃO I – Da Educação, sendo que o Art. 205 envolve uma definição que diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, CF 1988, 2012, p. 123). Para complementar essas reflexões apresenta-se os princípios norteiam o ensino, no artigo citado à seguir:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I – **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – **gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais**; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei; VII – **garantia de padrão de qualidade**; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, CF 1988, 2012, p. 123). (**Grifos nosso**).

Diante da realidade brasileira, a educação, de um modo geral, por meio do ensino, busca dentre outros princípios a **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**, a **gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais**, a **gestão democrática do ensino público** e a **garantia de padrão de qualidade**, o que pressupõe a reflexão proposta nesta pesquisa para a educação superior, a articulação dos Direitos Humanos e as Políticas Sociais, com um recorte para a Assistência Estudantil, envolvendo especificamente, “Os resultados das ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) nas IFES (UFG e UFT) na garantia de igualdade de oportunidades mediante o desempenho acadêmico.

Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, de 20/12/1996), apresenta-se uma proposta que pressupõe uma alteração substantiva na educação brasileira, tendo como finalidade no Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e diante dos pressupostos apresentados pela Lei em seu artigo 3º, destaca-se alguns ligados à educação superior:

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão

de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ainda destaca-se na LDB, às finalidades da Educação Superior, que estabelece: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem patrimônio da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Entende-se também que através da Lei Federal nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê em seu Art. 2º, dentre algumas diretrizes:

II - universalização do atendimento escolar;

III - **superação das desigualdades educacionais**, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - **melhoria da qualidade da educação**;

V - **formação para o trabalho e para a cidadania**, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...]. (Grifos nosso)

Observa-se na legislação brasileira, um indicativo para que se busque suprir a distância existente entre o direito de fato e o direito real, pois percebe-se a necessidade de estudos que demonstrem com dados quantitativos e qualitativos uma análise dos resultados das ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) nas IFES e em especial da UFG e UFT pela via da garantia de igualdade de oportunidades mediante o desempenho acadêmico dos (as) estudantes das IFES para efetivação do direito à Educação em condições dignas e cidadã.

Afirma-se que a Assistência Estudantil, foi instituída pela [Portaria MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007](#) do MEC através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e regido pelo [Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010](#). O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) destina-se “ [...] a democratizar o acesso e permanência na educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior [...]”, objetivando viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e reduzir as taxas de evasão e retenção”. (BRASIL, PNAES, 2010).

Através da competência da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Relações Estudantis e Serviços Digitais (Dippes/CGRED), esta “[...] visa reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”. (BRASIL, PNAES, 2010).

**Diante das principais metas do PNAES (BRASIL, PNAES, 2010), o estudo em tela perpassa pela necessidade emergente de** refletir sobre a redução das taxas de evasão e retenção na educação superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e elevar as taxas de diplomação na educação superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção da melhora do desempenho acadêmico, trazendo a tona uma relação com o objeto e objetivos propostos nesta pesquisa.

As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: “I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. (BRASIL, PNAES, 2010). Assim, a Assistência Estudantil,

Trata-se de uma política que se situa na interseção da assistência social com a educação e representa um avanço no reconhecimento da assistência estudantil como um direito social. Por isso, é importante considerar o pressuposto da assistência estudantil de que fatores socioeconômicos interferem na trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação, gerando inclusive abandono escolar. Isso é um avanço ao se compreender que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros. (IMPERATORI, p. 297-298, 2017).

Entende-se de modo geral que a Educação é uma Política Social, e que a alimentação e moradia são Direitos Humanos imprescindíveis para uma sobrevivência digna e cidadã, o que se pressupõe que a Assistência Estudantil é uma junção das políticas sociais de Educação e Assistência Social.

Acredita-se que na Assistência Estudantil operacionalizada nas IFES pelas Pró-Reitorias de Assistência Estudantil das IFES brasileiras em sua maioria, que contam com uma grande contribuição do assistente social na efetivação desta política, e em especial na efetivação da política de Educação. Assim, considera-se:

[...] que a dimensão político-pedagógica do Serviço Social, em consonância com o Projeto Ético-Político profissional e articulada com uma leitura crítica da realidade social é capaz de acrescentar importantes contribuições para a ampliação de uma construção coletiva e democrática da assistência estudantil e defesa da universidade pública, em tempos tão adversos. Por conseguinte, enfatizamos o avanço teórico-metodológico e o amadurecimento do Serviço Social na área da assistência estudantil nos últimos anos e a potencialidade do debate diante de tantos desafios. (BRASIL, 2022, p. 187).

## APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Este ensaio teórico em tela, demonstra claramente que é fundamental que se busque estudos e alternativas que possam fortalecer a alimentação e a moradia dos estudantes de ensino superior das IFES do Brasil, para que tenham condições dignas de sobrevivência à fim de que possam ter um desempenho acadêmico satisfatório para que aproveitem as oportunidades de ascensão de forma igualitária.

O estudo teórico deste trabalho, proporcionou uma aproximação preliminar da temática, incitando que a fundamentação teórica na Assistência Estudantil (alimentação e moradia) através das IFES pela via da garantia de igualdade de oportunidades para efetivação do direito à Educação em condições dignas e cidadã deve ser aprofundado e ampliado, bem como além de conhecer a proposta das ações dos Programas de Assistência Estudantil (Alimentação e Moradia) das IFES na perspectiva do direito à Educação de forma legal e se aproximar empiricamente da realidade de fato dos (as) estudantes nas IFES.

Considerando que a Educação é uma Política Social, e que a alimentação e moradia são Direitos Humanos imprescindíveis para uma sobrevivência digna e cidadã, a Assistência Estudantil nada mais é, do que uma junção das políticas sociais de Educação e Assistência Social.

Contudo, para além da compreensão ontológica sobre educação, assimilamos que ela é um dos temas centrais em nossa sociedade, disputado por classes sociais antagônicas, num contexto político e socioeconômico, que sob a égide neoliberal, impõe crescentes obstáculos para sua efetiva universalização enquanto um direito. (SOUZA JÚNIOR, 2022, p.180),

Espera-se ainda que seja feito um levantamento de indicadores nas IFES e em especial na UFG e UFT e na realidade social dos estudantes mediante dados empíricos, que demonstrem os resultados oferecidos pelas ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) pela via da garantia de

igualdade de oportunidades para o desempenho acadêmico dos (as) estudantes. Também considera-se importante através deste estudo preliminar que haja um comparativo dos dados qualitativos e quantitativos, resultado das ações da Assistência Estudantil (Alimentação e Moradia) das IFES e em especial da UFG e UFT, articulando os Direitos Humanos (DH) e Políticas Sociais (PS) na perspectiva do direito à Educação.

Finalizando, entende-se que o levantamento de propostas sugestivas às IFES e em especial a UFG e UFT, é emergente diante desta demanda reprimida que envolve a Assistência Estudantil (Alimentação e Moradia) na articulação entre Direitos Humanos e Políticas Sociais na perspectiva do direito à Educação, na busca efetiva e incessante que se tenha um desempenho acadêmico satisfatório e que garanta a igualdade de oportunidades e sucesso na conclusão dos cursos ofertados pela universidade pública federal.

## REFERÊNCIAS

- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social – Fundamentos e história**. Biblioteca Básica – Serviço Social, São Paulo: Cortez Editora, 2009, 6ª ed.
- BRASIL. Código de ética do/a assistente social. **Lei 8.662/93** de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].
- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007.
- BRASIL. **DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010**. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.
- BRASIL. Lei 9394, 20 de dezembro 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)** e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.
- BRASIL. **Parecer do CNE nº 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. PARECER HOMOLOGADO com Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- IMPERATORI, T. K. In: **Serv. Soc. Soc.**, n. 129, p. 285-303, maio/ago. São Paulo: Cortez, 2017.
- KOIKE, M. M. Formação Profissional em serviço Social: Exigências Atuais. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília-DF, CFESS/ABEPSS, 2009.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. – 5.ed. – 3ª. reimpressão. – São Paulo: Atlas, 2009.
- MARTINELLI, M. L. Pesquisa Qualitativa: Um caminho para a intervenção profissional. In: **Revista O Social em questão**. Ano XI, nº 19. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.1.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 ago 2023.
- PAULO NETTO, J. Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior. In: **Revista Temporalis**, ABEPSS nº 1, Brasília: Valci, 2000.
- PAULO NETTO, J. Introdução ao estudo do método de Marx. - 1.ed.- Sao Paulo: Expressao Popular, 2011.

PEREIRA, P. A. P.; SIQUEIRA, M. C. A. Política social e Direitos Humanos sob o jugo imperial dos Estados Unidos. In: **Serv. Soc. Soc** n. 119, p. 446-467, jul./set. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA JÚNIOR, L. C. de. Serviço Social e educação superior no Brasil: análise e contribuições ao debate sobre assistência estudantil. **Doutorado (tese), Rio de Janeiro, 2022.**

VIEIRA, D. da S.; LORENZINI, L. M. **Pesquisa em serviço social.** Gerber: UNIASSELVI, 2016.

WANDERLEY, L. E. Universidades e sociedades: consensos e dissensos. In: **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 81, São Paulo: Cortez, 2005.

WANDERLEY, L. E. Educação e Cidadania. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 62, São Paulo, Cortez Editora, 2000.

WANDERLEY, M. B. Formação profissional no contexto da reforma do sistema educacional. **Cadernos ABESS** nº 8, São Paulo: Cortez, 1998.

# A POLÍTICA DE INCLUSÃO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA: UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DA VIABILIZAÇÃO DE DIREITOS.

Betânia Oliveira da Silva<sup>24</sup>  
Adriana Freire Pereira Ferriz<sup>25</sup>

**RESUMO.** O presente artigo aborda a política de inclusão para pessoas com deficiência na Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia, trazendo um olhar reflexivo acerca da viabilização de direitos. O artigo tem como objetivo trazer ao espaço da Universidade Estadual de Feira de Santana um debate acerca dos direitos das pessoas com deficiência na Universidade. E como objetivos específicos: as condições de acessibilidade para discentes dos cursos de graduação e pós-graduação; as barreiras encontradas no espaço universitário que dificultam a acessibilidade e a permanência das(os) discentes no ambiente universitário; e as contribuições do Serviço Social como viabilizador de direitos.

**Palavras-chave:** inclusão, pessoa com deficiência, educação.

**RESUMEN.** Este artículo aborda la política de inclusión de personas con discapacidad en la Universidad Estadual de Feira de Santana, en Bahía, aportando una mirada reflexiva sobre la viabilidad de los derechos y tiene como objetivo traer al espacio de la Universidad Estadual de Feira de Santana una debate sobre los derechos de las personas con discapacidad en la Universidad. Y como objetivos específicos: condiciones de accesibilidad para estudiantes de pregrado y posgrado; las barreras encontradas en el espacio universitario que dificultan la accesibilidad y permanencia de los estudiantes en el entorno universitario; y los aportes del Trabajo Social como facilitador de derechos.

**Palabras clave:** inclusión, persona con discapacidad, educación.

## INTRODUÇÃO

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (Freire, 1967, p. 97)

O artigo tem como objetivo trazer ao espaço da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) um debate acerca dos direitos das pessoas com deficiência na Universidade. E como objetivos específicos: as condições de acessibilidade para discentes dos cursos de graduação e pós-graduação; as barreiras encontradas no espaço universitário que dificultam a acessibilidade e a permanência das(os) discentes no ambiente universitário; e as contribuições do Serviço Social como viabilizador de direitos.

Nessa perspectiva, traz alguns dados sobre o número de vagas na política de cotas com o intuito de sensibilização para que seja realizado um estudo e acompanhamento das(os) discentes com deficiência, garantido assim um ensino de qualidade que proporcione, além do aprendizado, qualidade de vida e permanência na universidade.

A metodologia utilizada para a elaboração do texto foi a pesquisa bibliográfica e observações do cotidiano universitário.

Pensar em política pública educacional é pensar em uma educação inclusiva em que todos (as) tenham as mesmas possibilidades de acesso, sem entraves. A Constituição Federal de 1988, Art. 5º, é clara quando traz a educação como um direito social. Um direito de todos e todas sem distinção de classe, raça, orientação sexual e deficiência. Com isso, a Carta Magna preconiza no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, Art. 205, 1988).

24 Mestranda em Serviço Social. Universidade Federal da Bahia. Email: [betaniaoliveiradasilva@yahoo.com.br](mailto:betaniaoliveiradasilva@yahoo.com.br)

25 Pós-Doutorado. Doutora em Sociologia. Universidade Federal da Bahia. Email: [adriana.ferriz@ufba.br](mailto:adriana.ferriz@ufba.br)

Apesar dos estudos e pesquisas no campo da política educacional terem se expandido, ainda há uma lacuna grande a ser preenchida, sobretudo no espaço estrutural físico e nas relações sociais na instituição educacional. O processo social que gera inclusão é um paradoxo, porém é realidade, existe um espaço na educação inclusiva que ao mesmo tempo em que inclui, exclui. A educação inclusiva está relacionada não apenas ao acesso, mas também aos meios de permanência, proporcionado pelo acolhimento, respeito, meios de acessibilidade que possibilitem o desenvolvimento educacional e social do(a) aluno(a) de forma igualitária a todos e todas.

As Ações Afirmativas têm um papel fundamental na inclusão, conforme Amaral (2006, p. 49):

As ações afirmativas são políticas – como tais, intencionais – que são criadas para provocar o desenvolvimento de formas institucionais diferenciadas visando, como se viu, a favorecer aquelas pessoas e segmentos que, nos padrões até então institucionalizados, não têm iguais oportunidades de se tornarem membros de uma sociedade que se pensa livre e democrática (Amaral, 2006, p. 49).

Pensar em acessibilidade e política de permanência para pessoas com deficiência na Universidade é lembrar das ações afirmativas que, no Brasil, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003, foi a pioneira a estabelecer o sistema de cotas para pessoas com deficiência.

O Serviço Social como profissão que enfrenta as expressões da questão social, sobretudo em um contexto de negação de direitos e silenciamento da “minoría”, encontra-se no espaço universitário um local de rebeldia e enfrentamento para que os direitos sejam garantidos e por uma educação inclusiva e de qualidade. Considerando que no espaço universitário, nos cursos ofertados, nem todas as pessoas com deficiência entram como cotistas.

Considerando o Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, Art. 27).

Em contribuição com a viabilização de direitos, na UEFS, existem alguns setores com a atuação de analistas universitários com formação em Serviço Social, assistentes sociais com registro no CRESS, que realizam acolhimentos e acompanhamentos de discentes, são: a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - PROPAAE; o Serviço de Saúde Universitário (SESU - setor vinculado ao Gabinete da Reitoria); e o Núcleo de Acessibilidade da Universidade (NAU - setor vinculado à Pró-Reitoria de Graduação), esse com apoio educacional aos discentes através da mediação pedagógica, em parceria com o NAPP (Núcleo de Atendimento Psicopedagógico), ou seja, a PROPAAE.

## POLÍTICA DE COTAS NA UEFS

A Universidade Estadual de Feira de Santana foi autorizada a funcionar pelo Decreto Federal nº 77.496 no ano de 1976 na cidade de Feira de Santana. A UEFS vem passando por reestruturação, avanços e conquistas de novos cursos. Conforme dados da própria Universidade, atualmente a UEFS oferta 31 Cursos de Graduação, são 29 cursos semestrais e 02 anualmente, 17 cursos são bacharelados e 14 são licenciaturas. Ofertando a partir do semestre 2020.2, 1.090 vagas no primeiro semestre e 1.097 para o segundo semestre, disponibilizando 2.187 vagas por ano.<sup>1</sup> Ainda conforme informações na página da UEFS, na modalidade presencial os cursos de Pós-Graduação são: *Stricto Sensu* com 19 (dezenove) e *Lato Sensu* com 18 (oito) cursos.

A Resolução CONSU nº 010/2019/UEFS estabelece que do número de vagas disponibilizadas em cada Curso, 50% são reservadas, pelo sistema de cotas, a candidatos oriundos da escola pública, sendo 80% destas destinadas para candidatos que se declararem negros e 20% (vinte por cento) para não negros. E por fim, para cada curso, o acréscimo de 05 (cinco) sobrevagas reservadas: 01 (uma) para

povos indígenas aldeados; 01 (uma) para quilombolas; 01 (uma) para ciganos; 01 (uma) para candidatos com deficiência e 01 (uma) para candidatos transexuais, travestis ou transgêneros.

No ano de 2021 a UEFS aderiu o sistema de cotas para os cursos de pós - graduação que entrou em vigor no ano de 2022. Conforme a Resolução CONSEP 088/2021, as vagas estão distribuídas da seguinte forma: 50% das vagas serão ocupadas em ampla concorrência; e 50% das vagas ofertadas em seleções deverão ser reservadas para grupos populacionais que historicamente foram excluídos do exercício pleno de cidadania no Brasil. Neste último caso, 70% das vagas serão ocupadas por pessoas negras e 30% por candidatos indígenas, quilombolas, trans ou com deficiência.

Parágrafo Único – Serão considerados candidatos com deficiência aqueles que se enquadram nas categorias definidas na Lei Federal nº 13.146 de 06 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão e Legislações vigentes, incluindo: pessoas com deficiência física (paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida); pessoas com deficiência visual (cegueira, baixa visão); pessoas com deficiência auditiva (perda bilateral, parcial ou total); pessoas com deficiência surdocegueira; pessoas com deficiência múltipla; pessoas com transtorno global do desenvolvimento (transtorno do espectro autista, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo de infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outras especificações); pessoas com altas habilidades/superdotação (Universidade Estadual de Feira de Santana, 2021).

Conforme Crochik, Dias e Razera (2015), “os dados da pesquisa são favoráveis à continuidade dos esforços para cada vez mais haver a inclusão escolar; contribui para isso ao detectar alguns obstáculos que podem ser pensados e superados nos limites escolares, o que não é pouco.” Conforme o pensamento do autor supracitado, compreendendo a relevância da pesquisa, do conhecimento das vagas destinadas a pessoas com deficiência, do ingresso e permanência de estudantes na Universidade, a pesquisa contribui, sobretudo, com o fortalecimento da inclusão.

Em relação ao Serviço Social na Universidade, atualmente há oito assistentes sociais que estão lotadas em setores diferentes. Seis na Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis; uma na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas; e uma no Serviço de Saúde Universitário.

## DO DIREITO À INCLUSÃO

A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 faz alteração na 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) para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais.

Em conformidade com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que traz em seu artigo Art. 27.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, Art. 27)

Com muita luta, foram promulgadas as Declarações, as Leis, as Resoluções que amparam o direito da pessoa com deficiência. A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 1975, Constituição Federal 1988, Estatuto da Pessoa com Deficiência, mais recente, amparada na Lei nº 13. 146 de 06 de julho de 2015, dentre outras que garantem os direitos da pessoa com deficiência. Considerando que poderemos avançar mais para o fortalecimento desses direitos e conquistas de novos, a sociedade ainda precisa passar pelo processo de desconstrução do preconceito e discriminação em relação à pessoa com deficiência. Essa, mais complexa por se tratar do social, da inclusão e participação da pessoa com deficiência na sociedade.

O conceito de Deficiência vem expresso na Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, Artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. (Brasil, 2015, Art. 2)

A política de acessibilidade proporciona inclusão, o estudante ao entrar em uma Universidade precisa sentir-se acolhido e parte de toda uma estrutura, ou seja física e social. O Artigo 3º da Lei nº 13.146 de 2015 o conceito de acessibilidade:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, Art. 3).

A Lei nº 13.146 de 2015 traz em seu Artigo 4º os tipos de discriminações contra a pessoa com deficiência.

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015, Art. 4).

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e determina no Artigo 1º, inciso 2º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” No artigo 3º da supracitada lei estão elencados os direitos garantidos:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012, Art. 1º, In 2º).

A reflexão: como está a inclusão e o acompanhamento das(dos) discentes na UEFS com diagnóstico de transtorno do espectro autista? Recentemente um dos setores acolheu um discente de espectro autista com dificuldades de adaptação durante as aulas.

Diniz (2007) faz uma reflexão: “Quem é deficiente para o modelo social da deficiência?” Em outras palavras: quem estaria deficiente, a pessoa ou modelo social, ou a sociedade, ou as Políticas Públicas? Diniz traz um exemplo de uma pessoa com deficiência quando diz que a sua lesão não está em não poder andar, que a sua deficiência está na inacessibilidade no ônibus. Fazendo uma reflexão acerca da política de acessibilidade e permanência da pessoa com deficiência na Universidade, e compartilhando do pensamento de Diniz (2007):

Assim, para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscados nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprime os deficientes. Ao afirmar que a resposta para a segregação e para opressão não estava na política e na sociologia, os teóricos dos modelos sociais não recusavam os benefícios dos avanços biomédicos para o tratamento do corpo com lesões. A ideia era simplesmente ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência (Diniz, 2007, p. 19).

Enquanto a pessoa com deficiência se abre para as possibilidades, a sociedade, as instituições se fecham em círculos segregadores, apesar de “apoiarem” uma política de inclusão, não abraçam a causa que proporcionam uma política de acessibilidade, permanência e qualidade de vida a todos e todas.

É fundamental, não apenas reconhecer que alguns grupos sofrem discriminações, mas, sobretudo criar ações que contribuam para a superação de um passado que produziu estratificação social. É preciso superar e vencer o passado e o presente de discriminação e exclusão. Dentro do espaço acadêmico, universitário, ainda é muito forte todas as formas de discriminações, preconceitos que geram a exclusão.

Como pontua Gardou (2011, p. 21);

Há inclusão quando uma organização social se torna flexível e modifica o seu funcionamento. O que sobressai é a ação no contexto, de forma a fazer sentido para cada um em concreto: o que constitui a tua unicidade (a tua pertença cultural, a tua identidade sexual, as tuas potencialidades, as tuas dificuldades) não te pode privar do teu direito de acesso ao património comum, a todos os bens sociais: educação, trabalho, arte e cultura, desporto e lazer, etc (Gordou 2011,p. 21).

Não é suficiente abrir vagas para cotas, ou mesmo ter alunos com deficiência, a Universidade precisa proporcionar acessibilidade e conforto para a vida acadêmica. Pois, durante quatro ou cinco anos, esses discentes estarão transitando pelos espaços da Universidade, precisarão de recursos acessíveis que proporcionem aprendizado e bem-estar. O desconforto, a falta de acessibilidade, a discriminação, o olhar de exclusão desestimula ocasionando o abandono do curso, o sonho e a luta de muitos discentes com deficiência são deixados para trás.

Conforme Crochik, Dias e Razera (2015, p. 02) para se pensar a educação inclusiva é necessário haver uma Teoria da Sociedade que permita, quer refletir sobre as propostas no quanto têm de avanço social e o que permitiu historicamente esse avanço, quer para refletir sobre os obstáculos à inclusão escolar, que devem ser superados socialmente.

Parafraseando Freire (1996), sem o amor, o respeito, a tolerância, a humildade, o gosto pela vida, a abertura ao novo, a disponibilidade às mudanças e a persistência na luta não é possível compor uma pedagogia transformadora. Uma educação transformadora é aquela que coloca todas essas qualidades elencadas por Freire, um olhar inclusivo com viés transformador, que acolhe.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível (Freire, 1999, p.61).

Infelizmente, vivemos em uma sociedade que predomina a exclusão social, neoliberalista, regido pelo assistencialismo, patriarcado, moralismo e repressão. E isso está institucionalizado, a Universidade é uma instituição que carrega o peso da exclusão dentro deste sistema que “inclui” e exclui.

Crochik (2017, p. 37) traz uma importante contribuição do texto “Educação após Auschwitz” – Adorno (1995).

O que indica que as condições objetivas que geraram o fascismo não se alteraram, o que implica que não deixou de existir, ainda que possa se manifestar de outras formas. Ainda assim, poder-se-ia contrapor que a sociedade se tornou mais democrática. No entanto, nem as condições sociais e políticas se alteraram do período do nazismo até os dias de hoje, nem é possível deixar de observar a violência existente na segunda década do presente século. Se nossa sociedade é contraditória, certamente, há progresso, assim como a sua força contrária, e é essa que impede a plena individuação própria do que se nomeia singularidade; pode-se ser, no máximo, particular, parte de minorias, que ainda resistem à plena integração (Crochik, 2017, p.37).

Auschwitz<sup>26</sup> deixou resquícios da perversidade, da violência, houve progressos, conquistas, vivemos em uma sociedade democrática, mas ainda nos deparamos com o preconceito, a discriminação, o olhar que estigmatiza, o descaso dos governantes, Políticas Públicas rasas e paliativas. Mesmo diante de

26 campo mais conhecido de todo o sistema nazista.

todo esse processo de desconstrução de Auschwitz, ainda é preciso avançar na luta e na conquista de direitos. Os últimos anos passamos por um governo em que o líder político exaltava torturador, lançava palavras e atitudes desrespeitosas, ou mesmo criminosas, com mulheres, adolescentes, negros, etc. Cresceu no Brasil a “naturalidade” de todas as formas de preconceitos e discriminações.

A eclosão da guerra aumentou o sofrimento não só dos judeus e dos poloneses. Outras categorias que haviam sido alvo dos nazistas no passado passaram também a correr maiores riscos – principalmente as pessoas com sofrimentos mentais e deficiências físicas. A maneira com que eram agora tratados teria, por sua vez, um impacto no desenvolvimento do Holocausto. Como vimos, Hitler desprezava as pessoas com deficiência. Mas, embora os nazistas tivessem introduzido a esterilização compulsória, tinham até aqui evitado autorizar o morticínio dessa população – uma política conhecida eufemisticamente como “eutanásia”. Isso tudo mudou pouco antes do início da guerra, quando Philipp Bouhler, chefe da Chancelaria do Führer, trouxe à atenção de Hitler uma carta escrita pelo pai de uma criança com deficiência severa. O pai, um defensor da “eutanásia”, pediu a Hitler permissão para que seu filho, que tinha poucos meses de idade, fosse morto. ( Laurence, 2018, p. 147)

Crochík, Dias e Razera (2015, p. 02) mencionam duas perspectivas no que tange às implicações sociais em relação à educação inclusiva. Uma faz críticas, associando-a com a ideologia neoliberal, ou seja, entender que a exclusão social pode ser corrigida pela educação escolar, sem as mudanças estruturais na sociedade. A outra são as proposições de modificações na escola para que a educação seja cada vez mais inclusiva, sem fazer críticas à estrutura social.

E a crítica que os autores trazem em relação à ideologia neoliberal, a restrição do tema inclusão dentro dos muros da escola, são reflexos na política de educação inclusiva na Universidade. As crianças e jovens com deficiência que passaram pelo ensino básico estão tendo acesso, acessibilidade e permanecendo nas Universidades?

Conforme Crochík, Dias e Razera:

Para se pensar a educação inclusiva é necessário haver uma Teoria da Sociedade que permita quer refletir sobre as propostas no quanto têm de avanço social e o que permitiu historicamente esse avanço, quer para refletir sobre os obstáculos à inclusão escolar, que devem ser superados socialmente. Isto é, a luta pela educação inclusiva não se limita à escola e por isso não pode ser separada da luta que objetiva a transformação social. Para a defesa e progresso da educação inclusiva são necessárias pesquisas empíricas que indiquem o que efetivamente está havendo de avanço na inclusão e quais são os seus obstáculos; claro que a prática escolar e a sua consequente reflexão são fundamentais, mas não podem prescindir dessas pesquisas, que permitem pensar o mesmo fenômeno de ângulos ( Crochík, Dias e Razera, 2015, p.08).

Pesquisar a política de inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência na Universidade Pública parte do princípio de transformação social. As Universidades têm proporcionado a política de cotas, porém há aqueles(as) que escolhem a concorrência geral e é um direito de escolha. Mas, independentemente do acesso por cotas, é preciso pesquisar o andamento da política de acessibilidade e permanência desses discentes que chegam à Universidade cheios(as) de sonhos.

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 elenca as formas de barreiras que dificultam a vida da pessoa com deficiência:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias ( BRASIL 2015, Art. 3º)

Jacobus TenBroek, *apud* Diniz (2007, p.76) escreveu que: “o mundo em que os deficientes têm o direito de viver é o das ruas, avenidas, escolas, universidades, fábricas, lojas, escritórios...”. Ou seja, onde ele(a) quiser estar. É direito de toda pessoa com deficiência estar onde ela quiser estar, seja na

escola, na universidade, na profissão da sua escolha, pois não é ela que precisa se adaptar, é o sistema que precisa se adaptar para todas(os), com acessibilidade e respeito.

## A ATUAÇÃO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

Diante de todo contexto supracitado, da viabilização de direitos, do fortalecimento das políticas públicas, do papel da Universidade na garantia de um ensino de qualidade, mas também inclusivo. A(O) assistente social tem um papel fundamental, mesmo ainda enfrentando resistências, essa(e) profissional quebra barreiras, enfrenta preconceitos, por uma sociedade mais justa e igualitária.

A(O) assistente social é um(a) profissional com formação em Serviço Social e registro no Conselho Regional de Serviço Social da sua região. A atuação profissional da(o) assistente social, em conformidade com o Projeto Ético-Político, é amparada pelas suas legislações e normativas, dentre o Código de Ética Profissional instituído pela Resolução 273/93 - CFESS, que preconiza os princípios fundamentais, direitos e deveres, vedações e penalidades. O art. 7º, do supracitado Código de Ética, alínea “a”, destaca que constitui direito da(o) assistente social “dispor de condições de trabalho condignas, seja em entidade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do exercício profissional”.

A Lei 8.662/93 é outro referencial importante, pois trata-se do instrumento normativo para a atuação do(a) assistente social. Essa Lei regulamenta a atuação da(o) assistente social, prevendo as competências e as atribuições privativas nos seus artigos quarto e quinto, respectivamente. É relevante destacar o artigo 5º, visto que nele estão as atribuições privativas da(o) assistente social e que todo(a) profissional deve conhecer. Ainda que o Código de Ética (artigo 2º, alínea h) garanta ampla autonomia no exercício da profissão, há uma relativa autonomia na condução de seu trabalho junto aos indivíduos e a grupos sociais, no sentido de identificar recursos e fazer uso dos mesmos no atendimento e defesa de seus direitos.

As(os) assistentes sociais atuam nas Políticas Sociais, dentre as Políticas Públicas, está a Política Pública de Educação. No ano de 2019 foi aprovada a Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviço de Psicologia e Serviço Social na educação básica. Mesmo com os avanços, é fundamental reforçar a relevância da atuação de assistentes sociais no âmbito educacional, seja da educação infantil à educação superior.

Dentro do contexto de atuação profissional do/da assistente social, lamamoto ressalta que as(os) assistentes sociais não detêm todos os meios para efetivar seu trabalho [...] dependem de recursos previstos nos programas e projetos da instituição que o requisita e o contrata (lamamoto, 1998, p.63). Logo, diante das barreiras encontradas no espaço universitário há uma luta constante para o Serviço Social na viabilização de direitos, visto que depende, na sua relativa autonomia, de recursos e ações institucionais.

Conforme aponta lamamoto (2014, p.611)

O exercício da profissão exige um sujeito profissional que tenha competência para propor e negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e atribuições profissionais. Requer ir além das rotinas institucionais para buscar apreender, no movimento da realidade e na aproximação às forças vivas de nosso tempo, tendências e possibilidades aí presentes passíveis de serem apropriadas pelo profissional e transformadas em projetos de trabalho profissional. (lamamoto, 2014, p. 611)

Considerando que, não apenas os desafios de vencer as barreiras, mas enfrentar todas as formas das expressões sociais, a discriminação, o preconceito, o racismo, homofobia, sexismo e todas as formas de vulnerabilidades. A(O) discente, além de enfrentar as dificuldades em decorrência da falta de um desenho universal ou adaptado, passa por todas as expressões supracitadas.

Conforme Ferriz e Damasceno (2018, p.19) “O trabalho do/da assistente social na educação expandiu-se especialmente nas duas últimas décadas, apesar de estar presente desde os primórdios da profissão no Brasil.” Apesar destas(es) profissionais já estarem há algum tempo atuando na educação,

mesmo que de forma restrita, vem ampliando a luta para que seja ampliado o número de assistentes sociais na política de educação no Brasil.

A UEFS, dentre os 31 cursos de graduação e 37 de pós-graduação, com mais de 10 mil estudantes matriculados, tem apenas 8 analistas universitárias com formação em Serviço Social, assistentes sociais com registro no Conselho Regional de Serviço Social, para realizar o acolhimento, acompanhamento, encaminhamentos, planejamentos, ações e projetos voltadas aos discentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade Estadual de Feira de Santana é um espaço de muitas lutas e conquistas, vem se reformulando e enfrentando as mazelas encontradas pelo caminho. Tem um espaço acolhedor, com restaurante universitário, residência universitária, bolsas incentivos, acolhimentos sociais, psicológicos e psicopedagógicos. Porém, há ainda muito a alcançar para vencer as mazelas diárias e garantir aos discentes um ensino que fortaleça o aprendizado, a inclusão e a permanência. Uma das suas lacunas é a falta de profissionais, sobretudo no âmbito da saúde mental, como médico psiquiatra e psicólogos. Visto que há uma crescente no número de discentes com quadros de ansiedade e depressão.

Em relação a acessibilidade, a Universidade possui alguns meios que possibilitam a acessibilidades, como rampa de acesso, banheiros adaptados, porém faltam reparos e o investimento em outros meios de acessibilidade, como piso tátil, ponto de ônibus adaptado, reformas das calças que se encontram com fissuras dificultando a locomoção de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, além de apoio psicossocial e psipeagógicos direcionados a esse público.

A Universidade conta com o Núcleo de Acessibilidade da UEFS - NAU que tem como finalidade a implantação e implementação de ações relacionadas à Política Institucional de Educação Inclusiva.

O NAU está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UEFS e tem como objetivo desenvolver ações que fomentam o acesso, a permanência e a participação de todas, todos e todes estudantes na vida acadêmica, visando não só a aprendizagem de conteúdos, mas a convivência harmoniosa e respeitosa de toda a comunidade universitária. É formado por representantes dos diversos segmentos da instituição – administrativo, acadêmico e estrutural. ( Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017)

Apesar da implantação do NAU, a UEFS precisa investir neste setor, apoiando em todos os aspectos que promovam a participação e a permanência de pessoas com deficiência na graduação e/ou pós graduação. Como poderá vir esse apoio: Investimento financeiro em recursos humanos, como concurso público, investimento em recursos materiais que fortaleça a acessibilidade, em espaços adequados para atendimento, apoio nas ações promovidas pelo NAU, dentre outros recursos que forem necessários para a acessibilidade e permanência com valorização da qualidade de vida.

Esse artigo traz uma reflexão acerca da política de acessibilidade e permanência para as pessoas com deficiência, respeitando suas condições, garantindo e viabilizando direitos, sobretudo um olhar atento às dificuldades, barreiras urbanísticas, arquitetônicas, transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas, conforme supracitadas. Ressaltando que, o olhar cuidadoso de inclusão deve estar voltado para todas as deficiências, uma delas é o transtorno de espectro autismo, esses alunos precisam de atenção e acompanhamento.

Diante disso, conta com uma equipe de técnicos e analistas, dentre essas(es) profissionais, a equipe do Serviço Social, com assistentes sociais capacitados para contribuir com a viabilização de direitos o com fortalecimento de rede, das quais colaborem com a acessibilidade e a permanência de todas as pessoas com deficiência na UEFS.

Para finalizar, uma contribuição de Freire (1997, p. 05):

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir

da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. ( Freire 1997, p. 05)

Que a Política de Educação seja transformadora, que a esperança seja impulsionadora para a luta por uma educação inclusiva, respeitando as diferenças e as potencialidades. A luta é diária e a sociedade, as instituições precisam abraçá-la na certeza que estão contribuindo com a viabilização de direitos, transformando a vida de todas e todos aqueles que encontram barreiras na sua caminhada educacional. Como pontua Freire (2000, p. 31) “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

## REFERÊNCIAS

AMARAL, S. C. S. O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Campos dos Goytacazes: PPGPS/UENF, 2006.

BAHIA. Portaria 172/2021/**Universidade Estadual de Feira de Santana**. Dispõe da designação de servidores para compor a Comissão de Validação Documental de Rendado SISU 2020.2, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

BAHIA. Resolução CONSU nº 010/2019/**Universidade Estadual de Feira de Santana**. Dispõe sobre reservas de vagas e sobrevagas para os cursos de graduação na UEFS, destinadas a grupos historicamente excluídos, realizada através de Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior.

BAHIA. Resolução CONSEP nº 088/2021/**Universidade Estadual de Feira de Santana**. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas nos Cursos stricto sensu e lato sensu da Universidade Estadual de Feira de Santana destinada a grupos historicamente excluídos.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf).

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex61.htm>

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)

CROCHIK, José Leon. Diversidade: os outros de “MIM”. **Educação e Acessibilidade Cultural**. UNEB.

CROCHIK, José Leon; DIAS, Maria Ávila; RAZERA, Karen Danielli M. F. **Teoria Crítica da sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva**. Imagens da Educação, v. 5, n. 2, p. 01-09, 2015.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo, 1921-1997 **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; DAMASCENO, Heide de Jesus. O Trabalho do Assistente Social na Política de Educação no Estado Da Bahia. P. 19. Editora Criação, 2018, Aracajú.

GARDOU, Charles. **Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva**. Revista Lusófona de Educação, 19, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo, Atlas, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade; trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/t7jmcDg9vPQG3bhmz3WTPCs/?format=pdf&lang=pt>

REES, Laurence. **O Holocausto: uma nova história.** Tradução Luis Reyes Gil. -- 1. ed. -- São Paulo: Vestígio, 2018.

# SERVIÇO SOCIAL EM ANGOLA: UM CRUZEIRO NA ENCRUZILHADA OU À DERIVA!?

Adão Joaquim Manual José<sup>27</sup>  
Nayara Hakime Dutra<sup>28</sup>

**RESUMO.** Esse estudo objetivou refletir a trajetória do Serviço Social em Angola, desde sua gênese e seus contextos sócio-histórico, político e econômico, bem como os novos desafios impostos pela realidade atual de um sistema capitalista “utópico extremamente tardio de compadres”. O estudo resulta de um recorte do projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP/Franca e teve como base metodológica a revisão bibliográfica e documental, triangulada com as experiências práticas vivenciadas, enquanto discente e funcionário pioneiro da faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda. A pesquisa concluiu que o Serviço Social praticado em Angola possui uma natureza assistencialista por ser fundamentado em ideologias e teorias conservadoras que protegem o Estado da pressão social resultante das diferentes manifestações da questão social pós-guerra civil. Concomitantemente a Igreja Católica detentora da primeira instituição privada de ensino superior em serviço social na qualidade de parceira social do Estado introduziu um serviço social moralista de base teórico positivista-funcionalista e de ética tomista, representando o “cruzeiro na encruzilhada”. Todavia, atualmente o cruzeiro se encontra à “deriva”, sem identidade própria em termo de tendências teórico-metodológicas por falta de diretrizes ético-política.

**Palavras-chave:** Serviço Social em Angola. Cruzeiro na Encruzilhada!?. Cruzeiro à Deriva!?

**ABSTRACT.** This study aimed to reflect the trajectory of Social Work in Angola, since its genesis and its socio-historical, political and economic contexts, as well as the new challenges imposed by the current reality of an “extremely late utopian capitalist system of friends’.” The study results from an excerpt of the research project presented to the Graduate Program of the Faculty of Human and Social Sciences of UNESP/Franca and had as its methodological basis the bibliographic and documentary review, triangulated with the practical experiences experienced, as a student and pioneer employee of the Faculty of Social Work of the University of Luanda. The research concluded that the Social Work practiced in Angola has a welfare nature because it is based on conservative ideologies and theories that protect the State from the social pressure resulting from the different manifestations of the post-civil war social question. At the same time, the Catholic Church, holder of the first private institution of higher education in social work, as a social partner of the State introduced a moralistic social service of positivist-functional theoretical basis and of Thomistic and ethics, representing the “cruise at the crossroads”. However, currently the cruise is “adrift” without its own identity in terms of theoretical-methodological trends due to lack of ethical-political guidelines.

**Keywords:** Social Work in Angola. Crossroads Cruise!?. Cruise Adrift!?

## INTRODUÇÃO

A apresentação deste artigo não tem a pretensão de esgotar a discussão em torno da metafórica temática, no entanto, tencionamos através das provocações contidas nele refletir sobre a encruzilhada normativa e ideológica conservadora e à deriva eclética teórico-metodológica que trilha o Serviço Social em Angola. Cômicos de que já outras reflexões sobre a problemática foram levantadas, concretamente no trabalho de Monteiro (2020), ou eventualmente serão levantadas por outros pesquisadores, com vista a consolidação de um Serviço Social homogêneo que enquanto ramo das ciências sociais aplicadas deve se posicionar e se firmar na sua forma de investigação e produção científica com uma perspectiva social crítica que extrapola a visão endógena conservadora que sustentam a sua institucionalização no país.

27 Doutorando em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual de Franca, membro do Grupo de Estudos e pesquisas sobre Famílias (GEPEFA). Pesquisa as áreas de Trabalho Profissional do Assistente Social com ênfase no contexto sociojurídico e famílias. E-mail: [adao.jm.jose@unesp.br](mailto:adao.jm.jose@unesp.br)

28 Pós Doutorado em Serviço Social, pela Universidade Rio de Janeiro. Professora Assistente Doutora do Departamento de Serviço Social. Líder do Grupo de Pesquisas Famílias, Perspectivas e Tendências (GEPEFA). Supervisora da Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social. E-mail: [nayara.hakime@unesp.br](mailto:nayara.hakime@unesp.br)

Enquanto profissão, os profissionais devem se diferenciar na sua forma de intervenção social como intelectuais orgânicos partícipes na elaboração nas políticas públicas, bem como na gestão e execução das políticas sociais contextualizadas às reais necessidades da população subalternizada.

Consideramos ser um tema pertinente, pois julgamos que a construção da identidade profissional depende em grande medida de diretrizes que perpassam pela construção de um projeto ético-político que constitua o alicerce do projeto pedagógico do curso e da profissão, que vai nortear por sua vez o embasamento teórico-metodológico da formação e da práxis profissional nos diferentes espaços sociocupacionais, rompendo com o conservadorismo que reforça os discursos predominantes nos sistemas capitalistas que consideram a questão social como resultado dos desajustes naturais dos indivíduos, grupos ou famílias às dinâmicas da sociedade burguesa, passando esses a representar uma ameaça e desequilíbrio à formação de ambiente sociópeto, onde o assistente social é chamado para desempenhar o simples papel de agente de mudança de atitudes e comportamentos dos desajustados socialmente.

## CONTEXTO HISTÓRICO DO SERVIÇO SOCIAL EM ANGOLA

A presente contextualização é feita de forma sintetizada, pois não caberia neste texto narrar a imensurável dimensão sócio-histórica, cultural, económica e política deste país. Mas importa referir que, Angola é um país da região Austral do continente africano, é membro dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com uma extensão territorial de 1.245,700Km<sup>2</sup>.

No que concerne a sua população, os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) de 2016 referentes aos resultados definitivos do recenseamento geral da população e habitação de Angola de 2014 afirmam que:

[...] A população em Angola, à data do momento censitário, 16 de Maio de 2014, é de 25.789.024 de pessoas. A maioria da população em Angola são mulheres, 13.289. 983, correspondente a 52% do total, enquanto a população masculina é de 12.499. 041, representando 48% do total da população (ANGOLA, 2016, p. 31).

Quanto a situação económica, o país é rico em recursos minerais como: jazigos de petróleo, diamante (com o quarto maior kimberlito de diamantes do mundo), ouro, ferro, cobre, rochas ornamentais; solos férteis e clima apropriado para o desenvolvimento da agropecuária, bem como rico em fauna com a segunda maior floresta do mundo- Mayombe- rico em madeiras das melhores qualidades; flora onde por exemplo se pode encontrar o raro antílope Palanca Negra, e recursos hídricos (mares e rios) com abundantes variedades de espécies de peixes e mariscos (ANGOLA, 2013).

O território sofreu uma exploração colonial e escravagista de aproximadamente 500 anos, de 1482 a 1975, com a chegada dos navegadores portugueses na foz do rio Zaire/Congo comandados por Diogo Cão. Durante a presença dos exploradores racistas eurocêntricos no território angolano, muitas situações deploráveis e desumanas foram desencadeadas por estes, por exemplo segundo a edição nº 13, de 6 de dezembro de 1845, somente entre 1846 e 1850 foram deportados forçadamente para o Brasil mais de 113.000 angolanos, assim como houve exploração em massa dos recursos naturais do território, desapropriação das terras, trabalho forçado ou trabalho do contratado para servir os interesses da coroa portuguesa (SANTOS, 2022a).

Do ponto de vista religioso, o território angolano era dominado pela religião Católica Romana, que ao lado dos colonizadores propagavam um evangelho com dogmas incontestáveis que reforçava a exploração e subalternização dos indígenas. Aliás, foi através da liderança suprema do Papa Nicolau V, que emitira duas bulas denominadas *Dum Diversas* e *Romanus Pontifex* (publicadas em 1452 e 1455) concedendo ao D. Afonso V de Portugal, no século XV o poder e autoridade para a escravização perpétua e evangelização dos povos negros e sarracenos a quem eles cunhavam de idólatras e incivilizados, conforme pode se atestar abaixo:

[...] Nós lhe concedemos, por estes presentes documentos, com nossa Autoridade Apostólica, plena e livre permissão de invadir, buscar, capturar e subjugar os sarracenos e pagãos e quaisquer outros incrédulos e inimigos de Cristo, onde quer que estejam, como também seus reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades [...] E reduzir suas pessoas à perpétua escravidão, e apropriar e converter em seu uso e proveito e de seus sucessores (NICOLAU V, 1452 e 1455, p. s/n).

Essas ações provocaram variadíssimas consequências tais como o desmoronamento das estruturas sociais, econômicas, culturais, religiosas e administrativas dos autóctones, dando azo às constantes lutas de resistências dos povos dos reinos do Kongo, Ndongo, Matamba, Kwanyama, Bailundo, Lundastchokwe, entre outros, contra a presença colonial portuguesa entre o século XV ao século XIX.

Posteriormente, essas guerras de resistências tomaram novos rumos com as formações dos movimentos de libertação nacional que desencadearam nos finais do século XX, isto é, de 1961 a 1974 a Guerra de Libertação Nacional contra a dominação portuguesa, que culminou com a proclamação da Independência de Angola, no dia 11 de novembro de 1975 e a formação da Primeira República Popular de Angola, bem como da primeira Lei Constitucional da República Popular de Angola (L.C.R.P.A) que defendia “contraditoriamente” um Estado democrático, anti-imperialista, livre da exploração do homem pelo homem, mas cuja soberania residia apenas no Povo e ao MPLA, considerado seu único representante legítimo. Por outro lado, também se defendia a propriedade privada, uma característica da essência do sistema capitalista (ANGOLA, 1975, art. 1º 2º e 10º).

Pela natureza da L.C.R.P.A dá indícios hermenêuticos de que, os processos que levaram a independência do território angolano não foram pacíficos e consensuais entre os movimentos/partidos de libertação nacional, estes desentendimentos de acordos entre os líderes nacionalistas instigados e apoiados com ideologias, arsenal bélico, tecnologias militares e mercenários pelas superpotências estrangeiras antagônicas com os rostos invisíveis da Ex-URSS-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (socialistas) e dos Estados Unidos da América (capitalistas) deu lugar, não apenas, a divisão dos movimentos durante a luta da Libertação Nacional, como também deu lugar à Guerra Fria Pós-independência de caráter internacional conceituado por Deutsch (1964) *apud* Nunes (2020) como:

[...] Um conflito internacional entre duas potências estrangeiras, travado no solo de um terceiro; disfarçado de conflito sobre uma questão interna daquele Estado; e que usa parte da mão-de-obra, recursos e território desse Estado como um meio para alcançar metas e estratégias estrangeiras preponderantemente.

A natureza desses conflitos que assolaram muitos países subdesenvolvidos tidos como escudos das duas superpotências beligerantes foi cunhada por Mumford (2013) *apud* Nunes, (2020, p. 10, tradução do autor) como Guerras por Procuração:

[...] As Guerras por Procuração são o envolvimento indireto em um conflito por terceiros que desejam influenciar seu resultado estratégico. Eles são constitutivos de um relacionamento entre um benfeitor, que é um ator estatal ou não estatal externo à dinâmica de um conflito existente, e seus representantes escolhidos, que são o canal para armas, treinamento e financiamento do benfeitor.

Ora, depois de várias tentativas para o alcance da paz em Angola, no dia 31 de maio de 1991 assinou-se em Bicesse-Portugal, o histórico acordos de paz entre o MPLA e a UNITA, mediados pelo Governo Português e observados por representantes das duas superpotências (Estados Unidos da América e União Soviética) e da Organização das Nações Unidas (ONU), que institucionalizam a Primeira República Democrática e de Direito, com a realização das primeiras eleições multipartidárias e presidenciais nos dias 29 e 30 de setembro de 1992.

O nebuloso processo eleitoral em que a Comissão Nacional Eleitoral atribuiu a vitória ao partido político MPLA e ao seu candidato José Eduardo dos Santos, desencadeou descontentamento no partido político UNITA e no seu candidato Jonas Malheiro Savimbi, tendo como consequência o eclodir da Guerra Civil, esta última, a mais sangrenta que durou 27 anos e vitimou cerca de 500 mil pessoas e dois milhões de refugiados, dilacerando o tecido social e a economia do país (DW, 2013<sup>a</sup>; JA, 2022).

Apesar de que na década de 60 em que se começou a observar a organização clandestina dos movimentos de libertação nacional, Portugal desesperadamente havia intensificado seus investimentos na esfera económica e social na província ultramarina angolana, entretanto, nunca foi intenção do “carrasco” colonizador português tornar independente o território angolano, nem tampouco os investimentos humanos, materiais e financeiros alocados nessa colônia objetivava o crescimento e desenvolvimento socioeconômico dos autóctones como nos afirma Santos (2019b), que:

[...] Com a queda da 1ª República, e a eleição do Marechal Carmona, em abril de 1929, como presidente da República, ao nomear o professor António de Oliveira Salazar ministro das finanças e posteriormente, em 1932, Presidente do Conselho de Ministros, a situação financeira melhora consideravelmente. O que contribuiu para que se iniciasse o processo de desenvolvimento das províncias e, especialmente, de Angola, incrementando-se a produção do café, sisal, cana do açúcar, milho, seguidos pelo diamante e pelo petróleo (SANTOS, 2019b, p. 342).

Santos ao afirmar que os investimentos financeiros, e agroindustriais do colonizador português na colônia angolana visavam o desenvolvimento social dos autóctones, nos parece ser uma afirmação contraditória, pois, já Martins Oliveira afirmara que [...] “A ideia de uma educação dos negros é, portanto absurda não só perante a História, como também perante a capacidade mental inferior dessas raças inferiores (MARTINS, 1953 *apud* VIEIRA, 2007, p. 35).”

De acordo com a síntese da historicidade apresentada acima conjugada com os estudos anteriores de Monteiro (2016, 2019, 2020) e posteriormente de Santos (2019b) apontam que o Serviço Social surgiu em Angola em meio aos três contextos de escravatura e guerras que o País atravessou. Portanto, foi no contexto de exploração do homem pelo homem que o exercício profissional dos assistentes sociais em Angola foi institucionalizado pela primeira vez na década de [...] “1960-1962, resultante de um “casamento” entre o pai e provedor”- o Estado colonial português - e a “mãe e mestra”- a Igreja Católica (MONTEIRO, 2016, p. 17).”

Por sua vez, Santos (2019b, p. 347), uma das primeiras assistentes sociais angolana considera que a institucionalização do Serviço Social pela primeira vez na província ultramarina de Angola pela Igreja Católica objetivava [...] “Contribuir para a promoção global da população e em particular daquela economicamente mais vulnerável, das comunidades, cumprindo desta forma com a sua Doutrina Social, fundamentada nos valores humanos”. A autora informa ainda que [...] “A formação no Instituto Pio XII foi instituída numa lógica de reprodução da sociedade colonial, mas tinha igualmente uma lógica de justiça social” (SANTOS, 2019 b, p. 348).

Porém, o referido instituto foi extinto em 1977, dois anos após a independência da República Popular de Angola predominado pelo sistema político monopartidarista de matriz socialista marxista-leninista. posteriormente, com a transição do sistema político socialista para o sistema político democrático de direito em 1992 e reforçada com a paz efetiva em 2002, o curso foi reaberto em 2005, com refundação do Instituto Superior Pio XII, porém com uma nova nomenclatura de Instituto Superior João Paulo II, hoje unidade orgânica da Universidade Católica de Angola (MONTEIRO, 2016 e SANTOS, 2019b).

Tendo em atenção aos determinantes históricos da gênese do Serviço Social em Angola, os estudos de Monteiro (2016, 2019, 2020) fundamentados na teoria social crítica apontam igualmente que as indústrias transformadoras, bem como o Serviço Social instituído na década de 60 pela Igreja Católica em Angola por via do Instituto Superior Pio XII, não visavam de modo algum desenvolver o território angolano e melhorar a condição de vida da população subalternizada pelo sistema vigente na época, como afirma Santos (2019b).

Pelo contrário, Monteiro (2020, p. 261, grifo nosso) questiona e afirma categoricamente que tais ações estavam revestidas das ideologias reinantes em Portugal, o [...] “Estado (pai e provedor da profissão) e na própria Igreja (mãe e mestra da profissão) ” [...], em que o Serviço Social era visto como uma camisa de força do Estado para a recuperação das esperanças da continuidade do trabalho forçado na rica província ultramarina angolana que enriquecia a coroa portuguesa e a própria Igreja”.

Outrossim, entendemos que nem mesmo a propagada encíclica papal “*Rerum Novarum*” de Papa Leão XIII (1891) objetivava a emancipação política e humana da classe subalternizada, embora considerava em parte a pobreza como resultante da avareza e ambição humana, ao mesmo tempo defendia a propriedade privada e naturalizava o sistema vigente como sendo vontade divina de acordo com Castro (2006) *apud* Meirelles (2018, p. 23):

Não há outra alternativa senão a de acomodar-se à condição humana; na sociedade civil não pode haver igualdade-há os altos e os baixos. Nem todos são iguais em talento, inteligência, saúde e força; e à necessária desigualdade destes dons segue-se espontaneamente a desigualdade na fortuna, que é claramente conveniente à utilidade, quer dos particulares, quer da comunidade.

Assim, a Igreja Católica foi também agente “ativo” em todos os processos de desumanização do povo angolano, ao desempenhar o papel de moralizador dos povos diante a dominação portuguesa, aliás o rei de Portugal receberá autoridade dessa mesma Instituição Religiosa com poderes políticos, que legitimou tais práticas racistas que transformaram seres humanos em objetos de venda e trabalho forçado.

Comosepodeconstatar,aescravaturaeeasduasguerrasfratricidascausaraminúmerasconsequências e com o advento da paz o Executivo Angolano (entenda-se Governo) tem vindo a implementar políticas públicas e sociais de combate à fome e à pobreza, todavia a população angolana ainda continua vivendo graves problemas de extrema pobreza multifuncional refletida na precariedade da educação, saúde e habitação, conforme o recente relatório do Instituto Nacional de Estatística (INE), o órgão oficial do Estado Angolano, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Oxford Poverty and Human Development Initiative OPHDI referente a “Pobreza Multidimensional que se vive nos 164 municípios de Angola:

[...] As estimativas municipais do IPM-M, mostraram que 65 dos 164 municípios de Angola, apresentam uma taxa de incidência da pobreza acima dos 90%. Segundo o IPM-M, as províncias com os 10 municípios mais pobres do País são: Cunene, Namibe, Malange, Moxico, Cuando Cubango e Lunda Norte. Enquanto, a província de Luanda (capital do País), possui 5 dos municípios menos pobres do País. (ANGOLA; PNUD e OPHDI, 2020, p. 14).

Uma outra pesquisa paralela ao do INE, feita pela Associação de Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA) em três municípios de três distintas províncias/estados do país, nomeadamente Cacuso, província de Malanje (nordeste do país), Bailundo, província do Huambo (centro-sul do país), e da Ganda, província de Benguela (sul do país) concluiu que:

[...] O problema da pobreza extrema é ainda mais forte do que se imagina, uma vez que vai além da realidade estatística frequentemente apresentada pelo INE (Instituto Nacional de Estatística). Os angolanos, em particular os que vivem em áreas mais recônditas, sentem a pobreza e sentem-na numa proporção asfixiante (ADRA, 2022 *apud* DWb, 2022, p. 1).

Essa situação tende a se agravar diariamente com as recentes medidas econômicas de 2023, que retiramasubvençãodoscombustíveisedeterminaasubidadopreçodagasolina,queconsequentemente elevou os preços dos transportes privados e da cesta básica no mercado informal, bem como a perda do poder de compra da classe subalternizada.

## UM CRUZEIRO NA ENCRUZILHADA!?

A institucionalização do Serviço Social em Angola pelo Governo visava cumprir com a intencionalidade da universalização dos serviços de assistência social em Angola, país dilacerado pela guerra com todas as suas imensuráveis consequências sociais, econômicas e políticas. Essa realidade social fez com que se desencadeasse ações concretas ao nível do ensino médio e superior pública e privada, dentre essas ações destaca-se o Programa Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), inserido na Política Nacional de Promoção do Emprego e de Valorização dos Recursos Humanos Nacionais, que deu oportunidade

ao reconhecimento e a consequente institucionalização do curso médio de Educadores Sociais e o curso superior de Serviço Social na esfera privada.

Aditivamente, o Executivo/Governo angolano em 2009 investiu na construção de infraestrutura social para albergar o primeiro instituto público superior de Serviço Social afeto ao Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação ao abrigo do art. 1º, 2º e 3º, do Decreto Ministerial nº 7/9, de 12 de Maio, que recebeu seus primeiros discentes em 2010.

Outrossim, objetivando consolidar a emancipação política do Serviço Social, o Governo deu outros avanços com a publicação em Diário da República do Decreto-Presidencial nº 188/12, de 21 de Agosto (Regime do Trabalhador Social) normativo legal que institucionalizou o Serviço Social como ciência social aplicada, bem como uma profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho para dar respostas científicas às variadas demandas das expressões da questão social no país pós-guerra civil. Dez anos depois, esse normativo foi revisado, atualizado e revogado pelo Decreto Presidencial nº 109/22, de 12 de maio, I Série nº 85 de 12 maio de 2022.

Nos termos do seu artigo 3º, alínea f) define que [...] “o Serviço Social é uma atividade profissional de caráter interventivo, baseado em métodos e instrumentos multidisciplinares para propor soluções aos vários problemas sociais, desenvolvidos por técnicos formados em serviço social” (ANGOLA, DP n. 109/22, de 12 de maio).

A alínea c), do mesmo art. 3º define o assistente social como sendo [...] “O profissional que atua na mediação, elaboração, planeamento, gestão e execução de políticas, programas, estudos /perícias e serviços sociais no sentido de aumentar o acesso aos direitos sociais dos indivíduos, famílias e comunidades objetivando o seu bem-estar social”.

Na alínea h), do art. 3º define Trabalho Social como sendo:

[...] O processo de ajuda criado para auxiliar os indivíduos e grupos em comunidade para mudança de atitude ou comportamento dentro de uma situação social particular, bem como qualquer atividade que pretende melhorar as condições materiais de salubridade, culturais ou educativas da população, visando a promoção de mudanças (ibid).

O Classificador de Profissões de Angola-CPA, regulamentado pelo Decreto Executivo Conjunto nº 31/03 de 24 de junho, por sua vez define o/a assistente social como sendo [...] “O técnico de Serviço Social que ajuda a resolver problemas de adaptação e readaptação social dos indivíduos, grupos ou comunidades, provocados por ordem social, física ou psicológica através da mobilização de recursos internos e externos” [...] (CPA, 2011, P.81).

No mesmo sentido da emancipação política, em 2012, um grupo de assistentes sociais encabeçados pelo Professor Dr. Simão João Samba (primeiro Ph.D formado em Serviço Social em Angola) organizaram-se e constituíram a Associação dos Assistentes Sociais de Angola, A.A.S-Angola, cujo estatuto orgânico foi aprovado por via do art. 1º, da Lei 6/12, de 18 de janeiro. Este órgão colegial tem dentre as demais tarefas, no âmbito do seu fim social o seguinte:

Afirmar a profissão de serviço social no País;  
 Promover a profissão nas diferentes instituições do País;  
 Trabalhar no sentido de organizar os assistentes sociais, como na sistematização das experiências e práticas profissionais nos diferentes campos de atuação profissional no País (ANGOLA, LEI 6/12, de 18 de janeiro, art. 3º).

No entanto, quando se analisa a natureza e a historicidade e os normativos que dão respaldo à regulamentação e o respectivo reconhecimento do Serviço Social como ramo das ciências sociais aplicadas e profissão liberal em Angola, percebe-se que ele nasce do espírito do Serviço Social de Caso, em que a profissão é institucionalizada e exercida como instrumento social preventivo, sanitário e moralista de adaptação e readaptação dos indivíduos, grupos e comunidades para mudança de atitude ou comportamento dentro de uma situação social ou para melhoria das condições materiais de salubridade, culturais ou educativas da população visando proteger o Estado e a Igreja Católica contra a pressão social.

Ou seja, uma disciplina científica e profissão que não se preocupa com as mediações existentes entre a universalidade, singularidade, particularidade e totalidade do sujeito social, cujas condicionantes inviabilizam e invisibilizam os direitos sociais e de cidadania. Pois, não se permite questionar o objeto (Estado, ou capitalismo ou a realidade social) sobre a raiz das reais causas de desigualdades sociais, reforçando-se desta forma, o conservadorismo renante no sistema capitalista. Situação semelhante ocorrera na gênese do Serviço Social dos países da América Latina, conforme Imamoto (2013) *apud* Yazbek (2019) aponta que:

[...] O conservadorismo elabora seu pensamento como reação a circunstâncias históricas e ideias que se afiguram ameaçadoras à sua influência na sociedade. O conservadorismo torna-se consciente, no plano da reflexão, como defesa, decorrente da necessidade de armar-se ideologicamente para enfrentar o embate das forças oponentes (IMAMOTO 2013 *apud* YAZBEK, 2019, p.53).

A visão do Serviço Social endógeno conservador naturaliza o pauperismo e os comportamentos desviantes dos indivíduos sociais, como sendo resultante dos seus desajustes às dinâmicas societárias e insucesso na inserção e adaptação ao processo produtivo vigente. Essa visão conservadora fundamentada nas teorias positivistas-funcionalistas e na ética tomista e neotomista, não somente se observa no Serviço Social ministrado nas duas universidades angolanas, como também se observa no espírito do legislador, o Estado angolano, o “ente do bem” e guardião do ensino superior e da profissão. De sorte que, se estabeleceu um casamento conservador perfeito entre ambos, que cunhamos por **“cruzeiro na encruzilhada”!**...sendo esse o primeiro grande passo que o Serviço Social em Angola deu para a sua existência.

## UM CRUZEIRO À DERIVA!?

Considerando a metamorfose que ocorreu em Angola, de República Popular de Angola com a predominância do sistema político monopartidário marxista-leninista, para a República de Angola que instituiu a formação da democracia, multipartidarismo e o capitalismo de livre concorrência econômica, com todas as suas subtilezas, pois geralmente a maioria de pensadores cunharam-no como “Capitalismo de Estado”.

Embora Monteiro (2020, grifo nosso) receou nos seus estudos afirmar que [...] “Angola é já predominado pelo sistema capitalista para “evitar problemas” com uma banca de doutorado altamente atenta e qualificada”. *Ou provavelmente, para se evitar conotação política, ou certos equívocos de outras naturezas, contrariamente, nos atrevemos ainda que timidamente afirmar que em Angola com a viragem em 1992, do sistema de Governo monopartidário de matriz marxista-leninista, para o Governo multipartidário que obrigou a destatalização de vários serviços públicos, com o lema “tudo que tem P<sup>29</sup> cai”, imposto pelo partido UNITA ao seu adversário político MPLA, e a materialização da iniciativa privada começou-se a emergir lentamente o sistema “capitalista de livre com concorrência de mercado, que competia com o próprio estado Estado” que atingiu seu apogeu em 2014, com a incrementação da política de financiamento dos membros influentes do partido político MPLA, que sustenta o Executivo, que governa o país desde 1975, agora partido com a matriz ideológica [...] “Social-democrática e socialismo democrático de centro- esquerda (MPLA, 2017a)”.*

Esse financiamento feito supostamente com fundos públicos não declarados visava o *empowerment* de uma elite de empresariado nacional afeitos ao governo, para que esses, por sua vez, gerassem empregos e produção nacional em grande escala. Porém, ao invés disso criou-se outros precedentes menos esperados, como nepotismo, corrupção ativa, branqueamento de capitais, bancas-rotas (Banco Espírito Santos de Angola e o Banco de Poupanças e Crédito, e Fundo Soberano), surgimento de paraísos fiscais, empresas fantasmas, fuga ao fisco, endividamento do país, corte da moeda estrangeira (dólar americano), azedamento das relações econômicas e financeiras com os grandes investidores

29 O “P”, subentende-se “Povo ou Popular”, ou seja, durante a vigência do socialismo em Angola, de 1975 a finais de 1991, as instituições sociais por exemplo tinham a designação “loja do povo ou banco popular” para indicar que eram pertença de todos.

estrangeiros (EUAs, FMI e Banco Mundial), o agravamento do empobrecimento da população subalternizada, conforme afirma o conceituado economista Rocha (2019), que:

[...] A situação económica e social contínua num processo preocupante de degradação sistemática, a corrupção está longe de controlada - basta ler a imprensa diária e os diferentes sites para se perceber que a luta não está ganha e os “marimbondos<sup>30</sup>” ainda voam e picam - os amiguismos e clientelismos prevalecem através de novos bajuladores (do “como disse o Camarada Presidente José Eduardo dos Santos” está a passar-se para “segundo a orientação de Sua Excelência o Presidente João Lourenço”) e a grande maioria da população permanece na pobreza, com rendimentos parcos, subida generalizada dos preços, desconforto geral, insegurança permanente (os investidores estrangeiros detestam este tipo de situações) e perda de grande parte do capital de confiança criado pelas promessas feitas na campanha eleitoral de 2017 (ROCHA, 2019, s/p).

Essa realidade social induziu o novo Executivo liderado pelo presidente João Manuel Gonçalves Lourenço a desenvolver políticas públicas de combate a corrupção e impunidade no seu manifesto eleitoral, que culminou com elevados processos-crimes dentro e fora do país contra muitos governantes, seus parentes e comparsas, bem como apreensões de avultados valores monetários, e arresto de diversos bens móveis e imóveis de luxo (JA, 2023, MPLA, 2017a, 2022c).

Com base a atual realidade angolana apresentada acima questiona-se, o que é o sistema capitalista na visão dos seus defensores e como se processa e que implicâncias tem na vida da classe trabalhadora?

[...] O termo capitalismo refere-se a um sistema legal, social, econômico e cultural que abarca a igualdade de direitos e “carreiras abertas aos talentos”, que incentiva a inovação descentralizada e processos de tentativa e erro “destruição criativa” por meio de processos voluntários de trocas de mercado. A cultura capitalista celebra o empreendedor, o cientista, o indivíduo que assume riscos, o inovador, o criador (PALMER, 2019, p. 7).

Para Palmer (2019, p.13-14), um dos defensores do capitalismo tipifica esse sistema em dois modelos, “capitalismo de compadres”, e o “capitalismo de livre mercado”.

[...] O “Capitalismo de compadres” é o sistema que tem confinado tantas nações à corrupção e ao atraso. Em muitos países, se alguém é rico, há uma boa chance de que ele ou ela (raramente) detenha o poder político ou tenha um parente próximo, amigo ou defensor (em uma palavra: um “compadre”) entre aqueles que detêm o poder; e que a riqueza dessa pessoa não tenha vindo de ser um produtor de bens de valor, mas do aproveitamento dos privilégios que o Estado pode conferir a alguns em detrimento de outros. Tal fisiologismo corrupto não deve ser confundido com o “capitalismo de livre mercado” que se refere a um sistema de produção e troca baseado no Estado de Direito, em igualdade de direitos para todos, na liberdade de escolha, na liberdade de comércio, na liberdade para inovar, na disciplina orientadora de lucros e prejuízos e no direito de desfrutar o resultado do próprio trabalho, poupança e investimentos sem temer a perda ou restrição imposta por aqueles que investiram no poder político em vez da produção de riqueza (PALMER, 2019, p.13-14).

Ainda no entender de Palmer (2019, p. 4), aceitar o capitalismo de livre mercado significa:

[...] Aceitar a liberdade de mudar, de inovar, de criar. Isso significa acomodar mudanças e respeitar a liberdade dos outros para fazer o que quiserem com aquilo que é deles. Significa abrir espaço para novas tecnologias, novas teorias científicas, novas formas de arte, novas identidades e novos relacionamentos. Significa se abrir a liberdade de criar riqueza, que é o único meio para a eliminação da pobreza (a riqueza tem causas, mas a pobreza não; a pobreza é o que resulta da falta de produção de riqueza, enquanto a riqueza não é o que resulta da falta de produção de pobreza). Significa celebrar a libertação humana e a realização do potencial humano (PALMER, 2019, p. 4).

Ao analisarmos a forma como Palmer desenha o sistema capitalista de livre mercado se desmarcando do que ele chama de capitalismo de compadres baseado em corrupção, nepotismo institucionalizados causadores das desgraças e do atraso, se percebe a intencionalidade de “branqueamento” das relações antagônicas e contraditórias estabelecidas por via do trabalho assalariado entre as duas classes sociais, a burguesia e a trabalhadora como se fosse de todo uma coexistência pacífica e harmoniosa.

Verdadeiramente, a cotidianidade dessa relação não se circunscreve apenas nas liberdades “abstratas”, inovações, nas novas tecnologias, na criação de riquezas que supostamente servem de meio de eliminação da pobreza!... Mas deve-se escrutinar as condições materiais impostas à classe trabalhadora e que servem de base da sua exploração para a produção de riquezas à favor do 30 Marimbondo é um termo de língua nacional Kimbundu falada pelo grupo etnolinguístico ambundu, que é uma designação de um inseto himenóptero dotado de ferrão. O termo foi utilizado pelo presidente João Manuel Gonçalves Lourenço para se referir aos governantes que delapidaram o erário.

capitalista, constituindo-a de refém dos dominadores, dando azo a ruptura nas relações e constantes greves e manifestações dos sindicatos trabalhistas, pois nem sempre as diretrizes éticas que norteiam o livre comércio são tidas em conta, mesmo nas chamadas empresas cidadãs que teoricamente deviam cumprir com a tridimensionalidade da responsabilidade social empresarial-dimensão econômica, ética e legal- com vista ao alcance do propagado desenvolvimento sustentável.

Para os autores defensores do capitalismo de livre concorrência de mercado consideram de todo certo que o capitalismo é o responsável por esse conjunto de avanços e ganhos de liberdades fundamentais, políticos, socioeconômicos e tecnológicos traduzidos essencialmente na qualidade de vida das pessoas nas sociedades modernas adeptas desse sistema, sendo que as que não seguiram ou seguem tornaram-se sociedades atrasadas e pobres, então nos questionamos:

1-Será culpa do capitalismo de compadres ou culpa da população desajustada às dinâmicas socioeconômicas, políticas e tecnológicas reinantes na livre concorrência de mercado causadoras das desigualdades sociais que se perpetuam na classe trabalhadora, desde a era da I Revolução Industrial até a presente era da chamada IV Revolução Industrial 0.4, em que os ricos continuam cada vez mais ricos com construção de oligarquias financeiras e os pobres cada vez mais pobres empurrados na mendicidade?

Na tentativa de encontrarmos resposta para a indagação que se levanta acima, precisa-se entender em primeiro lugar, nem que amiúde, a categoria trabalho e trabalhador assalariado na perspectiva marxiana. Para Marx (2013, p. 255) [...] “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

Compreende-se que, Karl Marx introduz o trabalho como sendo a categoria totalizante através do qual o homem enquanto ser naturalmente ontológico transforma a própria natureza a partir de uma pré-idealização (teleologia) somente característico ao homem e depois parte para a ação prática (práxis) intencional para a transformação da realidade social. Ou seja, é partir do trabalho que surgem novas categorias e funções sociais, por via da produção e reprodução como a ciência, o direito, o lazer e entretenimento, etc., que dão lugar a totalidade, resultante da cada forma de trabalho.

Logo, o trabalho assalariado no sistema capitalista se constitui essencialmente como o elemento fundante da relação social capitalista Vs trabalhador. Nessa relação o Trabalhador é um ente livre da sua força de trabalho e o Proprietário, igualmente um ente livre, mas do seu capital e meios de trabalho, que estabelecem uma relação de produção e reprodução social, em que o Proprietário compra a mercadoria (força de trabalho) do Proletário e este em troca recebe um salário, tal como observa Marx (2013, p. 836) na sua tese o Capital que [...] “A propriedade de dinheiro, meios de subsistência, máquinas e outros meios de produção não confere a ninguém a condição de capitalista se lhe falta o complemento: o trabalhador assalariado, o outro homem, forçado a vender a si mesmo voluntariamente.”

Importa referir que, o processo de produção e reprodução se concretiza cotidianamente tanto no setor público e no setor privado em geral por via um contrato de trabalho escrito, podendo ser verbal em alguns casos extremos. Parafraseando Marx (2013, p. 642), o processo de produção:

[...] É introduzido com a compra da força de trabalho por um tempo determinado, e essa introdução é constantemente renovada, tão logo esteja vencido o prazo de venda do trabalho, decorrido um determinado período de produção, semana, mês etc. Porém, o trabalhador só é pago depois de sua força de trabalho ter atuado e realizado tanto seu próprio valor como o mais-valor em mercadorias. Juntamente com o mais-valor-que, por enquanto, consideramos apenas como fundo de consumo do capitalista-, o trabalhador produz, portanto, o fundo de seu próprio pagamento, o capital variável, antes que este lhe retorne sob a forma de salário, e ele só permanece ocupado enquanto o reproduz continuamente.

Dessarte, a partir da relação trabalho Vs capital se fundamenta a possibilidade da compreensão da realidade social, isto é, as variadas expressões da questão social resultante desta relação antagônica, em que a classe trabalhadora, portanto, procura os mecanismos mais acertados para compreensão das demandas da questão social, que na visão social crítica incorporado no Serviço Social é definida de acordo com Iamamoto (2020, p. 34) como sendo:

[...] O conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantem-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

Salienta-se que a questão social na visão conservadora sustentada pelos defensores das teorias positivistas e funcionalistas [...] “É concebida como disfunção de indivíduos ou grupos de indivíduos que, desprovidos de adaptação à sociedade burguesa, representam um desequilíbrio à ordem, à harmonia e à coesão social” (MEIRELLES, 2018, p. 18).

Desta forma, a questão social na visão social crítica é uma categoria característica da própria produção capitalista de “compadres” e de “livre mercado” que reproduz as desigualdades sociais, a pauperização e invisibilização dos indivíduos agravado com a mundialização dos monopólios e oligopólios do capital financeiro e bancário nos países periféricos reconfigurando as relações antagônicas de produção e reprodução social em que os ricos continuam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres empurrados na mendicidade. Descarta-se assim, a ideologia fatalista conservadora perpetuadora da culpabilização da população em situação de pobreza e criminal como sendo desajustada às dinâmicas socioeconômicas, políticas e tecnológicas, onde os propalados direitos sociais são apenas uma abstração ilusória defendidos na Carta Universal dos Direitos Humanos e nas Constituições dos países capitalistas monopolistas em que a classe burguesa privilegiadamente enriquece e domina de forma vertiginosa a classe subalternizada pauperizada sem precedente.

Ainda na senda das reflexões sobre as relações dicotômicas de produção e reprodução, uma segunda indagação se levanta: como se explica as crises cíclicas do sistema de produção econômica nas sociedades modernas de livre concorrência de mercado, que serve de justificativa de desempregos em massa, exploração e pauperização agudizante da classe subalternizada, assim como as constantes manifestações sociais das diferentes classes sociais, clamando e reivindicando pelos direitos sociais em sociedades capitalistas desenvolvidas?

Para se responder o questionamento acima referente as condicionantes que contribuem na agudização das crises cíclicas do capitalismo na cena contemporânea e conseqüentemente na pauperização da classe subalternizada, bem como nas constantes manifestações sociais, destaca-se quatro aspectos fundamentais apontados por Baptista (1994), Lechner (1999), Salama (1999) e Harvey (1993) *apud* Iamamoto (2021, p. 193), que influenciam na problemática em referência, que são:

1. [...] *A lógica financeira do regime de acumulação tende a provocar crises que se projetam no mundo gerando recessão. É tributária dessa lógica a volatilidade do crescimento que redundando em maior concentração de renda e aumento da pobreza, expressando um “apartheid social”.* Ampliam-se as desigualdades distribuídas territorialmente, a distância entre as rendas de trabalho e do capital e entre os rendimentos dos trabalhadores qualificados e não qualificados. A abertura abrupta da economia nos países da periferia dos centros mundiais, conforme orientação dos organismos multilaterais, vem redundando em uma ampliação do *déficit* da balança comercial, no fechamento de empresas nacionais, na elevação das taxas de juros e no ingresso maciço de capitais especulativos (LECHNER, 1999 *apud* IAMAMOTO, 2021, p. 193).

2. [...] A concorrência entre os capitais estimula um acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, que revoluciona a produção de bens e serviços. Apoiada na robótica, na microeletrônica, na informática, dentre outros avanços científicos, a reestruturação produtiva afeta radicalmente a produção de bens e serviços, a organização e gestão do trabalho, as condições e relações de trabalho, assim como o conteúdo do próprio trabalho. [...] Reduz-se assim a demanda de trabalho vivo ante o trabalho passado incorporado nos meios de produção, com elevação da composição técnica e de valor do capital (HARVEY, 1993 *apud* IAMAMOTO, 2021, p. 193).

3. [...] Ampliação do processo de privatização da coisa pública: um Estado cada vez mais submetido aos interesses econômicos e políticos dominantes no cenário internacional e nacional, renunciando a dimensões importantes da soberania da nação, em nome dos interesses do grande capital financeiro e de honrar os compromissos morais com as dívidas interna e externa (BAPTISTA, 1994 *apud* IAMAMOTO, 2021, p. 193).

4. *A expansão do capitalismo de livre concorrência de mercado flui como um forte mecanismo que exige [...] A produtividade, competitividade, rentabilidade, a eficácia e eficiência como critérios para referenciar as análises sobre a vida em sociedade (LECHNER 1999 *apud* IAMAMOTO (2021, p. 193, nosso grifo).*

Portanto, entendemos que Iamamoto apresenta uma lógica das crises cíclicas no sistema de produção econômica nas sociedades capitalistas modernas e periféricas de livre concorrência de

mercado resultam do exacerbado expansionismo e acumulação do capital, sendo que, as recessões econômicas e financeiras servem apenas de meras justificativas dos desempregos em massa, da exploração e pauperização agudizante da classe subalternizada e das desigualdades sociais, onde as manifestações sociais das diferentes classes sociais, clamando e reivindicando pelos direitos sociais são vistas como uma ameaça à classe burguesa que com apoio do Estado apresentam soluções paliativas ou silenciamento dos manifestantes ou dos sindicalistas com meios repressivos e/letais.

Tais transformações abrangem, particularmente, ao nível socioeconômico e político nos países periféricos, cujo capitalismo Chasin (1999) denomina de “híper-tardio”, que por analogia, se infere que a Angola, ex-colônia portuguesa com 48 anos de independência e pela sua natureza de produção/reprodução e historicidade vive um capitalismo “utópico extremamente tardio de compadres”, onde a acumulação do monopólio do capital e do poder econômico flui no estreito corredor dos detentores do poder político, donos e/sócios das empresas multinacionais, dos bancos privados e de imóveis e móveis luxuosos espalhados ao nível do mercado nacional e internacional. Situação que transforma o Estado em refém e a anátema para desenvolver políticas públicas e sociais efetivamente, pois a maioria dos gestores públicos fazem negócios com o Estado e consigo mesmos!

Portanto, é a partir dessa metamorfose da realidade social angolana que, se deve pensar atualmente um serviço social mais crítico, proativo, estratégico, atual e atuante, cujas mediações perpassam às respostas assistencialistas dadas às diferentes expressões da questão social, com vista a imergir sobretudo, nas profundezas da totalidade da própria questão social, capaz de desvendar no objeto os mistérios causadores da miséria na vida do sujeito social, das famílias e da sociedade em geral.

Conforme Lukács (1967); Kosik (1976); Paulo (2015) *apud* Monteiro (2020) afirmam que a análise da questão social a partir da categoria “totalidade” fundamenta-se no Serviço Social pelo fato de que ela é um todo estruturado, dialético e dinâmico das variadas formas de organização humana que se traduz na família, poder, religião e se expressa pela realidade social que cada uma das categorias vive.

A análise da totalidade das expressões da questão social fundamentada pela dialética do materialismo-histórico impulsiona o enxergar crítico da realidade social, que nega o olhar isolado dos fatos sociais<sup>31</sup> como fruto do acaso ou como natural no sistema capitalista, mas sim, ocorrem por meio de determinantes contextuais sócio-históricos, que os seres humanos estabelecem entre si, cujos significados resultantes dessas relações se constituem o produto do mundo social, em que o homem é o próprio produtor.

Daí que a veterana militante do Serviço Social Imamoto (2020) assevera que pensar a produção/reprodução da questão social na cena contemporânea e suas mediações históricas que cotidianamente se manifestam da vida da população implica enxergá-la de forma crítica por se constituir a base da fundação Serviço Social como especialização do trabalho.

Importa referir que, a crítica social a que se refere o método materialista histórico-social, não é uma mera crítica destrutiva revestida de fantasias, mas sim, uma crítica que ajuda a discernir o joio do trigo, ou seja trata-se de uma crítica construtiva que permite desvendar as condicionantes existentes no objeto que impedem o normal crescimento e desenvolvimento dos dos sujeitos sociais, tal como Imamoto (2020, p. 26) afirma que neste sentido a crítica serve para:

[...] Tirar as fantasias que encobre os grilhões para que possa livrar deles, libertando os elos que aprisionam o pleno desenvolvimento dos indivíduos sociais. É nessa perspectiva que se inquir a realidade buscando, pelo deciframento, o desenvolvimento de um trabalho pautado no zelo pela qualidade dos serviços, na atualização dos compromissos ético-políticos com os interesses coletivos da população usuária.

A partir deste olhar social crítico fundamentado no materialismo histórico-dialético que embasa a reconceitualização do projeto ético-político do Serviço Social defendido no Brasil, levantamos o questionamento seguinte: que projeto ético-político norteiam a teoria, a metodologia, e o código de

31 No sentido positivista do termo.

ética e deontológico do Serviço Social em Angola que vive um sistema capitalista com característica “utópico extremamente tardio de compadres”?

Para responder esse questionamento importa mencionar a título de exemplo que durante a formação os docentes e discentes da Faculdade de Serviço Social apoiam-se maioritariamente nas bibliografias de autores brasileiros militantes e defensores da teoria social crítica como: Yazbek, Imamoto, Netto, Martinelli, Guerra, Fávero, Barroco, etc., para a compreensão do processo de reconceitualização do Serviço Social, da questão social e da prática profissional na contemporaneidade, das dimensões do serviço social, da ética e deontologia, da política social, entre outras temáticas.

Aliás, destaca-se que nos dois primeiros anos da formação no ex-Instituto Superior de Serviço Social atual Faculdade de Serviço Social, o quadro docente era maioritariamente composto por docentes cubanos, que embora não sendo assistentes sociais direcionavam suas abordagens na vertente do serviço social/trabalho social baseado em teoria marxiana, com críticas acentuadas ao modo de produção e reprodução capitalista a exemplo do Serviço social/trabalho social praticado em Cuba (GUTIÉRREZ, et al., 2022).

Porém, com a substituição da mão-de-obra docente cubana por angolana, maioritariamente formados no ISUP-João Paulo II e em Portugal, as teorias e metodologias norteadoras do curso ganharam o viés positivista-funcionalista, tal como se pode observar nas abordagens dos trabalhos de conclusão de curso dos discentes, as obras mais citadas são as de Comte, Durkheim, Robert Merton, Ralf Dahrendorf, Talcot Parson com maior ênfase ao Herbert Spencer, de acordo com Monteiro (2020, p. 295)

[...] Os trabalhos que, de modo explícito ou não, conscientes ou não, utilizam abordagem do método hipotético-dedutivo, foram considerados positivistas de cariz funcionalista. Descriviam os fenómenos tal como se apresentam na sua imediatez, partindo “da parte para compreender o todo” tido como realidade equilibrada, cujo possível desequilíbrio, anomalia, como o abandono escolar ou a desnutrição, se dava a alguma parte do todo que não cumpriu o seu papel ou função, no caso de muitos trabalhos, os seus pais ou encarregados de educação foram considerados parte do todo que não cumpriram a sua função.

Assim sendo, pressupõe-se que o cruzamento se encontra à deriva entre dois oceanos (instituições de ensino superior), fruto de supostos (des) encontros teórico-metodológicos de matrizes positivista-funcionalistas (sustentadas por profissionais formados na Europa) e de matriz marxiana, histórico social crítica, sustentada por profissionais formados no Brasil, que direcionam a formação, investigação e intervenção de ambos, devido a inexistência de um Projeto ético-Político que estabeleça as diretrizes pedagógicas do curso no país.

## CONSIDERAÇÃO FINAL

A pesquisa não tenciona de forma contundente apresentar caminhos desconhecidos ou defender um posicionamento irreversível de qual teoria e metodologia que deve nortear o cruzamento à deriva, mas não deixaríamos também de nos posicionar sobre as provocações levantadas, de forma a apresentarmos sugestões contextualizadas a atual realidade social, cultural, económica e política angolana.

Assim sendo, julgamos ser oportuno e urgente que a Associação dos Assistentes Sociais de Angola no âmbito da sua competência constitutiva e as duas instituições de ensino superior em serviço social em parceria com os departamentos ministeriais do Estado angolano que superintendem a formação e a profissão formem grupos de trabalhos técnicos multidisciplinares e multissetoriais para a criação de um movimento de reconceitualização do Serviço Social em Angola com vista a elaboração de um projeto ético-político do Serviço Social angolano, capaz de produzir conhecimento que ajude mediar a atual realidade social, visando a emancipação humana.

Por outro lado, para se evitar com que os/as assistentes sociais sejam confundidos por mero ajudadores assistencialistas de indivíduos pobres e desajustados às dinâmicas societárias, sugere-se a redefinição e o reajustamento dos conceitos de Serviço Social, Assistente Social e Trabalhador Social nos

normativos que regulamentam o exercício profissional em Angola, para se elucidar efetivamente as reais atribuições e competências dos/as assistentes sociais diante das demandas sociais, bem como ampliar as possibilidades de empregabilidade dos/as assistentes sociais nos diferentes espaços sociocupacionais.

Finalmente, as discussões sobre a temática não se esgotam com essa pesquisa, pois acreditamos que estudos ulteriores reforçarão os debates provocando profundas mudanças na formação acadêmica e na atuação profissional dos assistentes sociais em Angola.

## REFERÊNCIAS

ANGOLA, **Classificador de Profissões**, aprovado pelo Decreto Executivo Conjunto nº 31/03 de 24 de junho, Luanda: Imprensa Nacional, 2011.

\_\_\_\_. **Estatuto Orgânico do Instituto Superior de Serviço Social**, aprovado pelo Decreto Ministerial nº 7/9, de 12 de Maio, I Série-nº 122- de 27 de Junho de 2012, 1ª Ed., Luanda: Imprensa Nacional, 2012;

\_\_\_\_. **Estatuto Orgânico da Universidade de Luanda/UniLuanda**, aprovado pelo Decreto Presidencial nº 285/20 de 29 de outubro.

\_\_\_\_.L.C.R.A-Lei Constitucional da República Popular de Angola, Luanda: INA, 1975.

\_\_\_\_.INE-Instituto Nacional de Estatística. **Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação de Angola - 2014**, Luanda: INE, 2016.

\_\_\_\_.INE-Instituto Nacional de Estatística; PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; OPHDI, Oxford Poverty and Human Development Initiative. **Índice de Pobreza Multidimensional de Angola**, Luanda – Angola: INE, 2020. In: <https://www.ine.gov.ao>, acessado aos 30 de junho de 2023.

\_\_\_\_.PLANAGEO, Plano Nacional de Geologia, Angola: IGA, 2013.

\_\_\_\_. **Regime das Carreiras do Trabalhador Social**, aprovado pelo Decreto-Presidencial nº 188/12, de 21 de Agosto.

\_\_\_\_. **Regime que altera as Carreiras do Trabalhador Social**, aprovado pelo Decreto Presidencial nº 109/22, de 12 de maio.

\_\_\_\_. **Reorganização da Rede de Instituições Públicas de Ensino Superior**, aprovado pelo Decreto Presidencial nº 281/21, de 1 de dezembro. I Série nº 225.

CHASIN, José. **A Via Colonial de Entificação do Capitalismo**. In: Excerto do livro O Integralismo de Plínio Salgado - Forma de Regressividade no capitalismo Híper tardio2ª Ed. São Paulo: *Ad Hominem*/UNA, 1999.

DW, **África Cronologia 1974-2002**. In: <https://www.dw.com/pt-002/cronologia-1974-2002-das-independ%C3%A2ncias-ao-fim-da-guerra-em-angola/a-17280940>, acessado em 30 de julho de 2013.

\_\_\_\_. **Luanda Pobreza extrema: “vai além da estatística” do Governo**, em: <https://www.dw.com/pt-002/pobreza-extrema-em-angola>, acessado em 30 de julho de 2023.

EXPANSÃO, Jornal. **Finalmente enterrado o socialismo em Angola**, artigo publicado na edição 537 do *Expansão*, de sexta-feira, dia 16 de Agosto de 2019. In: <https://expansao.co.ao/opiniao/alves-da-rocha/interior/finalmente-enterrado-o-socialismo-em-angola-75943.html>.

GUTIÉRREZ, Teresa del Pilar Muñoz; GARCÍA, Mirtha Yordi; CABEZAS, Enrique Gómez; MASSON, Gabriela Abrahão. **Tendências teóricas do Serviço Social/Trabalho Social: uma avaliação desde a contemporaneidade**. In: SILVA, José Fernando Siqueira da. (Org.). **Serviço Social, Fundamentos e Tendências Teóricas: contribuições ao debate latino-americano**, São Paulo: Cortez, 2022.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A Questão Social no Capitalismo**. In: DURIGUETTO, Maria Lúcia; IAMAMOTO, Marilda Villela (Org.). **Serviço Social Questão Social, Território e Política Social**, Juiz de Fora: UFJF, 2021.

\_\_\_\_. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**, 27ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2020.

JÁ, Jornal de Angola, 2022. In: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/uma-viagem-as-eleicoes-de-1992/> acessado em 06 de agosto de 2023.

\_\_\_PGR arresta aviões e prédios em Wall Street e no Dubai. In: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/pgr-arresta-avioes-e-predios-em-wall-street-e-no-dubai/acessado> em 23 de agosto de 2023.

MCCLOSKEY, Deirdre N.. **A Liberdade e a dignidade explicam o mundo moderno**. In: MONTEIRO, Amor António. **A Natureza do Serviço Social em Angola**. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_ **Serviço Social, Estado e Políticas Sociais em Angola**: mediações teórico-metodológicas, Manaus: EDUA, 2020.

MPLA, Movimento Popular de Libertação de Angola. **Estatutos do MPLA**, Luanda: SOPOL, SA, 2017a.

\_\_\_ **Manifesto Eleitoral do MPLA**, Luanda: SOPOL, SA, 2017b.

\_\_\_ **Manifesto Eleitoral do MPLA**, Luanda: SOPOL, SA, 2022.

NICOLAU V, Papa. **1452-55**: quando Portugal e a Igreja Católica se uniram para reduzir [praticamente] todos os africanos à escravatura perpétua. In: <https://www.geledes.org.br/1452-55->, acesso 28 de maio de 2023.

NUNES, Fernando José Matias. **A Guerra Civil Angolana no Contexto da Guerra Fria**: da Independência à Guerra por Procuração, Rio de Janeiro: Escola de Guerra Naval, 2020, Dissertação.

PALMER, Tom G.. **A Moralidade do Capitalismo**: O que os Professores não Contam, (s/l): Peixoto Neto, 2019, E-book.

SANTOS, Eduardo A. Estevam. **Tratamos de Conceder a Liberdade aos Escravos, e não de Escravizar os Homens Livres**: Os debates sobre o fim do tráfico de escravos e da abolição da escravatura na imprensa periódica angolana do século XIX, Almanack, Guarulhos, n.32, ea00321, 2022a, acessado em 10 de agosto de 2023.

SANTOS, Felisbela A. Espírito. **Serviço Social em Angola**. In: YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Villela. (Orgs.). **Serviço Social na História: América Latina, África e Europa**, São Paulo: Cortez, 2019b.

VIEIRA, Laurindo. **Angola**: Dimensão Ideológica da Educação, 1ª Ed. Luanda: Nzila, 2007.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos e as Tendências Contemporâneas no Serviço Social**. In: GUERRA, Yolanda; LEWGOY, Alzira, Maria Baptista; MOLJO, Carina Berta; SERPA, Moema; SILVA, José Fernando Siqueira da (Org.). **Serviço e seus Fundamentos**: conhecimento e crítica, 2ª Ed. Campinas: Papel Social, 2019.

# A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA: MIGRAÇÃO, PERMANÊNCIA E OS FATORES SIMBÓLICOS NAS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS

Fernanda Rodrigues Arrais<sup>32</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem o propósito de traçar reflexões sobre a necessidade de efetivação de uma política de permanência estudantil integral nas universidades públicas, com destaque para os aspectos simbólicos que podem impactar a trajetória acadêmica dos estudantes migrantes. A partir do início dos anos 2000, a Política de Educação Superior passou por transformações, na perspectiva da democratização do acesso e ampliação das vagas, com alterações na forma de seleção e no ingresso no ensino público, via binômio ENEM-SISU. Estes mecanismos, combinados com a “Lei de Cotas”, bem como a migração estudantil no território brasileiro, tem contribuído com a mudança do perfil dos universitários. Neste sentido, constata-se que a expansão do acesso, necessita do fortalecimento de políticas voltadas para assegurar a permanência estudantil com qualidade, acompanhadas de ações que promovam o acolhimento dos estudantes, dentre eles os migrantes, o combate às discriminações e intolerâncias, para garantia do direito social à Educação Superior, com respeito à diversidade, como condição de uma educação emancipatória.

**Palavras-chave:** universidades públicas, democratização, migração estudantil; acesso; permanência simbólica.

**Abstract:** This article aims to outline reflections on the need to implement a policy of full student stay in public universities, highlighting the symbolic aspects that can impact the academic trajectory of migrant students. From the beginning of the 2000s, the Higher Education Policy underwent transformations, from the perspective of democratizing access and expanding vacancies, with changes in the form of selection and entry into Public Education, via the binomial ENEM-SISU. These mechanisms, combined with the “Lei de Quotas”, as well as student migration in Brazilian territory, have contributed to changing the profile of university students. In this sense, it appears that the expansion of access requires the strengthening of policies aimed at ensuring student permanence with quality, accompanied by actions that promote the reception of students, including migrants, the fight against discrimination and intolerance, to guarantee of the social right to Higher Education, with respect for diversity, as a condition for an emancipatory education.

**Keywords:** public universities, democratization, student migration; access; symbolic permanence.

## INTRODUÇÃO

O objetivo central deste artigo é refletir sobre os desafios da permanência universitária, compreendendo os fatores simbólicos que podem impactar o desempenho acadêmico, com foco nos estudantes que optam pelo processo de migração. Entendemos, conforme Heringer (2022, p. 2) que a permanência envolve “uma complexa multidimensionalidade, pois engloba fatores não apenas materiais, mas também culturais, simbólicos e psicológicos”.

A partir de políticas educacionais implementadas sob a orientação da democratização do acesso e ampliação das vagas, no início do século XXI, estudantes com novo perfil têm ingressado nas universidades. Destaca-se o aumento de alunos migrantes que se deslocam de seus estados de moradia, para iniciarem a graduação nas instituições de ensino em todo território nacional, constituindo o novo público que passa a acessar às universidades. Assim, são estudantes que ingressaram por políticas de ações afirmativas ou que ingressam por livre concorrência e, também, vivenciam os desafios da nova vida universitária, em relação aos aspectos simbólicos e acadêmicos de cada curso. Desta forma, entendemos que as questões que envolvem os estudantes migrantes devem ser analisadas de forma interseccional.

As divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade são mais evidentes no ensino superior. Hoje, faculdades e universidades abrigam um número maior de estudantes que, no passado, não tinham condições de pagar pelo ensino superior (questões de classe; ou estudantes que historicamente precisaram lidar barreiras discriminatórias à matrícula (devido a questões de raça, gênero, etnia, autoctonia, estatuto de cidadania); ou estudantes que enfrentavam diferentes formas de discriminação (questões relativas a orientação sexual, capacidade, religião) nos *campi*. Faculdades e se

32 Universidade Federal Fluminense, Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social, e-mail: [ferodrigues0505@gmail.com](mailto:ferodrigues0505@gmail.com)

confrontam com estudantes que desejam equidade, mas trazem experiências e necessidades muito diversas para os *campi* (COLLINS e BILGE, 2020, p. 18).

Neste sentido, afirmamos que é fundamental refletirmos sobre a importância de políticas de permanência desenvolvidas e articuladas à integralidade da formação, reconhecendo que os estudantes que ingressam nas universidades são diversos e englobam diferentes classes sociais, diversidade sexual e de gênero, ético - racial e cultural.

No Brasil, a diversidade aportada pela juventude estudantil foi incrementada, nestas últimas duas décadas pelo sistema de cotas, mobilidade estudantil e a internacionalização. Diversidade em termos de regionalismos, diferentes classes sociais, imigrações, migrações e contatos interétnicos (ANDRADE, 2020, P. 1603).

Entretanto, é necessário observar que estes grupos podem enfrentar na sua vida acadêmica, preconceitos<sup>33</sup> que geram os processos discriminatórios e sofrimentos, expressos, principalmente, por danos físicos e psicológicos. Estas intolerâncias, são geralmente, fundamentadas com base no senso comum e se reproduzem a partir de estereótipos e da necessidade de conservação de “verdades” e padrões construídos socialmente e culturalmente. Considerando a sociedade brasileira, é notório características extremamente conservadoras e moralistas que reforçam tais práticas, agindo com a repulsa ao “diferente” (CFESS, 2016).

Neste sentido, aqueles indivíduos das camadas populares da população que conseguem transpor estas barreiras e acessar o ensino superior em geral enfrentam dificuldades de diferentes tipos para realizar plenamente seus objetivos de formação. Ainda que tenha ocorrido a expansão de matrículas já apontada anteriormente, nem sempre estes estudantes são vistos como plenamente integrados à vida universitárias e acadêmica, trazendo novos desafios para as instituições de ensino superior em diferentes contextos nacionais (VARGAS E HERINGER, 2017, P.6).

Cabe ressaltar ainda que após o golpe de 2016 e a chegada na Presidência da República de Michel Temer até 2018, verificamos a entrada de uma “onda” autoritária, ultraconservadora, reacionária no país. Este contexto foi agravado com a vitória de Jair Bolsonaro em 2019, momento em que presenciamos o crescimento da disseminação do ódio, da violência, do racismo, xenofobia, homofobia, transfobia, sexismo, que se expressa pelo intenso ataque a uma “agenda de guerra cultural contra a diversidade, o pensamento divergente e marcada pelo negacionismo da ciência e pelo fundamentalismo religioso, político do mercado” (FRIGOTTO, 2021, p. 118).

[...] a realidade atual da sociedade brasileira, que evidencia a legitimação, por parte da sociedade, de um caldo de cultura ultraconservadora, expressa em práticas fascistas e irracionais. Manifestações cotidianas de ódio e violência contra quem pensa e age de forma diferente revelam um cenário assustador e regressivo, do ponto de vista político e civilizatório, em que a intolerância e a discriminação marcam presença obrigatória (CFESS, 2016, p.7).

Articulado a isso, a sociabilidade capitalista na sua fase neoliberal estimula práticas de individualismo, em que cada um busque por meios próprios a satisfação de suas necessidades e as condições à reprodução da vida (GASPAROTTO, GROSSI, VIEIRA, 2014). Conforme Pereira, uma parcela considerável da sociedade absorve os princípios e valores antissociais que legitimam o poder do capital, o qual “o indivíduo deve ser incentivado a autossatisfazer as suas necessidades [...]” (2013, p. 640).

Assim, o pressuposto deste estudo, é que a democratização do acesso vem contribuindo para mudanças no perfil dos estudantes e conseqüentemente para espaços mais diversos e menos elitizado. Porém, esta ampliação pode propiciar práticas preconceituosas e discriminatórias. Sendo fundamental a contribuição de ações de permanência integral nas instituições de ensino, na perspectiva superação destas atitudes dominadoras.

É fundamental destacar que as questões problematizadas são inerentes a sociedade capitalista, que possuem a função de controle e dominação (CFESS, 2016). Porém, é papel das universidades contribuir com a construção de práticas que combatam a discriminação, no horizonte de uma sociedade mais democrática, atrelada a uma formação profissional integral, inclusiva, emancipatória e cidadã. Desta

33 O preconceito se manifesta por um julgamento antecipado e opiniões pré-estabelecidas, sem o conhecimento fundamentado, direcionado a uma pessoa ou grupos em virtude de sua origem, religião, culturas e hábitos (CFESS, 2016).

forma, ressaltamos a importância de estudos e pesquisas que articulem a temática da migração e permanência com qualidade.

Por fim, este artigo é amparado em uma pesquisa de natureza qualitativa e será desenvolvido com aporte de revisão bibliográfica e documental. A estrutura contará com duas partes. Inicialmente, será abordado sobre a democratização e ampliação do acesso, a migração estudantil e o novo perfil universitário. Posteriormente, articulado a migração será debatido os desafios para permanência, com ênfase nos aspectos simbólicos.

## A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A MIGRAÇÃO ESTUDANTIL: NOVOS PERFIS UNIVERSITÁRIOS

No início dos anos 2000, a Política de Educação Superior vivenciou transformações nas formas de seleção e ingresso, com rebatimentos na esfera pública e privada. Tais modificações, foram impulsionadas nos governos dos Presidentes Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016).

Em relação ao ensino público, as mudanças estão relacionadas às políticas de expansão das Universidades e democratização do acesso, com a criação de novos campus e ampliação de vagas, conforme previsto no Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Neste sentido, em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096 foi instituído pelo Presidente Lula da Silva e Ministro da Educação, Fernando Haddad, o REUNI, “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos”, conforme previsto no Artigo 1º. O programa teve como foco principal a ampliação de vagas no período noturno, a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas; a ampliação da **mobilidade estudantil**; a ampliação da assistência estudantil (BRASIL, 2007 – grifos nossos).

Articulado a estas transformações, foram instituídas novas formas de seleção e ingresso às Universidades, com alterações nas funções do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Quanto ao ENEM, no início de 2009, o Ministério da Educação apresentou um documento denominado “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior” com objetivo de explicar sobre a necessidade de reformulação do exame, que passou a ser conhecido como “novo ENEM”, na intenção de centralizar os processos seletivos das universidades públicas federais, a partir da utilização das notas obtidas no ENEM como critério de ingresso na vaga dos cursos oferecidos (LI, CHAGAS, 2017). Assim, a reformulação do exame teve “como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a **mobilidade acadêmica** e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (MEC, 2022- grifos nossos).

Já o SISU, foi criado em 2009 e instituído pelo Governo Federal, por meio da Portaria nº 2/2010, substituída pela Portaria nº 21/2012 (BRASIL, 2010 e 2012), para operacionalizar as vagas dos cursos de graduação oferecidas pelas instituições de ensino públicas que optaram pela adesão unificada. Consiste em um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, em que o candidato ao efetuar a inscrição deverá informar a modalidade de concorrência das vagas e poderá escolher, por ordem de preferência, com a utilização da nota obtida no ENEM, em duas opções de cursos na mesma instituição de ensino ou instituições distintas em qualquer estado brasileiro. Vargas, explica que o sistema tem por objetivo “a redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados, a diminuição da ineficiência observada na ocupação das vagas, a **democratização do acesso à educação superior pública e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil**” (VARGAS, 2019, p. 3 – grifos nossos).

Em relação aos dados que exemplificam a abrangência dessas políticas, no primeiro semestre de 2023, foram divulgadas 226.399 vagas para os cursos de graduação, com a participação de 128 instituições públicas, sendo 63 universidades federais (GOV.BR, 2023).

Diante das transformações no ensino superior, pesquisas têm demonstrado o aumento significativo da mobilidade acadêmica, que neste trabalho utilizamos a denominação de migração estudantil. Observamos que com base no quantitativo de vagas ofertadas e na “facilidade” de inscrição, alguns estudos (LI, 2016; NASCIMENTO, 2018) têm demonstrado que a combinação dos mecanismos de seleção e ingresso estimulou a migração dentro do território nacional.

Assim, em poucos anos, o ensino superior brasileiro transitou de um sistema de seleção descentralizado, em que alunos aplicavam diretamente e de forma independente para cada instituição, para um sistema majoritariamente centralizado, em que alunos submetem uma lista de opções para uma autoridade central e o critério de seleção é baseado em um único e comum exame de ingresso. Por conta da redução de diversos custos incorridos pelo aluno com as implementações do novo ENEM e do SISU (como custos devidos à barreira geográfica e à assimetria informacional de prestar vestibulares distintos), acredita-se que uma das consequências dessa mudança do sistema de seleção foi o aumento da mobilidade estudantil interna. [...]. Outra fonte de evasão pode estar correlacionada com o próprio comportamento migratório induzido pela política, quando problemas financeiros ou psicológicos atrapalham o aluno migrante a finalizar os seus estudos longe de casa (LI e CHAGAS, 2017, p.2).

Nesta perspectiva, no ano de 2012, outra importante política implementada, fruto das reivindicações dos movimentos sociais e das associações envolvidas com a educação superior, foi a Lei nº 12.711, conhecida como “Lei de Cotas”. Trata-se de uma conquista histórica, que prevê a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação, oferecidos pelas instituições de ensino federais, para estudantes que tenham estudado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro deste percentual, metade das vagas é direcionada aos estudantes de famílias com renda (per capita) inferior a um salário-mínimo e meio e a outra metade para famílias com renda superior a este valor. A legislação dispõe ainda, em cada grupo, da reserva de vagas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e com deficiência (BRASIL, 2012).

Ressalta-se a relevância desta legislação, no sentido da tentativa de reparação histórica do direito à educação superior, negado ao longo de décadas para essa população, a despeito da extrema desigualdade de classe, raça e etnia que se expressam no acesso e permanência no ensino superior público (CAMPÊLO, 2020).

Em agosto de 2022, notícia publicada pelo portal G1, demonstrou dados importantes e alterações significativas após a implementação da “Lei de Cotas”. A matéria trouxe uma análise de Adriano Senkevics, doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP), que pesquisou sobre as alterações nos perfis dos alunos das universidades nesse período, a partir de microdados do Censo de Educação Superior e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Assim, os estudos comprovaram “que o grupo mais beneficiado foi o de pretos, pardos e indígenas, que saltou 10,7 pontos percentuais entre 2014 e 2016: de 27,7% para 38,4%”. Outra mudança apontada pela pesquisa, está relacionada aos cursos de prestígio, que passaram a contar com estudantes egressos de escolas públicas, antes restritos à elite (TENENTE, 2022).

Deste modo, é importante considerarmos que o estudante migrante que ingressa na universidade, principalmente por cota (escola pública, renda e racial), carrega nas suas subjetividades marcas de desigualdades, quanto à escolaridade, situação econômica, etc. E essa experiência é vivenciada de forma diferenciada entre as famílias.

Para as famílias mais abastadas, ou familiarizadas com o meio acadêmico, a universidade pode representar somente mais uma etapa da vida escolar. Nestes casos o curso superior é dado como algo “certo”, ou pelo menos muito provável. No caso das famílias menos abastadas, e em geral negras, a universidade representa um grande feito, já que no seu imaginário ela estava ausente, distante, “pouco provável”. A entrada de um membro destas famílias no ensino superior e a sua permanência têm dois sentidos: um sentido que é individual e o outro que é grupal, uma vez que ser universitário ou universitária significa a possibilidade de alterações no seu futuro e no meio social em que este indivíduo circula. Sendo assim, a direção da permanência é única para qualquer destas famílias, qual seja, durar até o final do curso, mas para a segunda o sentido é duplo (SANTOS, 2009, p. 69).

No bojo destas modificações estimuladas pelas políticas educacionais e do novo perfil que ingressa nas universidades, coloca-se o desafio debatido neste estudo, em relação à necessidade de compreensão

dos aspectos que envolvem a permanência de qualidade e a migração estudantil. Possibilitando assim, o conhecimento e atendimento das demandas dos estudantes, compreendendo o seu perfil com análises interseccionais e abrindo canais para debates e encontros ampliados que possam contribuir com a sua permanência simbólica. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seu art. 206, inciso I, que o ensino será ministrado segundo o “princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). No entanto, muitos desafios têm se colocado para a sua efetivação.

## **MIGRAÇÃO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: QUAL A IMPORTÂNCIA DOS FATORES SIMBÓLICOS NAS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS?**

O conceito de permanência estudantil que defendemos está relacionado a proteção social de todos os estudantes, envolvendo o acesso ao ensino superior público, a continuidade, bem como o êxito acadêmico, no tempo médio de duração do curso (integralização). Deverá efetivada por meio de ações governamentais, com a previsão de recursos orçamentários para o seu desenvolvimento, com objetivo de minimizar as desigualdades sociais que impactam a formação. Sabemos que as políticas educacionais, bem como as políticas sociais de forma geral, são implementadas a partir de um movimento complexo e contraditório em constante disputa no campo político, econômico e social (PEREIRA, 2013).

Alguns autores têm problematizado que a permanência, abrange fatores multidimensionais, conforme já apontamos, não apenas aspectos socioeconômicos, mas também culturais, simbólicos e psicológicos que podem impactar a trajetória estudantil. Somado a isso, constata-se a influência de questões acadêmicas, tais como identificação com o curso escolhido, dificuldades com as matérias da grade curricular, etc.

Neste sentido, destacamos que as políticas de permanência a serem implementadas devem ter por horizonte uma perspectiva integral, pois não são apenas os fatores materiais que influenciam no desempenho acadêmico, embora saibamos a importância deles na vida do estudante. Outro ponto, fundamental, é que as dimensões relacionadas à permanência, sejam elas de ordem financeiras, simbólicas, acadêmicas, psicológicas, etc., são inter-relacionadas. Deste modo, a ênfase dada, neste texto, aos aspectos simbólicos se configura apenas de forma didática, pois não devem ser pensadas isoladamente.

Assim, os estudantes migrantes ao saírem de seus estados de origem em busca de formação universitária enfrentam um período de adaptação e de construção de novas identidades, novas relações e vínculos afetivos. Santos (2021) aponta que existem poucos estudos que interseccionam os dois contextos nos quais o estudante migrante é inserido, são eles: o processo de adaptação a vida acadêmica e o processo de adequação ao novo local. Neste sentido, se direciona a pergunta central deste tópico, sobre qual o papel dos fatores simbólicos nas trajetórias estudantis?

Os autores Marandola Jr. e Dal Gallo (2010) explicam sobre a importância do apoio, a manutenção dos vínculos com o local de origem e o estabelecimento de novas redes de confiança e sobrevivência simbólica e material no local de destino. “Nesse processo de construção de seus lugares, o migrante vai compondo uma nova rede de relacionamentos baseada em lugares específicos, aumentando aos poucos sua sensação de segurança e promovendo seu enraizamento” (p. 412).

Permanecer simbolicamente exige para Santos (2009, p. 159), “constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário”. A autora define ainda [...] “entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele” (SANTOS, 2009, p. 71). Desta forma, a permanência simbólica perpassa por uma integração com os aspectos da vida acadêmica.

No entanto, conforme abordado no decorrer do texto, apesar da democratização do acesso ao ensino superior e a ampliação de estudantes com novos perfis, a universidade ainda se configura com um espaço que pode reproduzir o preconceito, a discriminação e a exclusão (GANAM, PINEZI, 2021).

Neste sentido, as autoras explicam,

No que tange à ótica da permanência simbólica, foram abordadas situações de preconceito vivenciadas, as diferenciações sutis a que foram submetidos esses estudantes no cotidiano universitário e as estratégias de superação de possíveis estigmas. Em contraste com a concepção de construção de uma permanência simbólica, notamos a existência de conteúdos explícitos e não explícitos que indicam situações de preconceito de diversas ordens, que foram vivenciadas e narradas por esses estudantes. Foram inúmeras as percepções de discriminação elencadas e que mereceram destaque na análise (GANAM e PINEZI, 2021, p. 11).

Santos (2019) reforça que o estigma se configura como um dos obstáculos vivenciados pelos estudantes. Deste modo, “o próprio termo “cotista” é considerado, por muitos estudantes (ouvidos em nossa pesquisa) como pejorativo e repleto de signos excludentes” (p. 166). “Observa-se o predomínio de situação de preconceito velado, que não é explicitado diretamente e, muitas vezes, é naturalizado por meio de processos discursivos e culturais” (GANAM e PINEZI, 2021, p. 12).

Estas situações demonstram constrangimentos, tensionamentos e as contradições no âmbito universitário experimentado pelo estudante migrante, que pode se manifestar pela disseminação do ódio, da violência, do racismo, xenofobia, homofobia, entre outros. Do ponto de vista do processo migratório estudantil, Oliveira aponta,

Há uma diversidade crescente também sob essa perspectiva regional. Já tive alunos de Rio, Brasília, São Paulo, Pernambuco, Bahia, Mato Grosso, Minas Gerais. Há uma complicação pela dificuldade no acesso a residências, muitos têm problemas financeiros. É uma experiência recente, mas enriquecedora em muitos aspectos. Há uma troca de vivências, algumas nem sempre agradáveis. Sei de alunos brancos do Nordeste, por exemplo, que sofreram preconceito pela primeira vez na vida quando chegaram na universidade no Sudeste. Eles foram discriminados pelo sotaque que carregam. Essas são experiências que ajudam a desnaturalizar privilégios (2016, P.13).

Entretanto, no horizonte de novas formas de combate às discriminações e práticas mais inclusivas acreditamos na formulação de políticas estudantis, na perspectiva da proteção social e permanência integral, ancoradas no direito à educação pública de qualidade, que contribuam para enaltecer o senso de pertencimento do estudante à vida universitária que se traduzem na inserção, no engajamento e protagonismo estudantil na participação das atividades como um todo, dentro e fora das salas de aula.

Por fim, Diante das questões apresentadas, explicaremos sobre a permanência e assistência estudantil. Percebe-se que não são em todas as análises que diferenciam as políticas de assistência estudantil e de permanência, apesar de ambas se complementarem, apresentam especificidades.

Compartilhamos do entendimento de Honorato, Vargas e Heringer (2014), as autoras explicam que a política de permanência estudantil deve ser implementada para todos os ingressantes, independente da modalidade de inserção (livre concorrência ou reservas de vagas). Assim, incluí a participação em eventos, programas de iniciação científica, monitorias, extensão e pesquisa e acompanhamento pedagógico, por exemplo.

Em relação à política de assistência, verifica-se que elas são direcionadas às ações de proteção social e inclusão de uma parcela específica de estudantes, sobretudo os ingressantes pelas políticas de ações afirmativas, com o objetivo de “viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas” (2014, p. 2). A partir de 2010, estas ações são desenvolvidas em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234. Desta forma, o Programa instituiu as dez áreas em que as ações deverão ser realizadas pelas instituições de ensino, São elas:

moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Observa-se que a proposta do PNAES é articular diferentes áreas, visando a proteção social dos estudantes. Apesar desta política representar progressos no atendimento das demandas, como toda política neoliberal ela foi implementada com um caráter seletivo e focalizado. É direcionada à estudantes que cursaram a educação básica na rede pública ou possuem renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. Verifica-se a relevância desta política, porém, os recursos direcionados

ao PNAES vem sofrendo constantes cortes e contingenciamentos, impactando o desenvolvimento das ações. Os estudos de Prada (2020), demonstrou que ao longo dos anos os investimentos foram diminuindo, “para 2017, 2018 e 2019, sofreram respectivamente 7,66%, 18,35% e 12,95% de cortes” (p. 416 - 417). Deste modo, Pereira explica o papel da proteção social na sociedade capitalista,

[...] a proteção social pensada como um tipo de provisão de bemestar coletivo tem sofrido as seguintes injunções, para não dizer desmoralizações, principalmente quando se destina aos mais pobres: é tratada, pejorativamente, como *tutela* ou *paternalismo* estatal, o que desqualifica o seu *status* de política pública e estigmatiza tanto os que com ela trabalham quanto os que a ela fazem jus. Contudo, contraditoriamente, apesar de menosprezada, ela não é descartada pelo sistema que a engendra, mas colocada a serviço da satisfação das insaciáveis necessidades do capital, em detrimento da satisfação das necessidades sociais, que vem sendo ostensivamente rebaixadas em nível bestial de sobrevivência animal (PEREIRA, 2013, p. 640).

Contudo, compreendemos que a Política de assistência estudantil é parte constituinte das políticas estruturadas, no âmbito da promoção de ações para a permanência integral. Assim, os desafios da permanência devem englobar um projeto institucional, com envolvimento coletivo da comunidade acadêmica. Conforme apontados, a permanência envolve aspectos complexos e não se relaciona apenas a fatores de ordem socioeconômica, embora estes serem imprescindíveis para possibilitar a formação, mas também aspectos culturais, simbólicos e psicológicos que podem influenciar na trajetória acadêmica.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As novas políticas educacionais implementadas na perspectiva da democratização e expansão das vagas, no início dos anos 2000, contribuiu para ampliar o perfil dos estudantes universitários. No entanto, sabemos que o acesso ao ensino superior público, está diretamente vinculado à questão da permanência estudantil. Neste sentido, o objetivo principal, deste artigo, foi de contribuir com reflexões sobre a necessidade de efetivação de uma política de permanência estudantil integral, com foco nos aspectos simbólicos que podem impactar a trajetória acadêmica.

Em relação à permanência e a migração estudantil, no território nacional, constata-se que ainda existem poucos trabalhos que se dediquem a compreender estes aspectos inter-relacionados e articulem uma perspectiva de análise interseccional, descortinando os desafios para permanência dos estudantes migrantes em todas as suas dimensões. Observa-se que as particularidades da migração, colocam os candidatos em situações de optarem pela moradia em um local desconhecido, muitas vezes sozinhos, o que impõe novas relações, novas identidades e implica uma análise dos processos sociais envolvidos. Somado a isso, destacamos a necessidade das instituições de ensino estarem preparadas para receberem os alunos de diversas regiões do país, com costumes, culturas, situação socioeconômicas e bases educativas diferentes.

Compreendemos que o espaço universitário é permeado de situações geradoras de violações de direitos, preconceitos e discriminação, sendo fundamental intervenções institucionais, com a promoção de políticas de permanência (e assistência) estudantil, no horizonte da superação destas barreiras, no combate às práticas que influenciam a exclusão do “diferente”.

Nesta direção, defendemos que a permanência estudantil extrapola a garantia de condições mínimas estruturadas pelas políticas educacionais neoliberais, embora reconhecemos a sua importância para reprodução material dos estudantes em vulnerabilidade. E sinalizamos que a permanência está vinculada a questões complexas, simbólicas e imateriais que também contribuem para qualidade do processo formativo e para evitar situações de evasão escolar.

Por fim, constata-se a relevância da implementação de programas e projetos que acolham os estudantes, estimulem o senso de pertencimento, bem como a sua participação efetiva nos movimentos estudantis, nos canais de diálogos que fortaleçam e possibilitem a sua permanência integral. É

imprescindível que sejam formuladas políticas, com olhar atento para a promoção de direitos humanos, ampliação dos valores éticos, do respeito e tolerância às diversidades e o enfrentamento de todas as formas de opressão como condição de uma educação emancipatória.

## REFERÊNCIAS

Andrade, L. Universidade: autonomia, diversidade e inclusão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1600-1614, ago. 2020. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13830/9342>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF

BRASIL. *Lei n. 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. Poder Executivo, Brasília, DF, 29 de agosto de 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 04 de nov. 2022.

BRASIL. *Decreto n° 7234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de julho de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 02 de dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial n° 438, de 28 de maio de 1998*. Instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p438\\_280598.htm](http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p438_280598.htm). Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Novo ENEM*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n° 21, de 05 de novembro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU. Disponível em: <https://sisugestao.mec.gov.br/docs/portaria-2012-21.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Assessoria de Comunicação Social. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article). Acesso em: 07 nov. 2022.

CAMPÊLO, M. R. B. A importância da assistência Estudantil na garantia do Direito à educação: O avanço neoliberal no Brasil como ameaça às Políticas de permanência Universitárias. In: *Serviço Social e Educação*. (Orgs.): ALMEIDA, N. L. T.; PEREIRA, L.D. 1ª Ed. Uberlândia/Minas Gerais. Navegando publicações. E-book. p.241-255, 2020. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-servico-social-e-educacao>. Acesso em: 05 nov 2022.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade* [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: *Boitempo*, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *O que é preconceito?* In: *Série assistente social no combate ao preconceito*. Caderno 1, Brasília (DF), CFESS: 2016.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Xenofobia*. In: *Série assistente social no combate ao preconceito*. Caderno 5, Brasília (DF), CFESS: 2016.

GAUDÊNCIO F. *Sociedade e Educação no Governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência*. *Revista Desenvolvimento e civilização*, V. 2/N° 2 /julho 2021 – dezembro 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/viewFile/66270/41708>. Acesso: 06 dez. 2022.

GASPAROTTO, G.P; GROSSI, P.K, VIEIRA, M.S. *O ideário neoliberal: a submissão das políticas sociais aos interesses econômicos*. XI *Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*. 2014, Santa Cruz do Sul (RS). Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8153/2/evento\\_006%20-%20Patr%C3%ADcia%20Krieger%20Grossi.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8153/2/evento_006%20-%20Patr%C3%ADcia%20Krieger%20Grossi.pdf). Acesso: 05 dez. 2022.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. IN: *Educação em Revista*, nº 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LXtF95VpbYyzkJTtkxLrsw/?lang=pt> . Acesso em: 07 dez. 2022.

HERINGER, R. Políticas de acesso e permanência na Universidade do Texas, Austin (EUA): elementos para reflexão sobre o caso brasileiro. *Educar em revista*, v. 38, p. 78962, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tLX6nNnBfpqk4ZmZCcJMZmv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2022.

HONORATO, G., VARGAS, H. M.; HERINGER, R. (2014). Assistência estudantil e permanência na universidade pública: Refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF. In: *38º Encontro Anual da ANPOCS*, 2014, Caxambu - MG. Anais do 38º Encontro Anual da ANPOCS. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt25-1/9066-assistencia-estudantil-e-permanencia-na-universidade-publica-refletindo-sobre-os-casos-da-ufrj-e-da-uff/file> Acesso em: 02 de fev de 2022.

LI, D. L. *O Novo ENEM e a plataforma SISU: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil*. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LI, D. L.; CHAGAS, A. L. S. *Efeitos do Sisu sobre a migração e a evasão estudantil*. Anais. São Paulo: ABER, 2017. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/002855425>. Acesso em: 20 out. 2022.

MARANDOLA Jr. E.; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 407-424, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/rzmFzZWXRMzVHZhFGWSR6wn/abstract/?lang=pt> . Acesso em 05 dez. 2022.

NASCIMENTO, M. L. *Migração e acesso ao ensino superior público: um estudo sobre as dinâmicas de mobilidade estudantil para a Universidade Federal de Sergipe*. 2018. 114.f. Dissertação (mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

OLIVEIRA, F. Os sentidos de universidade em disputa. *Jornal da ADUFRJ*, Maio/2016. Disponível em: [https://adufrrj.org.br/images/documentos/publicacoes/REVISTA\\_ADUFRJ\\_01\\_-\\_20.05.pdf](https://adufrrj.org.br/images/documentos/publicacoes/REVISTA_ADUFRJ_01_-_20.05.pdf) .Acesso: 08 de dez 2022.

PEREIRA, P. A. P. Proteção social contemporânea: cui prodest? *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 116, p. 636-651, out./dez. 2013.

PRADA, T. Assistência estudantil nas instituições federais de educação profissional: incertezas no horizonte. In: *Serviço Social e Educação*. (Orgs.): ALMEIDA, N. L. T; PEREIRA, L.D. 1ª Ed. Uberlândia/Minas Gerais. Navegando publicações. E-book. p.405-424, 2020. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-servico-social-e-educacao>. Acesso em: 05 nov 2022.

RESULTADOS do Sisu 2023 do primeiro semestre estão disponíveis. *Gov.br. Ministério da Educação*, 28 fev. 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2023/02/resultados-do-sisu-2023-do-primeiro-semester-estao-disponiveis#:~:text=O%20resultado%20da%20chamada%20regular,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC\)](https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2023/02/resultados-do-sisu-2023-do-primeiro-semester-estao-disponiveis#:~:text=O%20resultado%20da%20chamada%20regular,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC)). Aceso em: 02 jun. 2023

SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no e Ensino Superior como política de Ação Afirmativa*. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, K. C. Políticas educacionais dos anos 2000 e migração estudantil: uma análise dos impactos psicossociais do deslocamento para fins acadêmicos. *X Jornada Internacional Políticas Públicas*. 16 a 19 nov. 2021, Maranhão (MA). Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho\\_submissaold\\_422\\_42261035926e7fff.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaold_422_42261035926e7fff.pdf) . Acesso em: 03 nov. 2022.

TENENTE, L. 10 anos da Lei de Cotas: ela está ameaçada? O que pode mudar? *G1 Educação*. 29 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/08/29/10-anos-da-lei-de-cotas-ela-esta-ameacada-o-que-pode-mudar.ghhtml> Acesso em: 20 jun. 2023.

VARGAS, H. M. O SISU na berlinda: presente e uma provocação para o futuro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e 215020, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982019000100301&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982019000100301&tIng=pt). Acesso em: 5 nov. 2022. Vargas, H. M., Heringer, R. (2017). Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Archivos analíticos de políticas educativas / Education policy analysis archives* (25, p. 72-108).

## ALÉM DA EQUIDADE:

### O ENGAJAMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR – REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UNICAMP.

Vanilda Soares Santos<sup>34</sup>

Cibele Papa Palmeira<sup>35</sup>

Vanessa Tank Piccirillo Komesu<sup>36</sup>

Franciana Nogueira Correa<sup>37</sup>

Sônia Maria Pereira<sup>38</sup>

**RESUMO.** Este relato de experiência visa promover uma análise reflexiva sobre o papel do assistente social na garantia de direitos dos povos originários, com foco no ensino superior, embasado nas experiências das autoras. O diálogo sobre a questão indígena na educação superior e no âmbito do serviço social, ainda se encontra em estágio inicial, enfatizando a necessidade de aprofundamento e a urgência na implementação de ações para garantir a proteção e direitos dos povos indígenas. Um marco significativo ocorreu na Universidade Estadual de Campinas, após aprovação e implementação das cotas raciais, realizou o primeiro vestibular indígena em 2018. Um total de 67 estudantes, em sua maioria oriundos da região do Rio Negro, no Amazonas ingressaram nessa iniciativa. Nesse contexto, as assistentes sociais do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) assumiram a responsabilidade de inserir a questão indígena na universidade e incorporá-la à sua práxis. No decorrer deste relato, abordaremos as adversidades e desafios enfrentados pela equipe de assistentes sociais e pelos estudantes nesse cenário de descobertas e mudanças. Ao compartilharmos essa experiência, buscamos contribuir para a ampliação do debate sobre o papel do serviço social na promoção de igualdade e efetivação dos direitos dos povos indígenas no cenário educacional superior.

**Palavras – chave:** assistente social; educação superior indígena; Inclusão social; ações afirmativas; desafios.

**ABSTRACT.** This experiential account aims to promote a reflective analysis of the role of social workers in ensuring the rights of indigenous peoples, with a focus on higher education, based on the authors' experiences. The discussion on indigenous issues in higher education and within the field of social work is still in its early stages, emphasizing the need for further exploration and the urgency of implementing actions to protect and uphold the rights of indigenous peoples. A significant milestone occurred at the State University of Campinas when, following the approval and implementation of racial quotas, the first Indigenous entrance exam was held in 2018. A total of 67 students, mostly from the Rio Negro region in the Amazon, enrolled in this initiative. In this context, the social workers at the Student Support Service (SAE) took on the responsibility of integrating indigenous issues into the university and incorporating them into their praxis. Throughout this account, we will address the adversities and challenges faced by the team of social workers and the students in this environment of discovery and change. By sharing this experience, we aim to contribute to the broader discussion on the role of social work in promoting equality and realizing the rights of indigenous peoples in the context of higher education.

**Keywords:** social worker; indigenous higher education; social inclusion; affirmative action; challenges.

## INTRODUÇÃO

O acesso à educação é um direito fundamental garantido a todo cidadão conforme ratificado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A equidade no acesso à educação é um princípio fundamental consagrado no artigo 206, que estabelece diretrizes orientadoras para o ensino no país, considerando a igualdade de condições

<sup>34</sup> Mestranda em Serviço Social (UNIFESP) Brasileira, Graduada em Serviço Social (UNISAL), atuando nas políticas de ações afirmativas na UNICAMP - E-mail: [vani@sae.unicamp.br](mailto:vani@sae.unicamp.br)

<sup>35</sup> Coordenadora do Serviço Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp. Graduada em Serviço Social pela PUC Campinas-SP (1998). Pós graduada em Serviço Social em Pediatria (Unicamp - 1999). E-mail: [cibelepp@unicamp.br](mailto:cibelepp@unicamp.br)

<sup>36</sup> Assistente Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) Unicamp - E-mail: [vanessptk@unicamp.br](mailto:vanessptk@unicamp.br)

<sup>37</sup> Assistente Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) Unicamp - E-mail: [francinc@unicamp.br](mailto:francinc@unicamp.br)

<sup>38</sup> Assistente Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) Unicamp - E-mail: [somape@unicamp.br](mailto:somape@unicamp.br)

para o acesso e permanência na escola. No entanto, uma série de desafios compromete a entrada e a permanência de grupos minoritários, principalmente no âmbito do ensino superior. Nesse contexto desafiador, o Estado busca implementar políticas de acesso e inclusão, garantindo que todos os brasileiros, independentemente de sua origem social, econômica, étnico-racial ou cultural tenham acesso à educação. Conforme indica Silva:

A dificuldade em acessar uma educação básica de qualidade, a persistente presença do preconceito e discriminação arraigados, e as limitações financeiras constituem alguns dos principais entraves que dificultam a trajetória educacional de grupos minoritários (Silva, 2021, p.15)

Apesar do reconhecimento da educação como um direito fundamental que prevê igualdade de condições de acesso e de permanência escolar, o Brasil ainda enfrenta desafios complexos para efetivar a inclusão social no âmbito da educação.

Considerando os números divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Censo Escolar do ano de 2020, observa-se que grupos minoritários historicamente estiveram às margens do sistema educacional brasileiro, principalmente se tratando do ensino superior, objeto deste estudo.

Inicialmente, o INEP realizava a coleta de dados apenas da educação básica, mas no ano de 1994 passou a coletar os dados da educação no ensino superior. Os dados étnicos raciais passaram a ser coletados a partir do ano de 2004 e desvendou os números da desigualdade dos indivíduos pretos, pardos e indígenas enfrentados no âmbito do ensino superior brasileiro. A coleta dos dados étnico-raciais trouxe à tona um cenário que até então era desconhecido e invisível, mostrando a baixa representatividade desses grupos no contexto escolar, como pode ser observado no Quadro 1.

Assim como os indivíduos pretos e pardos, os desafios enfrentados pelos povos indígenas no acesso à educação superior, são refletidos na baixa participação desses povos no contexto acadêmico, representando apenas 0,5% do total de matrículas no Brasil, em comparação com os matriculados não indígenas.

**Quadro 1** - Estudantes matriculados em instituição de ensino superior no ano de 2022

Instituição	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Pública	826.155	203.429	632.724	36.337	34.021	244.715
Privada	2.857.900	413.919	2.015.640	106.583	13.246	1.296.270

Fonte: INEP 2022.

No entanto, é importante destacar, que há um aumento gradual observado, considerando o último censo educacional realizado pelo INEP, e respaldado pelos dados apresentados na pesquisa realizada em sua 12ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado pelo Instituto SEMESP no ano de 2022. Conforme demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 2** - Porcentagem de matriculados por raça /cor nos anos de 2013 e 2020.

Instituição	Ano	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pública	2013	55,7%	9,6%	31,8%	2,3%	0,5%
	2020	48,3%	11,9%	37%	2,1%	0,8%
Privada	2013	61,8%	6,2%	28,9%	2,6%	0,4%
	2020	52,7%	7,6%	37,1%	2%	0,6%

Fonte: INEP 2022

Os números atestam que, com a aplicação de políticas de inclusão por meio das ações afirmativas, a diversidade se torna mais presente nas instituições de ensino superior no Brasil. Conforme evidenciado no quadro, houve um acréscimo de 2,3 pontos percentuais entre estudantes declarados pretos entre

os anos de 2013 e 2020. De maneira semelhante, os estudantes indígenas tiveram um aumento de 2 pontos percentuais no mesmo período.

Esse panorama se alinha ao contexto da implementação das ações afirmativas no país, na busca pela promoção de políticas de inclusão e reparação sócio- histórica.

## AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E A LEI DE COTAS

As medidas de ações afirmativas se configuram como intervenções especiais e de caráter temporário, que objetivam corrigir as desigualdades históricas e estruturais que de forma continuada, impediram o acesso à educação por grupos específicos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência, mulheres e indivíduos LGBTQIA+, principalmente no ensino superior (OLIVEIRA, 2020). As ações afirmativas devem ter a capacidade de distinguir e estabelecer diferenças, sem que o sujeito contemplado com ela se sinta de alguma forma segregado (FERES, 2018).

No âmbito das políticas sociais voltadas para a promoção da igualdade e combate às desigualdades históricas, as ações afirmativas são ferramentas que possibilitam garantir a inclusão e a equidade de oportunidades para grupos historicamente marginalizados. Elas são implementadas em uma variedade de áreas estratégicas, como emprego, saúde e educação, com o objetivo de reduzir as barreiras que impedem o acesso a essas oportunidades.

No contexto das políticas sociais destinadas a combater as desigualdades históricas e promover a equidade, as ações afirmativas se manifestam como instrumentos significativos de intervenção.

Um estudo veiculado em 2020 pela Revista Nexo<sup>39</sup> - Políticas Públicas apresenta uma linha do tempo das ações afirmativas direcionadas para o ensino superior nas últimas décadas, ressaltando uma série de transformações significativas no cerne da implementação de ações afirmativas, objetivando a ampliação do acesso aos grupos minoritários, como pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. A discussão sobre ações afirmativas no ensino superior se iniciou na década de 1990, englobando uma variedade de políticas voltadas para promover os direitos civis, políticos e culturais de grupos historicamente discriminados.

Na área de emprego e mercado de trabalho, elas encontram aplicabilidade mediante a adoção de procedimentos como a instituição de cotas nos processos seletivos de empresas, respaldados pela Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 que prevê a reserva de vagas de 2% em concursos públicos para pessoas com deficiência e 10% para pretos e pardos.

Na Saúde, a concepção das ações afirmativas se materializa por meio do estabelecimento de programas voltados para atendimento médico de populações específicas, na busca pela supressão das desigualdades em saúde. (Castro, 2021, p.123). Campanhas de conscientização sobre a saúde desses grupos também fazem parte do escopo das ações afirmativas no contexto da saúde pública, a exemplo dos Distritos Sanitários Indígenas (DSEIs), que são unidades que têm a responsabilidade de articular estratégias voltadas para a promoção e prevenção em saúde e monitoramento epidemiológico, adaptado às particularidades culturais dessas comunidades.

No campo da Educação, as medidas se concretizam através de diversas estratégias, como a implementação de reserva das vagas em instituições universitárias para grupos minoritários, no estabelecimento de programa de bolsas de estudo e auxílios financeiros direcionados para estudantes que se encontram em vulnerabilidade social, além de cursos preparatórios em comunidades economicamente desfavorecidas, entre outras iniciativas de caráter inclusivo.

O maior avanço nas políticas de ações afirmativas, no Brasil, se deu no então governo de Luís Inácio Lula da Silva, com a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pelo Decreto nº 7.234

39 <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2020/As-pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-em-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o>

de julho de 2010, viabilizando igualdade de oportunidades para estudantes do ensino Superior nas instituições públicas de ensino.

Com o PNAES, várias ações afirmativas foram implementadas nas Universidades e Institutos Federais, abrindo espaço para novas frentes, sendo a de maior impacto social a Lei Federal 12711/2012.

A Lei 12.711/12, conhecida como a Lei de Cotas é uma das maiores políticas de inclusão na educação do ensino superior do país. Seu público alvo compreende estudantes provenientes exclusivamente do ensino médio em instituições públicas. A lei de cotas incorpora mecanismos destinados à promoção da igualdade de oportunidades, adicionalmente por meio da reserva de vagas específicas para pessoas com deficiência e indivíduos pretos, pardos e indígenas.

## **A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº9.394/1996, representou um marco na legislação educacional brasileira. Ela destacou a importância da assistência estudantil como uma ferramenta essencial para assegurar o acesso e a permanência de estudantes provenientes de famílias economicamente desfavorecidas, estabelecendo as bases para sua manutenção no sistema educacional. A LDB atribui ao Estado a responsabilidade de garantir a educação, abrangendo desde os anos iniciais até o ensino superior, conforme estipulado no artigo 3º, com princípios que incluem igualdade de acesso e permanência (item I), gratuidade em escolas oficiais (item VI) e respeito a diversidade humana, cultural e identitária (item XIV).

No que se refere à educação superior, o artigo 79 da LDB estabelece que o atendimento aos povos indígenas deve ser efetivado tanto nas universidades públicas quanto privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, bem como o estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

A implementação efetiva desses princípios requer a concretização de programas específicos, como é o caso do programa de permanência estudantil da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que busca viabilizar a efetiva inclusão e permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica no ambiente acadêmico.

## **O PROGRAMA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) é uma universidade pública localizada no estado de São Paulo. Com três campi distribuídos nas cidades de Campinas, Piracicaba e Limeira, esta instituição oferece 24 unidades de ensino e pesquisa, um abrangente complexo de saúde, incluindo duas unidades hospitalares de destaque no campus de Campinas, 23 núcleos e centros interdisciplinares, dois colégios técnicos e diversas unidades de apoio. A universidade é um ambiente diverso onde cerca de 50 mil pessoas convivem e desenvolvem inúmeros projetos de pesquisa e de inovação.

A Unicamp dispõe de várias modalidades de ingresso, além do tradicional vestibular, mantendo seu compromisso com a inclusão e a diversidade. Entre as modalidades de ingresso, destacam-se a entrada por meio de cotas étnico-raciais, o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), no qual estudantes provenientes de escolas públicas recebem uma bonificação de pontos adicionados às suas notas no vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), as Vagas Olímpicas e o Vestibular Indígena.

A universidade mantém um programa de acesso e permanência estudantil por meio de um sistema de auxílios e benefícios destinados a estudantes que enfrentam situações de vulnerabilidade social. Esse programa é gerenciado pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), um órgão instituído em 1976 com a finalidade de conceber e implementar programas voltados ao apoio e à assistência estudantil.

O SAE é constituído por múltiplas áreas de atuação que operam de forma interdisciplinar, desempenhando papéis diversos com o propósito de promover a permanência e a integração dos estudantes na universidade.

O Serviço Social presta suporte em assistência social aos estudantes, incluindo a gestão e distribuição de auxílios como auxílio-alimentação, auxílio-transporte, auxílio-moradia, bem como encaminhamentos diversos e o acompanhamento dos casos em equipe interdisciplinar. Atualmente a equipe é composta por uma coordenadora de serviço, uma supervisora e 10 profissionais que oferecem atendimento direto aos estudantes, totalizando 12 Assistentes Sociais. A distribuição desses profissionais ocorre da seguinte maneira: 3 deles atuam nos campi de Limeira e Piracicaba, enquanto os outros 9 atuam em Campinas, onde se concentra o maior número de estudantes matriculados. A orientação Educacional oferece suporte e apoio aos estudantes em sua trajetória acadêmica, pessoal e profissional.

O Serviço de Assistência Psiquiátrica e Psicológica aos Estudantes realiza atendimento psicológico e psiquiátrico aos estudantes que necessitem de atendimento em saúde mental. A área de estágios oferta orientação, encaminhamentos e apoio aos estudantes que estão em fase de realização de estágios.

### **O SERVIÇO SOCIAL DO SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE (SAE)**

O Serviço Social integrado no âmbito do SAE, desempenha um papel essencial na assistência aos estudantes com variados contextos socioeconômicos. Atua diretamente no desenvolvimento dos processos seletivos responsáveis pela concessão dos benefícios de permanência estudantil. O processo abrange a formulação e divulgação anual de Editais (em dois períodos do ano, um para estudantes ingressantes e outro para veterano), recepção e acolhimento dos discentes, fornecimento de orientações, integração ao programa de auxílios oferecidos, monitoramento das inscrições eletrônicas, análise criteriosa da documentação apresentada, realização de entrevistas individualizadas e, em certos casos visitas domiciliares. Todos estes procedimentos resultam na avaliação socioeconômica e na atribuição de um índice de classificação social e, na ordenação para a distribuição dos auxílios.

A Bolsa Auxílio Instalação (BAI) é destinada a estudantes ingressantes que chegam à universidade sem condições financeiras de se manter. Para o recebimento deste auxílio, o estudante deverá estar inscrito no processo seletivo anual de bolsas auxílio do SAE e obrigatoriamente, ter sido deferido seu pedido para a Bolsa Auxílio Social (BAS).

A Bolsa Auxílio Social (BAS) é fornecida a estudantes que estejam cursando a graduação, com dificuldades de se manterem economicamente na Universidade. Nessa modalidade de bolsa, o estudante realiza uma contrapartida de 40 horas mensais em atividades que podem estar associadas a sua área de formação ou em movimentos sociais, sempre com a orientação de profissionais nas áreas de competência. Além do valor recebido pelas horas das atividades, recebe a gratuidade das refeições no restaurante universitário.

O Benefício Auxílio Transporte (BAT) auxilia estudantes que estejam cursando a graduação ou pós-graduação. O suporte consiste na concessão do valor referente a dois passes populares de transporte coletivo referentes aos dias úteis do mês subsequente ao mês do pagamento.

Já a Bolsa Auxílio Estudo Formação (BAEF) tem por objetivo proporcionar ao estudante de graduação que esteja com 75% do seu curso concluído a oportunidade de obter uma bolsa direcionada ao seu objeto de estudo, aprimorando-se na área que pretende se dedicar profissionalmente, acrescentando conhecimento teórico-prático e preparando-se melhor para o mercado de trabalho. A carga horária de contrapartida é de 20 horas semanais.

O Benefício de Isenção da Taxa de Alimentação (BITA) é destinado a estudantes da graduação e pós-graduação, consiste em dar acesso franqueado aos restaurantes universitários nos dias de

funcionamento para café da manhã, almoço e jantar, tendo como critério atender estudantes com renda per capita familiar bruta de até 1,5 salário mínimo nacional.

O Programa de Moradia Estudantil (PME) consiste em vagas em moradia estudantil, destinadas aos estudantes que vêm de cidades distantes e apresentam dificuldades em manter residência com recursos financeiros próprios. O PME é constituído por unidades de casas com cozinha, banheiro, sala e quarto com quatro vagas para cada casa, totalizando 884 vagas, além de 27 estúdios para aqueles estudantes que já tenham uma família constituída (mãe solo, pai solo, casal com ou sem filhos). O propósito do programa consiste em facilitar a jornada acadêmica dos estudantes da Unicamp, proporcionando um espaço propício para debater sobre as questões concernentes à academia. Além disso, visa disponibilizar um espaço dedicado aos estudos e a produção intelectual, incentivando a formação interdisciplinar por meio da integração dos estudantes com a comunidade externa.

A Bolsa Auxílio Moradia (BAM) e Bolsa Auxílio Moradia Estúdio (BAME), seguindo o mesmo critério do PME, consiste na liberação de um valor mensal para estudantes de graduação e pós-graduação matriculados em cursos do campus Limeira e de Piracicaba, cidades essas de que não possuem uma moradia estudantil física, arcarem com o pagamento do aluguel. Para o campus Campinas esse auxílio vem ampliar a oportunidade de assistência na ausência de vagas no PME.

Além disso, o Serviço Social desempenha um papel fundamental ao fornecer suporte aos estudantes em situações emergenciais por meio da Bolsa Emergência, disponível em qualquer período do calendário acadêmico. É um trabalho caracterizado por sua natureza personalizada e pelo acompanhamento contínuo.

**Quadro 3 - Valores das bolsas de permanência/2023**

BOLSAS	QUANTIDADE	VALOR
BAI	294	R\$387,00
BAS	2516	R\$1006,70
BAT	804	R\$259,60
BAEF	50	R\$1255,73
BITA		livre acesso no RU
PME	884	vaga na moradia
PME Estúdio	27	vaga na moradia
BAM	1885	R\$600,00
BAME		
BOLSA EMERGÊNCIA	377	R\$1006,70

Fonte: <https://www.sae.unicamp.br/portal/pt/valores-de-bolsa>

Além da questão da acessibilidade material, é essencial considerar a importância da permanência simbólica dos estudantes. O Serviço Social desempenha um papel fundamental em todas as etapas do contexto da assistência estudantil, contribuindo para a consolidação das ações afirmativas. Nesse contexto, as ações afirmativas no âmbito da educação devem ser compreendidas como uma política social que se estende por diversas dimensões da questão social, conforme cita Iamamoto, 2009.

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 repressão. (IAMAMOTO, 2009, p. 77)

A aplicação dessas políticas se torna ainda mais significativa quando observamos casos específicos, como o ingresso dos estudantes indígenas na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

No ano de 2019, um total de 67 estudantes indígenas ingressaram na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) por meio do primeiro vestibular específico, voltado para os povos indígenas da universidade. A chegada desses estudantes, oriundos de diferentes regiões do Brasil, mobilizou toda a comunidade acadêmica e para que nenhum estudante ficasse sem acesso aos auxílios de permanência estudantil. SAE recebeu da Reitoria de Graduação a incumbência de conduzir o processo seletivo desses estudantes em um único dia. O serviço social, ciente da importância de acolher esses estudantes de forma respeitosa e inclusiva desempenhou um papel importante na criação de um espaço de diálogo intercultural.

Para atender a demanda dos estudantes, foi necessária uma atuação adaptada para garantir a acolhida e a integração desses estudantes na comunidade acadêmica. Toda a equipe de assistentes sociais foi mobilizada para realizar um atendimento no formato de força tarefa. As etapas do processo seletivo foram adaptadas e flexibilizadas à realidade desses estudantes, e todo o processo ocorreu em um único dia.

A partir desse momento, passaremos a relatar nossa experiência com os estudantes indígenas utilizando a primeira pessoa para descrever nossa atuação. O primeiro desafio identificado durante os atendimentos aos estudantes estava relacionado à questão da linguagem. Muitos deles não tinham o português como primeira língua, mas sim suas línguas maternas (indígenas). Além disso, a questão da documentação exigida dos inscritos para pleitear os auxílios mostrou-se outro ponto crucial. Como o processo é completamente digital e o sistema utilizado é intuitivo, os documentos requeridos no momento da inscrição apresentaram certa complexidade. Tudo isso, somado à dificuldade na utilização das tecnologias digitais, tornou o atendimento aos estudantes indígenas mais desafiador.

Após esse atendimento inicial exaustivo e desafiador, nossa equipe se reuniu para discutir pontos que poderiam ser melhorados em nossa atuação com os estudantes indígenas. A primeira questão que levantamos foi: estamos preparadas para atender os estudantes indígenas como deveriam ser atendidos?

Cabe salientar, aqui, que o perfil socioeconômico, cultural e geográfico desses estudantes contrasta com o perfil dos demais estudantes da universidade. A população universitária é predominantemente branca, com 63% dos estudantes se autodeclarando brancos, embora a universidade esteja investindo em ações afirmativas para aumentar a diversidade étnica e racial.

Considerando o projeto ético-político da profissão, abarcar a questão indígena, e trazê-la para o debate da atuação profissional é fator mister para afirmar seu compromisso com as classes historicamente subalternizadas.

O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa Social, 1996, p.6).

Considerando o entendimento do processo sócio-histórico desses povos e suas lutas por direitos trazem elementos que ratificam o caráter de reordenamento de nossas ações. Desde o ingresso desses estudantes na universidade, muitas demandas nos foram apresentadas e as especificidades que os indígenas carregam, considerando toda a bagagem cultural, suas tradições e modos de vida, conduziram-nos a uma busca por aprendizado com o objetivo de garantir que sua permanência na universidade seja equitativa e inclusiva, possibilitando-lhes vivenciar plenamente todas as experiências proporcionadas pela vida acadêmica e alcançar o sucesso da conclusão do curso.

Dentre a mobilização da equipe para adquirir conhecimentos sobre a questão indígena na universidade, podemos destacar a nossa participação em diversas frentes relacionadas ao acesso e inclusão. Um exemplo ilustrativo desse compromisso é o nosso envolvimento ativo em Grupos de Trabalho (GT) dedicados à análise e aprimoramento do programa de permanência estudantil, especialmente voltado para os estudantes indígenas. Nesse contexto, buscamos reunir subsídios e informações importantes para a criação de auxílios que se adequem às suas particulares necessidades e circunstâncias. Outra

iniciativa da equipe foi participar de um disciplina AM097 - Diálogos Interculturais: Povos Indígenas e a Universidade , que é ofertada pela faculdade de Educação.

Durante o contexto da pandemia de COVID-19, a nossa equipe enfrentou o desafio de estabelecer e manter contato com os estudantes indígenas, muitos dos quais estavam em suas comunidades de origem. A falta de acesso à internet e a escassez de recursos tecnológicos apropriados para a realização das atividades acadêmicas constituíram uma significativa barreira. Nesse cenário, implementamos estratégias para manter a comunicação com esses estudantes, envolvendo o uso de plataformas digitais, como Google Meet e WhatsApp, além da realização de contatos telefônicos. Adicionalmente, buscamos estabelecer parcerias e colaborações com organizações dedicadas ao apoio das comunidades indígenas, visando assegurar que esses estudantes continuassem recebendo o apoio necessário para dar continuidade aos seus estudos ao longo desse desafiador período pandêmico.

Estamos promovendo rodas de conversa em grupos étnicos separados, com o objetivo de desconstruir estereótipos que generalizam todos indígenas, sem considerar a particularidade que cada etnia apresenta. Ouvir suas preocupações, colaborar na busca de soluções e definir a melhor abordagem para enfrentar os desafios específicos que surgem são componentes fundamentais de nossa atuação.

Atualmente nossa equipe é convidada para participar de várias instâncias, como a Comissão Assessora para Inclusão Acadêmica e Participação dos Povos Indígenas (CAIAPI), na qual duas assistentes sociais desempenham um papel ativo , com direito a voz e voto. Nossa intenção é integrar a política de permanência com a tomada de decisões que afetam diretamente a trajetória acadêmica desses estudantes.

Apesar de todos os esforços que temos dedicado para amparar esses estudantes, é inegável que enfrentamos um longo caminho diante das inúmeras adversidades que eles vivenciam, principalmente aqueles que provêm de comunidades remotas. Os obstáculos que esses estudantes enfrentam são numerosos e abrangentes. O deslocamento até a cidade de Campinas, a adaptação a um ambiente urbano desconhecido e as complexas transições envolvidas tem gerado desafios significativos, como foi relatado durante nossos atendimentos de acompanhamento social. Além disso, eles precisam lidar com todas as questões acadêmicas que envolvem essa transição enquanto enfrentam um ambiente acadêmico que, em muitos casos, se mostra hostil à presença indígena, resultando em um considerável sofrimento para alguns desses estudantes.

Outra questão crítica que os estudantes indígenas enfrentam é a adaptação a um contexto cultural e acadêmico profundamente diferente do que estão habituados. A dificuldade com a língua se torna uma barreira significativa já que muitos têm a língua indígena como língua materna. A alimentação diferenciada, a falta dos rituais e a ausência da medicina tradicional, são questões que também afetam não apenas seu desempenho acadêmico, mas a interação com os outros estudantes e docentes. O convívio com os não indígenas pode ser bastante desafiador, e neste contexto, temos buscado formas de reduzir esses impactos e proporcionar um ambiente de acolhimento e compreensão.

A barreira linguística também se torna um desafio para a equipe, em se tratando de tantas etnias assistidas em nosso programa. Atualmente estão matriculados na Unicamp 348 indígenas, pertencentes a mais de 70 etnias diferentes.

A questão da moradia para os estudantes indígenas é motivo de muita preocupação para nossa equipe, haja vista o formato concebido da moradia estudantil, em se tratando de um ambiente bastante diverso. Muitos estudantes têm dificuldades de se manterem residindo na moradia estudantil, seja pela própria dificuldade em adaptação às regras de convivência da moradia estudantil, ou por situações de preconceito sofridas pelos demais estudantes. Procuramos de todas as formas estabelecer um diálogo constante com os estudantes indígenas para compreender suas necessidades e desafios em relação à moradia.

A cada edição do vestibular específico para os estudantes indígenas, uma média de 80 estudantes pertencentes a esses grupos étnicos ingressam na universidade. É importante salientar que muitos desses estudantes vêm acompanhados de seus familiares, cônjuges e filhos e o Programa de Moradia

Estudantil apresenta restrições quanto ao atendimento de estudantes com essa configuração familiar, devido ao número restrito de estúdios. A localização geográfica do campus de Campinas, situado em uma região de elevado custo de vida na cidade, resulta em valores de aluguéis substancialmente altos, o que acaba por dificultar a locação de imóveis por parte dos estudantes que têm família. Adicionalmente, os valores dos auxílios de permanência disponibilizados pela instituição muitas vezes não conseguem cobrir integralmente as despesas associadas aos familiares desses estudantes, tornando sua situação financeira ainda mais desafiadora.

Consideramos a carência de conhecimentos específicos na formação do assistente social sobre a realidade indígena, sobretudo no contexto da educação e quando não estamos diretamente inseridas em territórios com população indígena, como um dos obstáculos que dificultam a compreensão desse grupo. Essa compreensão abrange questões culturais, históricas e socioeconômicas, as quais podem ser complexas devido a falta de familiaridade com essa realidade em nossa formação profissional.

A universidade vem promovendo em toda a comunidade acadêmica, campanhas contra o racismo e preconceito e se mostra empenhada em garantir que essa questão seja abordada em todas as instâncias da universidade e tem apurado casos em que o racismo se faz presente.

A questão acadêmica também é considerada pela instituição que, após a chegada da primeira turma de ingressantes indígenas, têm estudado um novo modelo de percurso formativo. Esse modelo busca suprir carências pedagógicas fruto de um ensino médio deficitário, principalmente para os estudantes que viviam fora do contexto urbano e com dificuldades com a língua portuguesa.

Embora a instituição tenha avançado na questão da assistência estudantil aos indígenas, ainda há muito por ser feito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantos desafios, acreditamos que a busca por uma formação complementar seja através de seminários, oficinas ou cursos que abordem a questão indígena e objetivam agregar conhecimentos específicos, pode nos ajudar a lidar com as demandas trazidas pelos estudantes. Estabelecer parcerias com a rede socioassistencial, com as lideranças indígenas, com os profissionais que estejam atuando em territórios próximos às terras indígenas ou comunidades e aldeias, pode nos fornecer orientações valiosas para subsidiar o nosso suporte aos estudantes de forma mais adequada às suas necessidades.

O assistente social desempenha um papel importante na promoção e implementação de políticas de ações afirmativas e pode contribuir de forma significativa dentro da universidade com propostas voltadas para esse público específico. Além disso, a produção de estudos focados na questão indígena, em nosso campo de atuação, hoje tão escassos, é uma maneira de contribuir para a construção de parâmetros na atuação com os estudantes indígenas, no contexto educacional, visando compreender os obstáculos e as demandas específicas que se apresentam.

No entanto, é importante destacar que o enfrentamento das barreiras institucionais, como a falta de diretrizes claras para o atendimento integral das demandas e encaminhamentos, bem como escassez de recursos financeiros adequados para um programa de permanência específico voltado para os estudantes indígenas são pontos importantes a serem discutidos e superados.

## REFERÊNCIAS:

- ABEPSS. Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.
- AMARAL, Wagner Roberto do; BILAR, Jenifer A. Barroso. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. Rio de Janeiro: Revista Em Pauta, 2020. n. 46. vol. 18. p. 180-195.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), 2018. v. 99, n. 251, p. 37-53.

BERGER, W. (Org.). No olho do furacão: populações indígenas, lutas sociais e Serviço Social em tempos de barbárie. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

CASTRO, Nadile Juliane Costa de. Ações afirmativas: aplicação às políticas de saúde para população negra. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 1, n. 1, p. 121-142, 2021.

CFESS. CFESS manifesta. Brasília: CFESS, 2012b.

CFESS. Caderno 3. Brasília: CFESS, 2016. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno03-Racismo-Site.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; SOARES, Luiz Eduardo. Ações afirmativas no Brasil: uma análise crítica. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 2006.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 29. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCIANO, G. dos S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SILVA, M. R. Ações afirmativas e educação: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 14-29, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Antônio. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 93, p. 1-28, 2020.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Seção 1, p. 13669.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pelotas-Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais- Mestrado em Política Social, Pelotas, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 de julho de 2023.

<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/07/03/reitoria-discute-acesso-e-permanencia-de-estudantes-com-ministerio-dos-povos>

# ORÇAMENTO PÚBLICO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:

## A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NA DEFESA INTRANSIGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA.

Laurita de Queiroz Bomdespacho.  
Eliana Bolorino Canteiro Martins.  
Bernardino Manuel de Almeida Cuteta.  
Iolanda Neves  
Rafael Matheus de Jesus da Silva

**RESUMO:** Este estudo visa contribuir com o debate instaurado sobre orçamento público da assistência estudantil nas universidades brasileiras, trabalho da/o assistente social e a defesa intransigente dos direitos humanos, ampliação e consolidação da cidadania. Nosso foco está direcionado na descrição sucinta através de legislação, que discuta o alcance e centralidade do orçamento público na educação superior em paralelo com a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na efetivação dos direitos humanos que são preconizados na Constituição Federal e demais arcabouços constitutivos legais. Neste contexto o escopo deste trabalho, induz a importância da adoção de políticas e ações afirmativas nos programas de permanência estudantil na graduação e pós-graduação. Elemento importante que segundo Salvador (2010) envolve a apropriação e a correlação de forças, a destinação desse tipo de recurso precisa ser amplamente discutida nos diferentes setores e categorias profissionais. Suscitar esse debate incipiente na categoria profissional dos assistentes sociais permite a aproximação e aprofundamento sobre as nuances que perfazem a disputa dessa ferramenta de efetivação de direito participativo. **Palavras-chave:** Orçamento Público. Permanência Estudantil. Políticas Afirmativas. Ensino Superior. Assistente Social.

**ABSTRACT:** This study aims to contribute to the debate on the public budget for student assistance in Brazilian universities, the work of social workers and the uncompromising defense of human rights, the expansion and consolidation of citizenship. Our focus is on a brief description of the legislation that discusses the scope and centrality of the public budget in higher education, in parallel with the implementation of the National Student Assistance Program (PNAES) in the realization of the human rights advocated in the Federal Constitution and other legal frameworks. In this context, the scope of this work induces the importance of adopting affirmative policies and actions in undergraduate and graduate student permanence programs. An important element which, according to Salvador (2010), involves appropriation and the correlation of forces, the allocation of this type of resource needs to be widely discussed in the different sectors and professional categories. Raising this incipient debate in the professional category of social workers allows us to get closer and deeper into the nuances that make up the dispute over this tool for implementing participatory rights.

**Keywords:** Public budget. Student Permanence. Affirmative Policies. Higher education. Social worker.

**RESUMEN:** Este estudio tiene como objetivo contribuir al debate sobre el presupuesto público para la asistencia estudiantil en las universidades brasileñas, el trabajo de los trabajadores sociales y la defensa intransigente de los derechos humanos y la expansión y consolidación de la ciudadanía. Nos centramos en una breve descripción de la legislación que discute el alcance y la centralidad del presupuesto público en la enseñanza superior, paralelamente a la implementación del Programa Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES) en la realización de los derechos humanos preconizados en la Constitución Federal y otros marcos legales. En este contexto, el alcance de este trabajo induce la importancia de la adopción de políticas y acciones afirmativas en los programas de permanencia de estudiantes de grado y posgrado. Elemento importante que, según Salvador (2010), involucra la apropiación y la correlación de fuerzas, la asignación de este tipo de recurso necesita ser amplamente discutida en los diferentes sectores y categorías profesionales. Plantear este incipiente debate en la categoría profesional de trabajadores sociales nos permite acercarnos y profundizar en los matices que conforman la disputa por esta herramienta de realización de derechos participativos.

**Palabras clave:** Presupuesto público. Permanencia de Estudiantes. Políticas Afirmativas. Educación Superior. Trabajador Social.

## INTRODUÇÃO

Para que haja a implementação de políticas públicas é necessário que o Estado tenha a responsabilidade de elaborar, planejar, executar, monitorar e avaliar as mesmas, sejam desde as políticas de migração,

crianças e juventudes, habitação, educação, agricultura familiar, esporte, políticas afirmativas e dentre outras. A política social é um investimento e não um custo. Tem característica institucional e dimensão de cidadania com o *Welfare State* que se inicia na Europa na metade do século XIX, e ganha status nas instituições no século XX e XXI. Para isso, é necessário que toda política pública seja financiada pelo Estado brasileiro, principalmente após a Constituição Cidadã.

A política pública foi incorporada nas discussões nacionais e internacionais a partir da década de 80 advindas pressões internacionais como o Banco Mundial (Bird), o Banco Interamericano de Desenvolvimento Social (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Constituição da República do Brasil, que estabelece direitos sociais e compromisso com a justiça social. Nela a Política de educação pública é o campo concreto de acesso a bens e serviços que garante os direitos sociais e a cidadania para população. Na análise de Behring (2006), a política social é um conjunto de tendências e contra tendência que constituem o capitalismo tardio, que traz consequências importantes. O desemprego estrutural acena o aumento de programas sociais que permite aos cidadãos acessarem recursos e serviços sociais necessários para dimensões da vida.

No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu, no artigo 205 e 206, que a educação é dever do estado como uns dos princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola essa igualdade como justiça social, sabemos que necessita de financiamento com caráter democrático, gestão participativa e dentre outros.

A análise radicalmente profunda sobre a realidade do orçamento público é assumir a defesa da democracia, compreender as trajetórias das políticas públicas focalistas e/ou universalistas. Isso perpassa no acesso ao direito à educação, à universidade pública, aos direitos sociais do acesso à permanência estudantil, a implementação dos serviços estabelecidos no PNAES e demais arcabouços constitutivos dessas políticas públicas que são pensadas e planejadas pelos profissionais dessa área com destaques aos assistentes sociais nas universidades públicas brasileiras. A complexidade e imprevisibilidade na sociedade contemporânea que a crise do capitalismo que em tempos em tempos produz crises sejam elas, no campo econômicos, políticos, civilizatórios, climáticos, migratórios, bélico e a instabilidade na democracia exige ao assistente social, uma análise reflexiva, crítica, articulada e propositiva no que acontece nessa realidade social que tem como na centralidade as desigualdades sociais e os racismos.

Para isso, investigar a temática do orçamento público e o direito a dignidade ao acesso à permanência e a pós-permanência no ensino superior por meio do assistência estudantil, principalmente após os arcabouços constitutivos legais como a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei 12.711, reserva de 50% das vagas para o ingresso nas universidades federais para alunos de escola pública, com renda per capita de até 1,5 Salário Mínimo, e para Negros (Pretos e Pardos) e Indígenas; a Portaria Nº - 389, de 9 maio de 2013 que cria o Programa de Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas e em 2016 a Portaria Normativa MEC Nº 13, que induz a adoção de políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação brasileiros. É extremamente relevante para buscarmos compreender parte da totalidade da realidade objetiva os seus processos histórico-dialéticos dessas questões e seus rebatimentos diretamente nas constituições de políticas públicas e/ou a inexistências delas.

O estado brasileiro tem o dever de financiar os direitos sociais, contudo, apreender e compreender como se dá a materialização desses arcabouços constitutivos e os artigos da Constituição Cidadã na efetivação desses direitos sociais para dignidade humana e produção de ciência neste país. Assim, as inquietações e reflexões sobre a temática do orçamento público do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no campo da educação superior pública, como estão na ordem do dia principalmente no que diz respeito à democratização da educação superior pública, gratuita, laica e referenciada com excelência. Este campo de investigação buscou produções acadêmicas na área do Serviço Social sobre esta temática.

Dessa forma, esta produção percorre como pergunta investigativa: “Como são pensados os orçamentos públicos na educação superior e em particular para implementação do orçamento no

Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na efetivação dos direitos humanos que são preconizados na Constituição Federal e demais os arcabouços constitutivos legais como a Lei nº 12.288/2010; a Lei 12.711/2012; a Portaria Nº 389/2013 e a Portaria Normativa MEC Nº 13/2016, que induz a adoção de políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação brasileiros?

## A UTILIZAÇÃO DO ORÇAMENTO PÚBLICO COMO DISPUTA IDEOLÓGICA, POLÍTICA E DE ESPAÇO DE PODER

No Brasil uma das principais características da sociedade brasileira é a desigualdade social que se manifesta em múltiplas faces. E que ao longo de seus mais de 500 anos de história, consolidou-se como uma sociedade profundamente desigual marcada pela violência e exploração. O que afeta a vida e reforça as múltiplas desigualdades de classe, gênero, raça e de território.

Na obra da pensadora Sueli Carneiro (2015) “Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil”, reflete as diferentes desigualdades, principalmente no que tange a pobreza, sobretudo, a ausência dos debates no que concerne às categorias de classe, gênero, raça e território. Essa ausência de políticas públicas na eliminação das desigualdades criadas pelo racismo e por práticas de discriminação racial e a exclusão de crianças e jovens forjadas secularmente pelo distanciamento da população negra na educação formal. Ao aproximarmos da realidade objetiva para que possamos sair da aparência e ao desvelamos a estrutura do orçamento público e quem elabora e operacional esse instrumento de efetivação de direito social.

O Estado brasileiro que os múltiplos racismos, são sistêmicos nas estruturas e no interior quando se elaboram as políticas públicas e principalmente quando se destinam os recursos públicos. Para compreender essas dimensões, é fundamental entrelaçar e encruilhada os saberes sejam eles, construídos nos movimentos sociais negros, na política e na construção de novas epistemes científicas e academia, pois só assim vamos compreendendo e desvelando o movimento da realidade principalmente após a consolidação da Constituição Federal de 1988 que para defender direitos é necessário apropriar dessa ferramenta de democracia que é o orçamento público. A política pública de educação é dever do Estado brasileiro, dessa forma, a assistência estudantil ganha centralidade nessa política pública de educação superior como responsabilidade do Estado, por meio de órgãos administrativos, que é responsável pela gestão da máquina pública como instituir impostos, arrecadação, fiscalização e planejamento e, como traça os objetivos de execuções de políticas sociais e que alocam os recursos públicos nas políticas públicas como: direitos humanos, educação, assistência social, moradia, saúde, infraestrutura e entre outras que são preconizadas na Constituição Cidadã, compromissos a serem efetivados pelo Estado brasileiro. De acordo com o que preconiza a Carta Magna (1988), no artigo 3º, sobre a erradicação da pobreza e marginalização a partir de ações e programas contra as desigualdades e a criação dos arcabouços constitutivos legais que marcam o compromisso do Estado em combater a desigualdades estruturantes em nosso país, com a criando os dispositivos como a Lei nº 12.288/2010; a Lei 12.711/2012; a Portaria Nº 389/2013 e a Portaria Normativa MEC Nº 13/2016, que induz a adoção de políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação brasileiros e entre outras.

Essas expressões das desigualdades sociais, que o Serviço Social trabalha, filia-se a um extenso debate, que, expressa lamamoto, a questão social é indissociável da sociabilidade da sociedade de classes e seus antagonismos constituintes, envolvendo uma arena de lutas políticas e culturais contra as desigualdades socialmente produzidas, [...] (lamamoto, 2013).

Na direção dessa discussão, as afirmações de Ianni (1992) colaboram para o debate, ao suscitar que, a questão atravessa outras dimensões da vida social “relações de gênero, características étnico-raciais, relações com o meio ambiente e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. (1992 apud lamamoto, 2013).

Para Campello, Gentili (2017) argumenta sobre a necessidade do debate sobre a desigualdade em países como o Brasil, em que a população não acessa os direitos básicos. Por esse motivo, propõe

“uma reflexão sobre a desigualdade como um fenômeno multidimensional e relacional, indo além de abordagens recorrentemente discutidas” (Campello; Gentili, 2017).

Os direitos sociais são aqueles que garantem ao indivíduo o acesso às condições mínimas de vida digna, incluindo saúde, educação, transporte, moradia, trabalho, segurança pública, agricultura, cultura, lazer e entre outros. Eles são reconhecidos por muitos países como parte integrante dos direitos humanos e são considerados importantes para garantir a igualdade de oportunidades e para reduzir as desigualdades econômicas, sociais e de território. É inegável que a raça é um marcador determinante dessas desigualdades conforme nos chama atenção, o professor Silvio Almeida (2019) em sua obra o Racismo Estrutural. Os direitos sociais incluem, entre outros: o direito à segurança social: garante o acesso a benefícios sociais, como pensões e auxílios-doença, para proteger as pessoas contra a pobreza e a exclusão social.

Como que o Estado efetiva e garante esses direitos, preconizados em seus art. 6º, 205 e 206 da Constituição Federal de 1988? A concretização desses direitos sociais, estabelecidos na Constituição Cidadã dá-se pelo orçamento público é ele que viabiliza a materialização dos direitos humanos e sociais. Sendo ele, um dos pilares da democracia brasileira para garantir a dignidade da pessoa humana e a continuidade de bens e serviços públicos.

Para que se tenha na estrutura do Estado e seus poderes, a implementação de políticas públicas bem como, a materialização no campo concreto o acesso à bens, serviços e manutenção, da continuidade dos serviços que envolvem por exemplo; concursos públicos, infraestruturas, os investimentos na educação superior e no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), são necessários que os agentes públicos, sociedade civil e gestores públicos pensem como melhorar progressivamente os investimento público e a materialização no Plano Plurianual Anual – PPA do orçamento público. Principalmente após os arcabouços constitutivos da Lei Nº 12.711/2012 sobre as cotas nas universidades federais públicas.

Conforme elucida Livia Sant’Anna Vaz (2023) em sua obra Cotas Raciais “O objetivo central das cotas raciais relaciona-se com a inclusão social de grupos étnico-raciais marginalizados para atenuar os efeitos negativos atuais”. Cumprir com a função social da universidade e efetivar cotidianamente o que instituir como dever do assistente social preconizado no Projeto- Ético- Político que é a eliminação das desigualdades, a defesa intransigente dos direitos a defesa radical da democracia é entender e defender o orçamento público. É impossível pensar os fundamentos das cotas raciais e as políticas afirmativas, por um Brasil marcado por mais de cinco séculos marcado pelas desigualdades sociais e violências, pensar e defender os fundamentos dessas políticas perpassa em torno dos princípios constitucionais que é a igualdade que no entendimento da Promotora de Justiça a autora Sant’Anna Vaz, que a “compreensão de igualdade de oportunidades e igualdades de resultados” buscando a equidade social e justiça social no acesso, permanência e pós-permanência.

Para Crepaldi (2017), o orçamento público é o instrumento por meio do qual o governo estima as receitas que irá arrecadar e fixa os gastos que espera realizar durante o ano. Trata-se de uma peça de planejamento, no qual as políticas públicas setoriais são analisadas, ordenadas segundo sua prioridade e selecionadas para integrar o plano de ação do governo, nos limites do montante de recursos passíveis de serem mobilizados para financiar tais gastos.

Conforme aponta (Crepaldi, 2017).

A obrigatoriedade da adoção sistemática do planejamento orçamentário nas três esferas do governo tornou-se realidade somente a partir da Constituição Federal de 1988. A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, em seu art. 165, introduziu o verdadeiro planejamento por meio da criação de novos instrumentos como o Plano Plurianual (PPA) e a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que contêm metas e objetivos de longo e médio prazo e estreita vinculação com os orçamentos anuais.

Com isso, é por dever constituído dos executores/as e gestores/as de políticas públicas que ocorra os planejamentos para antecipação de hipóteses, estratégias de progressividade que precisam estar estabelecidos no orçamento público. Este instrumento é uma peça técnica e política que também

é um instrumento de disputa ideológica, política e de espaço de poder. Na compreensão desse instrumento, analisando a realidade e as múltiplas expressões da questão social, para Salvador (2012) O orçamento público é que garante concretude a ação planejada do Estado e espelha as prioridades das políticas públicas que são priorizadas pelo governo. A educação pública é um direito universal e inalienável aos elencar essa última década neste estudo como tempo de avanços e retrocessos no campo da educação superior com reformas neoliberais aviltantes e congelamentos dos investimentos na educação superior estabelecido na Emenda Constitucional nº 95/2019 que impõem às políticas públicas restrições de atendimentos tendo como a austeridade e ajustes orçamentários contínuos que recai diretamente ao trabalho da/o assistente social no cotidiano profissional.

Esses retrocessos à educação superior brasileira põem em riscos todos os arcabouços constitutivos estabelecidos e pactuados com a sociedade e as/os trabalhadores da educação. Como o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído em 2014 que apresenta uma responsabilidade dos entes públicos com suas diretrizes nele estabelecido em umas das diretrizes Art. 2º, item “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, como pelo esse plano tem a vigência por 10 (dez) anos (2014-2024), a contar da publicação da Lei Nº 13.005/2014. Neste Plano é evidente em seus artigos como aponta no Art. 10. *O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução. Contudo é importante ressaltar que nas últimas décadas temos evidenciado o ataque à educação brasileira e retrocessos em várias pautas dentre elas os investimentos.*

Na Lei de Diretrizes e Base – LDB afirma que Art. 54.

As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. E no seu Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas. (BRASIL, 2015).

Por meio do Decreto nº 7.234 de julho de 2010 institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em seu Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Com os objetivos do PNAES:

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).

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

É neste momento de ampliação das demandas dos serviços para garantir ao acesso e a permanência no ensino superior nas universidades públicas que há uma

Lessa (2015), aborda que o acesso e a permanência de populações empobrecidas, historicamente fadadas ao exercício do trabalho degradado e simplificado e à educação fragilizada, nas instituições formadoras públicas de qualidade, historicamente ocupadas pela elite e pelas camadas médias urbanas, através da Assistência Estudantil e das Políticas Afirmativas surgem como inovação recente, complexa e contraditória da experiência de educar e trabalhar.

Ela ressalta ainda, que a inserção do assistente social no campo educacional ficará mais evidente quanto mais claras forem as expressões da questão social nestes espaços. Fica evidenciado que, quanto mais a classe trabalhadora buscar a escola (e ali permanecer), mais as expressões da questão social estarão neste cotidiano institucional.

Contudo para Yasbek (2008) na perspectiva da Política Social será abordada como modalidade de intervenção do Estado no âmbito do atendimento das necessidades sociais básicas dos cidadãos, respondendo a interesses diversos, ou seja, a Política Social expressa relações, conflitos e contradições que resultam da desigualdade estrutural do capitalismo.

Ao falar sobre a desigualdade promovida por uma economia que explora mão de obra, flexibiliza direitos trabalhistas e apropria-se da mais-valia de todos/as os/as trabalhadores/as, gerando mazelas sociais. Essas desigualdades sociais atingem a juventude, idosos, mulheres e esses determinados grupo social que na grande maioria são pessoas negros/as que se encontram majoritariamente alocados nos postos de trabalho de baixa remuneração e considerados precários.

## BREVE APONTAMENTO TEÓRICO SOBRE ORÇAMENTO PÚBLICO

O orçamento público é um plano financeiro anual elaborado pelo governo para arrecadar e gastar recursos. Ele representa um plano de ação financeira para o governo e é um importante instrumento de gestão de recursos públicos. O orçamento público permite ao governo alocar recursos de forma estratégica e alinhada com suas prioridades políticas e sociais.

Neste campo da defesa da democracia e a defesa intransigente dos direitos sociais, na compreensão de Evilásio Salvador

o estudo do orçamento deve ser considerado como elemento importante para compreender a política social, pois este reflete a correlação de forças sociais e os interesses envolvidos na apropriação dos recursos públicos, bem como na definição de quem vai arcar com ônus do financiamento dos gastos orçamentários. (Salvador, 2010)

Esse dimensionamento permite compreender e mensurar a importância dada a cada política pública no contexto histórico da conjuntura econômica, social e política vivenciada no país.

O orçamento público é composto por duas partes principais: a Receita e a Despesa. A Receita inclui todas as fontes de renda do governo, como impostos, taxas, aluguéis, transferências de outros países ou instituições internacionais e entre outras. A despesa inclui todos os gastos do governo, como investimentos em infraestrutura, educação, saúde, segurança e entre outros.

O processo de elaboração do orçamento público é complexo e envolve a participação de diversos setores do governo, incluindo as áreas financeiras, sociais, políticas, bem como, os técnicos específicos desta área como contadores e econômicas. É importante que o orçamento público seja transparente, justo e alinhado às necessidades da sociedade, a fim de garantir a eficiência e a eficácia dos gastos públicos.

Nem sempre a sociedade e muitos profissionais que executam as políticas públicas estão presentes nessas elaborações prejudicando assim, a efetivação e a materialização dos direitos sociais. E tão pouco provocando o debate crítico para o dever das progressividades dos gastos públicos de forma a garantir a efetivação do direito à educação superior pública, assistência estudantil e demais políticas sociais.

O estado burguês é um conceito histórico e político que se refere à forma de estado que surgiu na Europa durante a época da Revolução Industrial e que prevaleceu durante a maior parte do século XX. Este tipo de estado é caracterizado por ser uma república, onde o poder político é exercido pelo Estado, representado por uma classe dominante, geralmente a classe burguesa. A ideia fundamental do estado burguês é que ele é neutro e imparcial em relação às classes sociais e que garante a proteção dos direitos individuais e a justiça para todos. No entanto, muitos críticos argumentam que o estado burguês é, na verdade, uma forma de opressão da classe trabalhadora

pela classe dominante, e que não é realmente neutralidade nas suas ações e interesses, ou seja, esse estado nunca e nem será ou imparcial.

Nestes tempos contemporâneos aponta István Mészáros (2009) conhecido por sua análise da crise estrutural do capitalismo, argumenta que a crise estrutural do capitalismo é resultado da natureza intrínseca do sistema, e não de fatores externos ou circunstanciais, acordo com ele, a crise estrutural do capitalismo é resultado da interação de três fatores: a crise do capital é causada pela concentração de riqueza nas mãos de poucos e pela exploração dos trabalhadores, o que leva a uma diminuição da demanda e da produção. A crise da civilização é causada pela degradação ambiental e pela falta de equidade social. A crise do Estado é causada pela falta de capacidade dos governos para lidar com as crises do capital e da civilização.

Nesse sentido, de acordo com a explicação levantada pelo teórico, a crise estrutural do capitalismo só pode ser resolvida através da mudança de um sistema econômico alternativo, como o socialismo. A solução proposta pelo intelectual, se fundamenta na ideia de que o capitalismo é uma forma dos trabalhadores, e que a mudança para um sistema socialista é a única maneira de garantir equidade social e desenvolvimento sustentável.

No capitalismo contemporâneo a questão social se apresenta a partir de manifestações sociais de contradições do modo de produção capitalista. As desigualdades sociais experiências no cotidiano das pessoas como por exemplo: crise climática, guerras, refugiados e migração, fome, desemprego e entre outras mazelas no bojo desse sistema econômico que vivemos é a expressão da questão social. Assim, a educação superior pública ganha centralidade na política social como responsabilidade do Estado, por meio de órgãos administrativos, que é responsável pela gestão da máquina pública como instituir impostos, arrecadação, fiscalização e planejamento e, como traça os objetivos de execuções de políticas sociais e aloca os recursos públicos nessas políticas tais como: direitos humanos, educação, assistência social, moradia, saúde, infraestrutura e entre outras que a Constituição recomenda serem efetivadas pelo Estado brasileiro, conforme exposto a seguir:

Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

A política fiscal, econômica e financeira permanece ainda com os discursos no campo esotérico pois, é impossível de aproximar e de apropriar dessa temática pelos assistentes sociais e demais profissionais da área das Ciências Aplicadas. Ao não nos aproximarmos dessa temática, deixamos de fortalecer a democracia onde que as leis são soberanas na garantia dos direitos sociais. É comum nesta área ouvir frases clichês “que as contas públicas precisam ser conduzidas como um orçamento doméstico”. Uma família ao administrar o orçamento doméstico não tem como emitir moedas e entre outros papéis que são exclusivamente papel do Estado ao conduzir a política fiscal, a economia e o orçamento público.

Contudo, o orçamento público é uma ferramenta fundamental para a gestão financeira do Estado e para garantir que os recursos públicos sejam alocados de forma efetiva para atender às necessidades das pessoas com deficiências, mulheres, juventudes, público esses, que o assistente social atende na efetivação dos direitos sociais.

O financiamento da educação superior pública é uma responsabilidade do Estado e é geralmente obtido através de impostos e outras fontes de receita pública. O objetivo é garantir que a educação superior seja acessível e gratuita para todos, independentemente da renda ou condição objetivas e sociais.

Para Salvador (2014), o orçamento público é a expressão mais visível do fundo público. Nesse sentido é importante a compreensão da categoria Fundo Público. O financiamento adequado da educação superior pública é fundamental para garantir a qualidade da educação, o acesso às tecnologias de informação e de comunicação, e para manter os salários dos professores e funcionários em níveis

adequados. Além disso, é importante investir em pesquisa e desenvolvimento, o que é fundamental para o progresso econômico e social do país.

Contudo, o financiamento da educação superior pública é uma responsabilidade do Estado e é crucial para garantir a qualidade da educação e para investir no futuro do estabelecimento de fontes de financiamento, a partir de 1988, assegurou, constitucionalmente, recursos para a implantação das políticas sociais brasileiras, ampliando a importância do fundo público e do Estado brasileiro na resolução dos conflitos sociais e econômicos advindos do modo de produção capitalista.

É importante que o governo aloque recursos suficientes para apoiar a educação superior pública e garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade.

O PNAES é um instrumento com iniciativa governamental instituído como decreto que ainda é fragilizado, pois não tem caráter de lei. Esse instrumento, que tem como objetivo subsidiar com investimento financeiro aos estudantes que precisam iniciar seus estudos de graduação em instituições de ensino superior público. Este Programa é financiado através de impostos e outras fontes de receita pública e é administrado pelos/as gestores/as das universidades.

O fundo público tem papel relevante para a manutenção do capitalismo na esfera econômica e na garantia do contrato social. O alargamento das políticas sociais garante a expansão do mercado de consumo, ao mesmo tempo em que os recursos públicos são financiadores de políticas anticíclicas nos períodos de refração da atividade econômica

A assistência estudantil pode incluir bolsas de estudo, subsídios para livros e material didático, moradia, alimentação e outros custos associados ao ensino superior. É um valor financeiro que é acessado pelos estudantes em condições de pobreza para conseguir custear os anos na graduação e pós-graduação. Assim, o estudo sobre orçamento público do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES no campo da educação superior pública é uma política social com relevância que o Estado deve estabelecer e financiar para garantir direitos sociais na sociedade capitalista que agudiza as expressões da questão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

No contexto de ataque e desmonte das políticas sociais, em particular a desse objeto de estudo, a classe trabalhadora que produz toda riqueza vendendo sua força de trabalho se fragiliza com o excesso desigual na distribuição de renda, do mesmo modo, a inaptidão dos direitos sociais, produz um distanciamento na compreensão da sociedade civil, sobre a importância da destinação dos recursos na administração pública, a burocratização é uma delas. Apontar os efeitos legais e históricos sobre o orçamento público pavimenta o debate em torno das disputas políticas e ideológicas na arena administrativa financeira. Soma-se a isso, a reflexão dos impostos arrecadados revertidos em forma de serviços públicos, além, da apreensão crítica da origem, da elaboração, do destino e da socialização do conhecimento do orçamento público na assistência estudantil, fatores que corroboram para desvelar tendências da realidade social sejam elas, no combate às desigualdades sociais, políticas afirmativas, e a garantia de direito à educação superior por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti. Fundamentos de política social. Mota AE, Bravo MIS, Uchoa R, Nogueira V, Marsiglia R, Gomes L, et al., organizadores. Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, p. 13-49, 2006.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundo público, valor e política social**. Cortez Editora, 2022.

BRASIL. Constituição Federal de 1998. Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br/legislacao/>> acesso: 14 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Disponível em: <Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm) > Acesso em: 04 set. 2023.» [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)

DO CARMO LESSA, Simone Eliza. A política de Assistência Estudantil: entre êxitos e incompletudes. **Revista Praia Vermelha**, v. 25, n. 2, 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **ETD Educação Temática Digital**, v. 17, n. 2, p. 427-441, 2015.

CREPALDI, Guilherme Simões; CREPALDI, SILVIO APARECIDO. **Orçamento público**. Saraiva Educação SA, 2017.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais. **SER social**, v. 15, n. 33, p. 326-342, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Boitempo Editorial, 2009.

NASCIMENTO, Clara Martins do. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo Público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil**. 2012.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo Público e Seguridade Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap.1, 2 e 3, p. 53-224.

YAZBEK, Maria Carmelita. Estado e políticas sociais. **Revista Praia Vermelha**, v. 18, n. 1, p. 1-16, 2008.

## EVASÃO UNIVERSITÁRIA:

### UM ESTUDO SOBRE O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNITINS PÓS-PANDEMIA (CÂMPUS PALMAS) EM 2022.

Lorena da Silva Alves Jácome Santana

**RESUMO.** O presente artigo trata da evasão universitária no retorno das aulas presenciais do curso de serviço social da Unitins (Câmpus Palmas) em 2022. O objetivo geral, buscou-se caracterizar os motivos da desistência ou trancamento do curso de Serviço Social na referida instituição de ensino superior. Os objetivos específicos traçados corresponderam a: mapear a evasão na educação superior na universidade estadual do Tocantins com o retorno das aulas presenciais; identificar os fatores motivadores do trancamento ou evasão dos estudantes de serviço social; compreender as políticas e ações institucionais dê atenção aos estudantes no período do retorno às aulas presenciais. O percurso metodológico foi realizado através de análise em conteúdos obtidos de relatórios da coordenação do curso de Serviço Social e do Núcleo de Apoio Psicossocial e Educacional (NAPE) e de respostas resultantes de um questionário aplicado pelo Google Forms. Considera-se que a pesquisa cumpriu os indicadores esperados porque conseguiu caracterizar, analisar e apontar estratégias de permanência dos acadêmicos do curso de Serviço Social. A composição deste artigo permitiu o esclarecimento dos motivos de evasão dentro do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Tocantins (Câmpus Graciosa) em Palmas- TO.

**Palavras-chave:** Evasão. Trancamento de Matrícula. Desistência.

**ABSTRACT .** This article deals with university evasion in the return of face-to-face classes of the social work course at Unitins (Câmpus Palmas) in 2022. higher. The specific objectives outlined corresponded to: mapping the evasion in higher education at the state university of Tocantins with the return of face-to-face classes; to identify the motivating factors for social service students to drop out or dropout; understand institutional policies and actions pay attention to students in the period of returning to face-to-face classes. The methodological path was carried out through analysis of contents obtained from reports from the coordination of the Social Service course and from the Nucleus of Psychosocial and Educational Support (NAPE) and from responses resulting from a questionnaire applied by Google Forms. It is considered that the research fulfilled the expected indicators because it was able to characterize, analyze and point out strategies of permanence of the students of the Social Work course. The composition of this article allowed the clarification of the reasons for evasion within the Social Service course at the State University of Tocantins (Câmpus Graciosa) in Palmas-TO.

**Keywords:** Evasion. Registration locking. Withdrawal.

## INTRODUÇÃO

A discussão a respeito dos estudos em seus diferentes níveis revela que o tema da evasão é recorrente. Nesse sentido, este artigo contempla a análise de fatores que levaram os acadêmicos da Universidade Estadual do Tocantins (Câmpus Graciosa) em Palmas -TO a abandonar a instituição no ano letivo de 2022, em razão do retorno das aulas presenciais, as quais foram realizadas de modo remoto em decorrência da Covid-19.

As discussões contemplaram a análise das causas e consequências da evasão universitária a partir de uma investigação qualitativa e de análise de conteúdo (Severino, 2007; Bardin, 2011), tendo como materialidade relatórios, contendo registros de solicitações de trancamento de matrícula ou de manifestação de desistência do curso de Serviço Social da Unitins (Câmpus Palmas) em 2022.

O objetivo geral buscou caracterizar os motivos da desistência ou trancamento do curso de Serviço Social na Universidade Estadual do Tocantins (Câmpus Palmas) por ocasião do retorno das aulas presenciais no de 2022. Os objetivos específicos buscaram: 1) mapear a evasão na educação superior na Universidade Estadual do Tocantins com o retorno das aulas presenciais e identificar os fatores motivadores do trancamento ou evasão dos estudantes de Serviço Social; 2) analisar as políticas e ações institucionais de atenção aos estudantes no período do retorno às aulas presenciais.

A justificativa de execução da pesquisa que resultou na produção deste artigo está relacionada ao contexto de que a evasão é considerada um problema social progressivo no ambiente da sociedade, o qual afeta diretamente a vida de jovens que deixam de concluir sua graduação por diferentes motivos.

De modo geral, é notório que o assunto evasão universitária chega a ser entendido como resultado do fracasso do estudante, bem como da instituição de ensino. Nesse sentido, a investigação realizada baseou-se na seguinte questão-problema: Quais os fatores psicológicos, sociais, econômicos, socioculturais e institucionais contribuem para a ocorrência do fenômeno da evasão universitária?

As informações que subsidiaram a produção deste artigo, o que configurou o percurso metodológico, resultaram do acesso a relatórios disponibilizados pela coordenação do curso de Serviço Social e pelo Núcleo de Apoio Psicossocial e Educacional (NAPE) da Unitins, que possibilitou a análise documental. A pesquisa realizou também análise qualitativa de respostas obtidas a partir da aplicação de um questionário, pela plataforma *Google Forms*, aos acadêmicos que solicitaram trancamento de matrícula ou desistência do curso em questão.

A coleta de dados foi possível através da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Tocantins em 05 de maio de 2023, no Parecer nº 6.042.257 cumprindo com todos os requisitos necessários.

As discussões da materialidade investigada revelaram que a evasão universitária deve ser considerada uma motivação para o enfrentamento deste fenômeno por meio da própria Universidade. Isso significa que os seus dirigentes devem promover ações que contribuam para a garantia de um dos direitos sociais básicos: o acesso à educação.

Este artigo está estruturado, além da introdução e das considerações finais, em três tópicos. O primeiro tópico apresenta uma abordagem teórica a respeito dos fenômenos motivadores da evasão universitária. O segundo tópico discute a importância de implantação e implementação de políticas públicas estudantis enquanto ferramenta de apoio ao enfrentamento da evasão. O terceiro tópico apresenta os principais indicadores da investigação realizada, bem como a análise de resultados.

## ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A EVASÃO UNIVERSITÁRIA

O fenômeno da evasão escolar é um campo abrangente que se encaixa em todos os níveis da educação, seja ela básica ou superior

A compreensão dos fenômenos que caracterizam a evasão necessita de um importante aprofundamento teórico. assim, o sentido de evasão para as autoras Baggi e Lopes (2011):

A evasão em sentido amplo é tratada pelos autores como a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso. As distinções entre os estudos de casos encontrados ocorrem em relação ao objeto de estudo, à teoria, ao método para identificação da evasão e aos resultados das pesquisas realizadas (Baggi; Lopes, 2011, p. 370).

O campo da evasão é bastante abrangente e com a saída dos estudantes do ambiente escolar ocorre uma noção de perda geral, pois a sociedade acaba perdendo a possibilidade de contar com profissionais que seriam capacitados para atuar em diferentes áreas.

Para Lobo (2012), a desistência é um dos maiores problemas enfrentados no nível educacional do ensino superior, seja ele público ou privado.

A evasão é um dos maiores problemas de qualquer nível de ensino e o é, também, no ensino superior brasileiro, público e privado. O abandono do aluno sem a finalização dos estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdeu aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o País) (Lobo, 2012, p. 1).

Para falar sobre educação no Brasil é necessário fazer uma retrospectiva sobre a construção da educação em tempos remotos.

Diante dessa perspectiva histórica, o cenário pungente de evasão escolar é um reflexo da herança histórica da desigualdade. Segundo a constituição cidadã de 1988 em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 86).

Contrário ao exposto na Carta Magna, a realidade apresentada nas regras positivadas pela constituição é divergente da vivenciada no dia a dia

Segundo enfatiza Costa (2022), é necessário, em muitas situações, levar em consideração os motivos da evasão, pois a trajetória histórica é significativa e desafiadora à permanência nos espaços escolares/universitários.

Há dois grandes desafios que os estudantes enfrentam com relação à universidade, o primeiro seria o seu ingresso, a passagem pelo exame do vestibular, o segundo seriam os obstáculos que surgem durante o percurso acadêmico e que podem impedir a conclusão do curso. (Costa, 2022, p. 13).

O ingresso no ensino superior é considerado uma conquista advinda dos primeiros anos de vida do indivíduo. De modo geral, as primeiras experiências estudantis são realizadas no âmbito familiar e experienciadas quando do ingresso na escola. No entanto, muitas famílias no Brasil são desprovidas de condições para sustentar seus filhos na escola, o que faz com que eles abandonem o ambiente escolar. A respeito disso, Baggi e Lopes (2011) destacam:

A evasão resulta da decisão do aluno ou de uma combinação de fatores sociais, econômicos e pessoais, quer seja a necessidade precoce de ingresso do aluno no mercado de trabalho, ou as dificuldades encontradas em razão das condições desfavoráveis de currículo escolar professores e organização da escola (Baggi; Lopes, 2011, p. 357).

A problemática do ensino na atualidade é amplamente discutida levando em consideração os vários aspectos, tais como: sociais, econômicos, culturais e psicológicos, embora seja dada ênfase ao processo educativo desenvolvido em sala de aula.

Para os alunos de classes sociais menos favorecidas é difícil a permanência no ensino superior, não apenas pela falta de recursos, mas também por não obterem o capital cultural ao longo da vida e dos estudos.

Segundo destacam Santos e Silva (2011), o insucesso do preparo anterior dos estudantes é, também, responsável pelo que pode acontecer posteriormente.

Uma das vertentes de compreensão da evasão em universidades analisa o tema enfatizando a falência do preparo anterior dos estudantes para as exigências da vida acadêmica. Esta pode ser apenas uma via fácil diante da complexidade que temos diante de nós. Com isso, não excluimos do problema, a participação das escolas de nível médio, sejam elas públicas ou particulares (Santos; Silva, 2011, p. 251).

Em geral, as possibilidades de sucesso nos cursos superiores não são iguais para todos os acadêmicos, pois nem todos têm o mesmo patrimônio cultural, econômico e social

De acordo com Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007) a evasão é vista por boa parte dos acadêmicos como uma justificativa para a não aplicação de recursos financeiros, principalmente quando eles são poucos, bem como da falta de entusiasmo aos estudos.

As questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação a sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro para a conclusão do curso (Filho; Motejunas; Hipólito; Lobo, 2007, p. 643).

A evasão acadêmica no sistema educacional superior é um problema que influencia o desfecho educacional. A saída de estudantes de qualquer curso é caracterizada como desperdício social e econômico. Na universidade pública, como é o caso da Unifins, são investidos recursos públicos que não têm seus respectivos retornos. Nas universidades privadas isso é visto como uma perda de recursos. No entanto, a evasão nos dois tipos de setores, gera ociosidade de professores e espaço físico sem utilidade social.

Segundo o Instituto SEMESP o estado do Tocantins teve 15,2 mil concluintes no ensino médio em 2019, e foi apontado que 72 mil matrículas nas IES. Em 2019, as matrículas presenciais tiveram queda alta em relação ao ano de 2018 com a queda de 3,6%. A taxa de evasão é de 24,4% nos cursos presenciais e 32,9% nos cursos de ensino a distância.

Além de todos os fatores mencionados serem considerados regulares, ou típicos, em decorrência de suas constantes ocorrências, o enfrentamento da evasão acadêmica apresentou situação atípica no período de 2020 a 2022 em razão da Covid- 19, pois o funcionamento das universidades, e a Unitins foi uma delas, se deu de modo remoto.

A partir de adequações ao contexto tecnológico, a Universidade Estadual do Tocantins enfrentou o período pandêmico com a oferta do ensino mediado pelas tecnologias. As aulas foram realizadas pelo *Google Meet*, o que de certo modo, levou professores e acadêmicos à necessidade de aprendizagem e uso das ferramentas tecnológicas.

No contexto da pesquisa realizada, o retorno às aulas presenciais, após o período de distanciamento motivado pela Covid-19, foi tomado como objeto investigativo porque a continuidade do ensino presencial causou desafios a muitos acadêmicos, visto que eles estavam acostumados à participação nas aulas no aconchego de seus lares.

O retorno às aulas presenciais causou, de certo modo, desafios relacionados às condições de mudança dos estudantes de suas respectivas cidades para a capital Palmas, local em que está sediada a Unitins. Substancialmente, estas mudanças foram consideradas desafiadoras, mas além delas, os aspectos relacionados ao contexto de saúde e de necessidade de trabalho também resultaram nos questionamentos a respeito do estudo presencial.

## A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A REDUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR

A ação de reduzir a evasão universitária pode ser feita através de programas e projetos. Nesse sentido, Daros (2014) ressalta que a aplicação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) deve ser visto como um auxílio que possibilita a permanência de estudantes que não possuem condições financeiras, seja ele matriculado em instituições públicas ou privadas.

A redução da evasão e da retenção escolar compõem o rol de objetivos do PNAES, juntamente com a democratização das condições de permanência dos estudantes, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais na permanência dos jovens na Educação federal superior e a contribuição para a promoção da inclusão social pela Educação. Todos os objetivos estão conectados e têm valor grandioso no que se propõe e tem a Educação a sua via de realização. (Daros, 2014, p. 352).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) deve ser considerado um instrumento que potencializa o combate à evasão universitária. Nesse contexto, o (PNAES) foi instituído para acentuar a política de permanência dos acadêmicos no ensino superior.

Na condição de uma prerrogativa social, o acesso aos recursos do PNAES se dá a partir de editais, os quais servem para avaliar as condições de vulnerabilidade social e econômica dos estudantes.

Segundo enfatiza Costa (2012), o enfrentamento das condições de evasão resulta da adoção de estratégias que fortalecem a visão pedagógica dos estudantes. E isso se dá mediante a adoção de estratégias pela instituição de ensino.

Algumas estratégias que as instituições de ensino superior podem usar para reter os alunos incluem aprimorar as condições de gestão, desenvolvimento e gestão acadêmica com base em indicadores projetados para estudantes, investido em tecnologia que ajuda a melhorar a qualidade dos alunos em seu processo acadêmico. (Costa, 2012, p. 23).

Silva (2022) discute as políticas de permanência estudantil através do reconhecimento e da percepção de forças executadas pelas Instituições de Ensino Superior.

O PNAES surgiu em decorrência da recente expansão democrática do acesso ao Ensino Superior, que contribuiu para o expressivo aumento do contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda [...]. Assim, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) vem para consolidar a REUNI (SILVA, 2022. p. 32).

Nesse contexto, é notório perceber que as questões socioeconômicas impactam diretamente os estudantes de baixa renda, pois eles não possuem fontes de renda consideradas mínimas para o seu sustento na própria instituição de ensino.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

As abordagens registradas nos tópicos anteriores deste artigo deram subsídios para a construção deste espaço de análise e discussão dos dados da pesquisa.

Conforme exposto na parte introdutória deste artigo, o percurso metodológico da análise dos dados concentrou-se em duas vertentes: a) na análise dos relatórios obtidos da coordenação do curso de Serviço Social, bem como do Núcleo de Apoio Psicossocial e Educacional (NAPE) da Unitins; b) na análise das respostas obtidas a partir da aplicação de um questionário que possibilitou a realização de entrevistas por meio do uso do *Google Formulários*, o qual foi enviado, por e-mail, aos acadêmicos integrantes da pesquisa.

Com base nas duas vertentes supracitadas, este artigo concentrou a análise dos dados nos seguintes tópicos: percepção dos aspectos sociais sobre a evasão universitária em base documental; percepções sociais sobre a evasão universitária em contextos de entrevistas.

A execução da coleta de dados cumpriu as exigências éticas recomendadas no Parecer nº 6.042.257, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Tocantins em 05 de maio de 2023.

Dentro de um viés metodológico qualitativo, a discussão dos resultados foi executada com base na Análise de Conteúdo preconizada por Bardin (2011), a qual compõe-se de três fases, a saber: a) pré-análise; b) a organização do material; c) interpretação.

A primeira fase possibilita o entendimento da relação do material coletado com o referencial teórico. Além disso, permite que seja feita a organização sistematizada do material obtido durante o processo investigativo.

A segunda fase diz respeito ao modo de classificação e de definição das categorias adotadas. Nesse sentido, os relatórios obtidos possibilitaram a adoção da categoria de Recortes Documentais (RD), os quais foram organizados em ordem ascendente ao quantitativo de relatórios recebidos da coordenação de Serviço Social, bem como do NAPE. Sendo assim, os recortes de cada relatório foram categorizados em RD-a1, para representar o texto extraído do aluno 1; em RD-a2, para representar o texto extraído do aluno 1; em RD-a3, para representar o texto extraído do aluno 1, e assim sucessivamente. As respostas obtidas a partir da aplicação do questionário *Google Forms* foram agrupadas na planilha automática do referido formulário.

A segunda fase diz respeito ao movimento de interpretação que o investigador realiza. Nesse sentido, as discussões registradas nos itens 4.1 e 4.2 denotam os procedimentos de interpretação dos dados coletados a partir dos relatórios e das respostas do questionário aplicado pelo *Google Forms*.

### ANÁLISE DA EVASÃO UNIVERSITÁRIA EM BASE DOCUMENTAL

A investigação documental realizada compôs-se da obtenção de um relatório da coordenação do curso de Serviço Social. O referido relatório contém uma listagem de alunos que realizaram procedimento de solicitação de trancamento ou de desistência do curso de Serviço Social no ano de 2022. Foi, portanto, a partir desta informação que a pesquisadora obteve informações sobre os números da evasão universitária no recorte temporal delimitado.

Os relatórios obtidos da coordenação do curso de Serviço Social e do NAPE, favoreceram a percepção dos motivos que levaram os acadêmicos à solicitação do trancamento de matrícula ou à apresentação de documento de desistência.

O relatório contemplou informações oriundas de um total de 20 acadêmicos. Destes, apenas 02 manifestaram desistência do curso e os demais realizaram solicitação de trancamento da matrícula.

O registro obtido do “acadêmico 01”, cujo excerto de seu relatório foi categorizado em RD-a1 contemplou a seguinte contextualização:

**RD-a1:** Acadêmica informa que não está bem psicologicamente e já se encontra na casa de seus pais no estado do Pará, onde iniciou tratamento psicológico e com neurologista. E deve ficar por lá de 01 a 02 semestre, desta forma solicitou o trancamento do curso.

A análise documental a respeito do acadêmico 01 evidenciou a solicitação de trancamento do curso por motivos de tratamento de saúde de ordem psicológica. Segundo consta no RD-a1, o trancamento requerido foi justificado com base na necessidade de um tratamento que demandaria afastamento das atividades acadêmicas.

**RD-a2:** Acadêmico informa que cursou até o 4º período, porém não conseguiu se identificar com o curso, mesmo tentando continuar, concluiu que não irá prosseguir. Foi questionado da possibilidade de retornar e só trancar por um determinado semestre, mas o aluno foi enfático dizendo que não irá retornar e quer optar por outro curso no caso Administração.

A análise do relatório contido no RD-a2, em nome do acadêmico 02, evidencia uma das situações de grande reincidência. Há alunos que conseguem cursar determinados períodos do curso escolhido, mas ao longo do tempo a questão da “não identificação” com os objetos de estudo provoca a iniciativa de mudança para outro curso ou outra área acadêmica.

**RD-a3:** Acadêmica informa que devido sua aprovação no Concurso do Corpo de Bombeiro, foi convocada a realizar o curso de formação no município de Colinas, cuja duração será de 10 meses, logo não terá condições de frequentar as aulas, considerando que são presenciais.

O excerto de RD-a3 apresenta justificativa de uma decisão de solicitação de trancamento da matrícula está embasada em sua aprovação no concurso público para o Corpo de Bombeiro.

**RD-a4:** Acadêmica informa que retornou para o estado do Piauí, onde mora sua família que está apoiando em seu tratamento psicológico, pois está com crises depressivas constantes.

Os dados contidos no registro de RD-a4 assemelham-se aos de RD-a1, pois ambos apresentam quadros de saúde que necessitam de atenção. Na solicitação de RD-a4, o suporte familiar é considerado importante para a superação de questões psicológicas.

**RD-a5:** Acadêmica informou possuir problema de saúde e que não poderia tomar a vacina da Covid-19 sem um laudo médico indicando a vacina compatível ao seu problema, porém só obteve resposta em março que poderia tomar a Pfizer, contudo na cidade em que reside, Paraíso do Tocantins, naquele momento a saúde local não dispunha da mesma.

O relatório de RD-a5 é considerado impactante em razão do retorno das atividades presenciais. A justificativa de trancamento da matrícula ocorreu porque o cartão de vacina contra a Covid-19 não foi apresentado dentro do prazo estipulado pela Unittins. De modo geral, este registro evidencia uma das preocupações com o retorno das atividades presenciais no ano de 2022. Na ocasião, a autorização para frequentar as aulas presenciais estava condicionada à apresentação do comprovante de vacina, o que não foi possível para esta acadêmica em razão dos problemas de saúde e da dúvida a respeito da vacina da Pfizer.

**RD-a6:** A acadêmica relatou que foi diagnosticada com um tumor gástrico e necessita realizar uma cirurgia de gastrectomia total, CDI 16, conforme relatório médico e solicitação de risco cirúrgico cardiológico anexo, em caráter de urgência e que precisará se afastar de suas atividades por 3 meses, porém destacou ter condições em continuar os estudos neste semestre, pois ajudaria a se manter produtiva e as atividades como domicílio

domiciliar, terá este papel, mas não tem condições em participar de atividades práticas, como é o caso da disciplina de Estágio Supervisionado II.

Os registros contidos do RD-a6 indicam que a acadêmica está passando por problema de saúde semelhante ao de outros estudantes, e que por isso necessita de atenção de modo urgente, uma vez que se trata de câncer no estômago.

**RD-a7:** Relatou que não conseguiu recuperar algumas matérias, estava com várias dificuldades e também tinha muitas faltas, além disso está com muitos problemas sociais e que não está em Palmas e sim em outra cidade. Foi questionada em talvez continuar o curso com menos disciplinas a cursar, mas a mesma disse que só consegue retornar no próximo semestre, e que irá concluir o curso sim.

No RD-a7 o registro da acadêmica indica que ela está passando por dificuldades com os estudos por não atingir notas necessárias, além das faltas às aulas. Em atendimento com a equipe do NAPE foi sugerido que ela continuasse estudando, mesmo com quantidade menor de disciplinas, no entanto, houve a alegação de não continuidade dos estudos porque se encontrava em outro, mas a mesma demonstrou interesse em voltar e concluir o curso.

**RD-a8:** A acadêmica relatou que pretendia ir para Portugal no início do ano e retornar em 2023, mas devido a guerra na Rússia, ficou insegura e decidiu não viajar mais para o exterior e retornar para universidade neste semestre, porém solicita matrícula nas disciplinas de: Fundamentos, Históricas, Teóricas e Metodológicas do Serviço Social III, Fundamentos da Economia Política, Psicologia Social, Questão Social II e Política Social I.

A análise da alegação de solicitação de trancamento da matrícula da acadêmica 08, conforme registrado no RD-a8, a solicitação de trancamento da matrícula era para que pudesse viajar para Portugal. No entanto, o atendimento prestado pelo NAPE resultou no acordo de que a acadêmica iria retomar os estudos no início de 2023.

**RD-a9:** A acadêmica relatou que tem uma filha de cinco anos, está com dificuldade e não tem com quem deixá-la. Foi orientada para que traga junto sua filha para a universidade e que talvez faça menos disciplinas, mas que continue o curso. A aluna ficou de pensar e assim retornar a coordenação deste curso.

No RD-a9 a estudante está com dificuldades em encontrar alguém que no período da noite fique com sua filha de cinco anos para que ela participe das aulas. Segundo ela, enquanto as aulas eram na modalidade remota era mais fácil porque estava em casa e podia dar atenção à filha.

**RD-a10:** Está no curso de formação da Polícia Militar do Estado, na cidade de Pedro Afonso/TO. Trancou o curso por 2 semestres e retornará ao Tocantins em 2023. Discente foi orientado quanto aos procedimentos para retornar ao curso e 2023.

A análise do acadêmico 10, contido no RD-a10, assemelha-se ao contido no RD-a3. A menção à necessidade de trancamento do curso para participar da formação no curso da Polícia Militar do Estado do Tocantins, no município de Pedro Afonso/TO, evidencia a situação de um acadêmico que pretende voltar ao espaço universitário.

**RD-a11:** O aluno relatou que devido estar já fazendo outro curso superior Sistemas de Informação e não tem interesse em dar continuidade nesse curso. Afirmou também que hoje realizou junto a Secretaria Acadêmica o pedido de desistência do Curso de SERVIÇO SOCIAL.

A análise do acadêmico 11 faz alinhamento ao registro de RD-a2. No caso de RD-a11, a Unitins perde um aluno apenas para o curso de Serviço Social, mas este continua vinculado a ela porque fará matrícula no curso de Sistemas de Informação.

**RD-a12:** Acadêmica reside Mato Grosso, se mudou para Palmas por conta da universidade, porém, devido a problemas pessoais e de saúde, precisou retornar, pois seus pais ficaram doentes e é ela que os ajuda. A mesma relatou que a saúde de seu pai foi restabelecida, mas a sua mãe necessitou de procedimentos cirúrgicos e pela demora no sistema público de saúde, toda a família se mobilizou para que o procedimento fosse realizado na rede de saúde privada, com este fato tornou-se inviável neste momento retornar à universidade, por questões financeiras. Trancou o curso por 02 semestres. Pretende retornar ao Tocantins em 2023.

A análise do acadêmico 12 informou que se mudou para a capital Palmas por motivos de estudos, mas teve que retornar para o estado do Mato Grosso para ajudar seus pais que estava necessitando de ajuda, pois estavam passando por problemas de saúde. O trancamento da matrícula seria apenas durante o ano de 2022.

**RD-a13:** O acadêmico relatou que havia organizado sua vida financeira, motivo que impossibilitou em estudar no semestre passado, mas que agora, encontra-se em condições para retornar às atividades acadêmicas.

A análise do acadêmico 13, segundo consta no RD-a13, destoa dos registros anteriores. Neste relatório consta que ele estaria disposto a continuar as aulas, mas, na verdade, o documento aponta para o pedido de trancamento da matrícula. A partir disso, entende-se que as condições financeiras do estudante estavam adequadas e que ao retornar para Universidade tudo transcorreria normalmente, uma vez que os recursos financeiros estariam organizados.

**RD-a14:** Está no curso de formação da Polícia Militar do Estado Trancou curso por 01 período foi orientado que deverá realizar o destrancamento pelo Sistema I-Protocolo no período de 03 a 09.08 e solicitar novamente o trancamento por mais 01 período.

A análise do acadêmico 14, segundo o RD-a14, indica que ele estava em formação na Polícia Militar do Estado do Tocantins. Em razão disso, o pedido de tratamento da matrícula foi solicitado porque as vantagens profissionais imediatas eram mais adequadas que manter a matrícula e perder a vaga no concurso público.

**RD-a15:** A acadêmica justifica no protocolo somente que a “solicitação do trancamento é por motivo pessoal”

No RD-a15, a justificativa apresentada pelo acadêmico 15, não consta detalhes da solicitação. Há apenas a menção de que se tratava de motivos pessoais.

**RD-a16:** A acadêmica relatou que “que estava em um período depressivo, inclusive tomando medicações e com retorno já agendado com psiquiatra, mas como já está melhor ela quer ingressar novamente no curso”.

O RD-a16 faz alinhamento ao RD-a1. Neste relato, a acadêmica 16 aponta para a situação de estado depressivo.

**RD-a17:** A acadêmica atendeu ao telefone e explicou que nesse semestre está com problemas de saúde e questões pessoais para resolver. A acadêmica relatou a dificuldade de acesso ao câmpus devido ao transporte público. Desta forma solicitar o trancamento do curso por dois períodos.

O RD-a17 apresentou o recorte de uma solicitação em que a acadêmica justifica o pedido de trancamento com base em problemas de saúde e de questões pessoais. A questão do transporte público foi ressaltada em razão da dificuldade de deslocamento da Unitins.

**RD-a18:** A acadêmica relatou que está com vários problemas, tem criança pequena, não tem condições de pagar alguém para ficar com ela, o marido trabalha a noite, em decorrência dos crescentes casos de COVID-19 e da varíola do macaco, pelo fato da universidade não ter uma política de auxílio às mães acadêmicas com crianças até 03 anos e por ainda não haver vacina para crianças nesta idade, decidiu solicitar o trancamento do curso.

A justificativa contida no RD-a18 revela que o motivo da solicitação de trancamento correspondia a diversos problemas. O primeiro deles é porque a acadêmica tem filhos pequenos e não tem condição de pagar uma pessoa para cuidados deles enquanto ela está na Universidade, pois o seu marido trabalha no período da noite.

**RD-a19:** O número do celular que consta na ficha do discente é o da mãe. Ela informou que o filho trancou o curso no semestre passado, porque estava estudando para o concurso do TJ, mas que retornará neste semestre para finalizar o TCC e concluir o curso. Confirmou o retorno do filho à universidade neste semestre e foi orientada a realizar o destrancamento pelo Sistema I-Protocolo no período de 03 a 09.08. Ficou de repassar a informação para o mesmo.

O RD-a19 apresenta a justificativa de um acadêmico que solicitou o trancamento da matrícula porque precisava de tempo para um possível ingresso no concurso público do Tribunal de Justiça. Porém, a justificativa aponta que o retorno ao ambiente acadêmico estava previsto em razão da necessidade de finalização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**RD-a20:** A acadêmica relatou que “está com problemas financeiros, trabalhando atualmente de autônoma (vendas com seguros), empresa que trabalha mantinha um fixo, porém agora só está comissionada, está difícil os gastos e não consegue manter a faculdade pois tem gastos de locomoção”.

Com base no relatório do RD-a20, as diretrizes instituídas pela Unitins por meio do Programa de Auxílio Estudantil podem ser consideradas uma espécie de apoio à permanência dos acadêmicos, visto que os recursos destinados por este programa podem servir como fonte de custeio do transporte coletivo.

Em geral, os relatórios obtidos do NAPE revelaram que as justificativas de solicitação do trancamento de matrículas estavam relacionadas a questões sociais de ordem socioeconômica, saúde, saúde mental e aprovação em concursos públicos, bem como a não identificação com o curso escolhido.

### ANÁLISE DA EVASÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS DE ENTREVISTAS

O questionário construído no *Google Forms* foi encaminhado, na primeira quinzena do mês de maio de 2023, via e-mail, aos 20 estudantes mencionados nos relatórios obtidos da coordenação do curso de Serviço Social e do NAPE. Desse total, apenas 4 acadêmicos aceitaram participar.

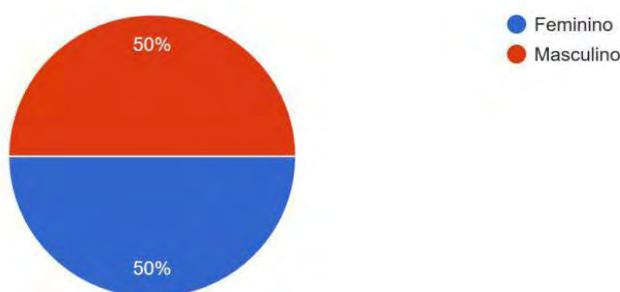
O questionário construído na plataforma *Google Forms* compôs-se de perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas buscaram a identificação do sexo e da faixa etária dos participantes da pesquisa.

Conforme consta no Gráfico 1, abaixo, 50% dos entrevistados se identificam ao sexo feminino e os outros 50% ao sexo masculino.

**Gráfico 1** – Informações de identificação dos participantes da pesquisa.

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO 1.1 Sexo:

4 respostas



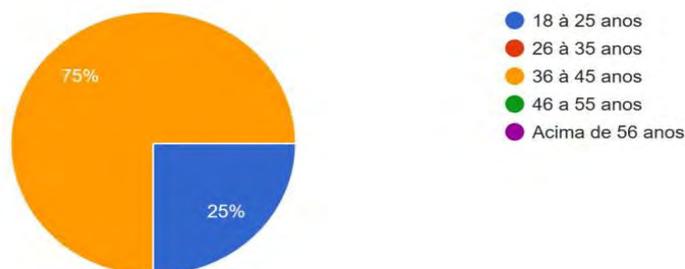
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os dados registrados no Gráfico 2 indicam que 75% dos acadêmicos estão na faixa etária de 36 a 45 anos, e 25% destes têm idade de 18 a 25 anos.

**Gráfico 2** - Informações de identificação dos participantes da pesquisa.

1.2 Faixa etária:

4 respostas



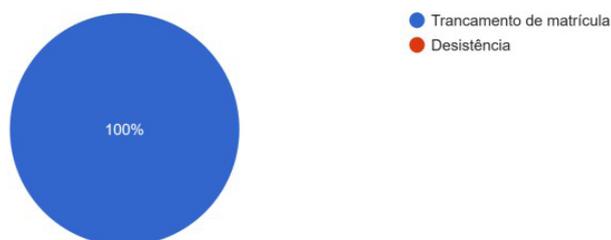
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A segunda pergunta contemplou cinco divisões. A primeira delas, conforme consta no Gráfico 2, buscou identificar qual foi o tipo de solicitação apresentada pelo acadêmico. As respostas obtidas revelaram que 100% dos acadêmicos fizeram solicitação de trancamento de matrícula.

### Gráfico 3 – Questionamento sobre o motivo da evasão.

2. QUESTIONÁRIO 2.1 Considerando que você chegou a cursar Serviço Social na Universidade Estadual do Tocantins, a sua condição de ter evadido foi:

4 respostas



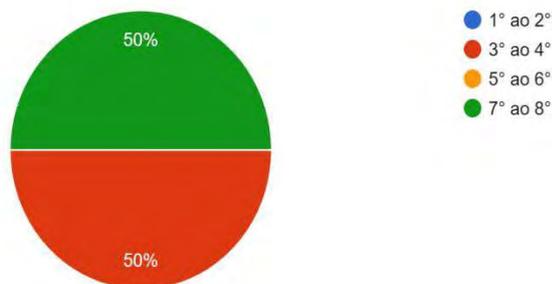
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

No Gráfico 4, o questionamento procurou identificar em qual período do curso de Serviço Social se encontrava o acadêmico. Notou-se que 50% dos estudantes estavam matriculados entre o 3º e o 4º período. Logo, os demais 50% estavam no 7º ou no 8º período. A menção a estes períodos indica que o curso tem duração de 4 (quatro) anos, o que corresponde a 8(oito) semestres letivos.

### Gráfico 4 – Informações sobre o período em que o acadêmico estava matriculado.

2.2 Em que período do curso você estava quando evadiu?

4 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

As perguntas abertas foram divididas em três. A primeira contemplou o seguinte questionamento:

2.3. Quais foram os motivos que fizeram você tomar a decisão de evadir do curso de Serviço Social ofertado pela Universidade Estadual do Tocantins?

A análise da pergunta 2.3, acima transcrita, indicou que, quando questionados sobre os motivos que fizeram tomar a decisão de realizar o trancamento de matrícula, os acadêmicos responderam conforme suas peculiaridades: o primeiro participante informou que alguns motivos o fizeram chegar nesta situação como a separação conjugal, instabilidade financeira, psicológico estremecido, desânimo, fraqueza e emocional abalado. O segundo alegou que o curso de Serviço Social retornou com as aulas presenciais e estava em formação em outra cidade (questão financeira). O terceiro participante relatou que passava por problemas de saúde. O quarto participante informou que não havia com quem deixar sua filha pequena durante o horário em que estaria na Universidade.

A segunda pergunta aberta buscou identificar o que poderia ter sido feito para que a decisão de evasão do curso não tivesse acontecido. Especificamente, o questionamento foi registro no seguinte contexto:

2.4 O que faria você não ter evadido do curso?

Ao analisar as respostas, dois participantes informaram que teriam evitado a saída da Universidade se houvesse a possibilidade do curso ser ofertado na forma de Ensino a Distância, ou seja, no formato remoto. O terceiro participante informou que deveria ocorrer um melhor apoio da universidade, não só recebendo uma ligação para saber sobre sua situação e fim. O quarto relatou que se estivesse com saúde não teria feito a solicitação de trancamento de matrícula.

A última pergunta, também na categoria aberta, compôs-se do seguinte questionamento:

2.5 Você pretende retornar para concluir o curso de Serviço Social? Se não, explique o porquê?

As respostas obtidas neste questionamento revelaram que dois acadêmicos estavam dispostos a retornar ao curso. O terceiro enfatizou que tem clara convicção e consciência da importância do quão valorosa a conquista deste diploma e o fará crescer profissional e pessoalmente em seu projeto de vida. O quarto participante informou que deseja muito voltar para o curso, mas no momento está inviável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este trabalho atendeu as expectativas do objetivo geral de caracterizar os motivos da desistência ou trancamento do curso de Serviço Social na Universidade Estadual do Tocantins Câmpus Palmas no retorno das aulas presenciais e entender quais fatores sociais e econômicos contribuíram para o trancamento ou desistência do curso no retorno das aulas presenciais.

A composição deste artigo permitiu o esclarecimento dos motivos de evasão dentro do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Tocantins (Câmpus Graciosa) em Palmas- TO. E identificar as características e necessidades de cada indivíduo, e como a universidade pode desenvolver e exercer o seu papel social para os atender conforme suas peculiaridades, pois a uma grande diversidade de vulnerabilidade social.

Como podemos observar mesmo com questões sociais como socioeconômica e saúde destes acadêmicos do ensino superior, é possível reverter com programas e planos institucionais promovendo a democratização, sabemos que é uma decisão do estudante realizar o trancamento de matrícula, mais que afeta a universidade e não deve ser encarada como um problema apenas do estudante.

A pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa e de análise de conteúdo a partir dos relatórios obtidos e das respostas resultantes da aplicação do questionário pelo Google Forms aos participantes da pesquisa.

E permita que o estudante tenha espaço para demonstrar e expor suas vulnerabilidades, procurando ajuda da coordenação do curso de Serviço Social ou bem como do Núcleo de Apoio Psicossocial e Educacional (NAPE) da Unitins. Pois a

pesquisa demonstra que a semelhança nas causas de evasão que são; econômicas, saúde, psicoemocionais e assim permite realizar intervenções para evitar as taxas de evasão. Desse modo espera-se que com os resultados do trabalho tenha esclarecido as reais dificuldades que fazem o estudante do ensino superior optar pela decisão de saída sem concluir o curso.

Conforme visto na análise da materialidade que possibilitou a construção deste artigo, são muitos os motivos que levaram os acadêmicos a tomar a decisão de evadir da universidade, pois cada situação tem suas peculiaridades. De certo modo, há a percepção de que é necessário a implantação e criação de políticas que funcionem como forma de incentivo e de subsídios à permanência dos acadêmicos na Universidade.

Peculiarmente, e dentro da discussão constitutiva deste artigo, a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), instituiu em sua estrutura organizacional, a partir das ações da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários, a Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), a qual tem por objetivo garantir a permanência dos estudantes em seus respectivos cursos.

Sob o critério de permanência do acadêmico, ocorreu a criação do departamento denominado Política de Assistência Estudantil (PAE), o qual analisa as condições de vulnerabilidade socioeconômica de todos os alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais. Nesse foco, a Política de Assistência Estudantil é uma ferramenta constituída para dar apoio aos acadêmicos da UNITINS.

A criação do PAE foi concretizada porque dá suporte às estratégias que buscam minimizar a desigualdade social, o trancamento de matrícula, bem como a desistência dos alunos do curso que o

levou ao ambiente universitário. Por isso, é um programa que cumpre as diretrizes da Política Nacional de Educação (PNE).

Para usufruir das Políticas de Assistência Estudantil, os acadêmicos da UNITINS devem participar de editais que analisam as suas condições socioeconômicas. Exemplo de aplicação da política estudantil pode ser constatado no Edital nº 04/2023, o qual trata do processo seletivo simplificado do programa auxílio permanência. Este programa prevê a concessão de auxílio financeiro na ordem de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) pelo período de 12 (doze) meses.

## REFERÊNCIAS

BAGGI, C.; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior**: uma discussão bibliográfica. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 2, jul. 2011. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zkHXq/?format=pdf> >. Acesso em: 24 de março de 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2020].

COSTA, D. D. **A Evasão no ensino superior durante a pandemia pelo covid 19**: um estudo de caso na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERG. (Rio Grande do Sul) Porto Alegre, 2022. Disponível em: < [Evasão no ensino superior durante a pandemia pelo covid 19: um estudo de caso na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS](#) > Acesso em 30 de abril de 2023.

DAROS, A. M. **A redução da evasão escolar e o Serviço Social**: experiências no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, (São Paulo), São Paulo, 2014. Disponível em: < [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_33\\_SL2\\_Daros.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_33_SL2_Daros.pdf) > Acesso em 26 de abril de 2023.

FILHO, R, L, L, S. MOTEJUNAS, P, R. HIPÓLITO, O. LOBO, M, B, C, M. **A Evasão no Ensino Superior Brasileiro**. set/dez. 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 30 de abril de 2023.

SANTOS, G, G. SILVA, L, C. **A evasão na educação superior entre: debate social e objeto de pesquisa**. (Salvador), Bahia, 2011. Disponível em: < [SciELO Livros](#) > . Acesso em 03 de abril de 2023.

SILVA, S. A. **Evasão no ensino superior: perspectivas dos evadidos dos cursos de engenharia da UTFPR campus campo mourão na construção de uma proposta de intervenção**. (Paraná) Ponta Grossa, 2022. Disponível em: < [Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná \(RIUT\): Evasão no ensino superior: perspectivas dos evadidos dos cursos de engenharia da UTFPR campus Campo Mourão na construção de uma proposta de intervenção](#) > Acesso em 03 de maio de 2023.

SEMESP, INSTITUTO. 2023. Disponível em: < [Evasão – Dados Brasil – 11º Mapa do Ensino Superior \(semesp.org.br\)](#) > Acesso em 07 de maio de 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. - 23. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007.

UNITINS. **Projeto pedagógico de curso Palmas**: bacharel em serviço social. (Tocantins) Palmas, 2022. Disponível em: < [www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/638109489612275535.pdf](http://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/638109489612275535.pdf) > Acessado em: 16 de junho de 2023.

TOCANTINS, U, E. **Política de Assistência Estudantil da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS**. Palmas. 2018. Disponível em: < [Concursos e Seleções - Concursos e Seleções \(unitins.br\)](#) > Acesso em 20 de maio de 2023.

# CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA O DEBATE DA ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Ana Souza Pereira<sup>40</sup>

**RESUMO.** Este trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições do serviço social para o debate da acessibilidade no ensino superior centrando-se no método do materialismo histórico-dialético, tanto para sua fundamentação quanto no que se propõe: subsidiar a reflexão a partir da perspectiva da totalidade. Apresenta algumas das categorias fundamentais para o debate e três produções do Conselho Federal de Serviço Social que abordam a questão do direito à educação e os direitos das pessoas com deficiência numa perspectiva emancipatória. Incorpora a luta anticapacitista à luta anticapitalista, e conclui a impossibilidade da realização da universidade acessível nos marcos do capitalismo dependente, restando-nos a construção de um novo projeto societário.

**Palavras-chave:** acessibilidade; anticapacitismo; Serviço Social; ensino superior.

**ABSTRACT.** This work aims to present the contributions of Social Work to the debate on accessibility in higher education, focusing on the method of dialectical historical materialism, both for its foundation and for what it proposes: subsidizing reflection from the perspective of totality. It presents some of the fundamental categories for the debate and three productions from CFESS that address the issue of the right to education and the rights of people with disabilities from an emancipatory perspective. It incorporates the anti-capacity struggle into the anti-capitalist struggle, and concludes that it is impossible to create an accessible university within the framework of dependent capitalism, leaving us with the construction of a new societal project.

**Keywords:** accessibility; anti-capacitism; Social Service; Higher Education.

## INTRODUÇÃO

*“por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.*  
Rosa Luxemburgo, mulher com deficiência

Este trabalho tem como objetivo apresentar o acúmulo teórico e político do Serviço Social e suas contribuições para o debate da acessibilidade no ensino superior, não substituindo as obras que amplamente tratam da incorporação nas legislações dos direitos das pessoas com deficiência (sobre o qual o presente estudo não se debruça). Ao mesmo tempo, afirmar essa possibilidade é afirmar um projeto profissional do serviço social que possui uma projetiva, a emancipação humana, e que se ancora, para tal, na teoria social marxiana – que estrutura-se em três pilares: “o método crítico-dialético, a *teoria do valor-trabalho* e a *perspectiva da revolução*” (Netto, 1989, p.95). Nesse bojo, pode contribuir com a análise das relações sociais no capitalismo – e a particularidade dependente que assume o Brasil – que mediatizam a participação das pessoas com deficiência no ensino superior.

Entendemos que a realidade é a síntese de muitas determinações, assim, diz Marx, “o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo” (2009, p.105). Daí o imperativo de quem pesquisa ir além da aparência “fenomênica, imediata e empírica” e apreender a essência do objeto. O materialismo histórico dialético articula as categorias *totalidade*, *contradição* e *mediação*: Netto (2009) ressalta que a questão da totalidade não diz respeito a uma constituição de “partes funcionalmente integradas”, mas a uma totalidade que se constitui por totalidades menos complexas – mas não necessariamente simples, e que podem ser umas mais determinantes que outras, tornando a totalidade concreta (o complexo de complexos que Lukács observa) dinâmica, e por esse mesmo dinamismo, comporta as contradições, que se verificam pelos sistemas de mediações internas e externas que articulam essas totalidades.

Dessa forma o objeto deste estudo, a acessibilidade no ensino superior, não pode ser tomado por si mesmo: entender as relações que constituem a universidade (in)acessível, pressupõe entender, na

40 Assistente Social. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional (UFF) e Estudante do Curso Técnico de Tradução e Interpretação de Libras (Colégio Pedro II). E-mail: [anasp@id.uff.br](mailto:anasp@id.uff.br)

nossa particularidade sócio-histórica, enquanto país subordinado ao capitalismo dependente o projeto que o capital impõe para o ensino superior e, de outro lado, a perspectiva da classe trabalhadora na construção de um projeto de universidade que cumpra seu papel de emancipação, e para isso, deva ser universalizado e acessível a todos, inclusive às pessoas com deficiência.

Sob esse aspecto, o acesso, permanência, participação e aprendizado de pessoas com deficiência no ensino superior se apresentam como desafios que se sobrepõem à já problemática configuração da universidade brasileira, demandando, portanto, ações específicas para efetivação dos direitos conquistados por essas pessoas. Se o acesso à universidade pública nos marcos atuais – embora reconheçamos que houve nas últimas duas décadas uma diversificação do perfil discente e docente que historicamente a compôs – é expressão evidente da dualidade estrutural da Educação no país, que dificulta a participação da classe trabalhadora, ele é ainda mais obstaculizado quando se trata das pessoas com deficiência.

Avanguarda marxista nos estudos sobre a deficiência possibilitou a guinada histórica da percepção da deficiência não mais a partir da linguagem biomédica – e consequente *práxis* voltada para medicalização, reabilitação e institucionalização – mas a partir de uma percepção social que desloca a deficiência da manifestação individual que cada pessoa pode ter (ressalta também que todos estamos sujeitos à esta em algum momento da vida) para a sociabilidade capitalista que reproduz fundamentalmente a desigualdade. Essa perspectiva, expressa no manifesto da UPIAS de 1976 – uma organização política fundada no Reino Unido por marxistas com deficiência – penetrou e extrapolou os muros acadêmicos, espalhando por todo o movimento político das pessoas com deficiência.

Não obstante, por aqui ocorreu em 1980 o 1º Encontro Nacional em Brasília, reunindo pessoas com as mais diversas deficiências, e consolidou-se nos anos seguintes, sendo notável a participação do movimento político das pessoas com deficiência no processo constituinte sucessor ao período da ditadura civil-militar brasileira, ou *autocracia burguesa*, no qual, ressalta Izabel Maior, “não se permitiu uma cidadania separada para as pessoas com deficiência e sim a inserção dos seus direitos nos diversos capítulos da Constituição de 1988” (Maior, 2017, p. 31). Período no qual o Serviço Social pode propor sua intenção de ruptura, viabilizado pelo ascenso do movimento operário e das lutas sociais no processo de redemocratização do país.

É neste cenário então que o movimento político das pessoas com deficiência requisita ao Estado ações para efetivar o direito à educação, e em âmbito do ensino superior, teve a primeira experiência a nível federal a partir do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior (2005), que seguindo o fluxo das convenções internacionais<sup>41</sup>, propunha fomentar a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais para “eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (MEC, 2013, p.13). Entretanto, esse fomento se efetivou de maneira restrita, sob a forma de editais aos quais as universidades se submetiam para obter financiamento, de modo que poucas eram contempladas. Só a partir de 2012 que o programa foi institucionalizado nas matrizes orçamentárias das universidades federais de maneira mais ampla<sup>42</sup>.

Este então, passa a constituir um possível espaço sócio-ocupacional de assistentes sociais, todavia, este estudo não dá conta de delimitar as possibilidades de ação da categoria profissional no âmbito dos

41 Não obstante à crítica às cartilhas dos organismos internacionais, é preciso sinalizar que trata-se de um período no qual o mundo se organizou para pensar a questão das pessoas com deficiência e seus direitos à educação, e, efetivamente a partir destes encontros se constituíram leis, decretos e documentos no país que balizaram ações de inclusão. As principais convenções reconhecidas em leis e nos materiais de apoio para esta pesquisa foram 1. Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994) – que gerou a Declaração de Salamanca; 2. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999); e 3. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

42 O documento orientador do programa discrimina que “o financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão” (MEC, 2013). No entanto, necessita pesquisar mais detalhadamente acerca de quais ações são desenvolvidas a partir de qual rubrica, posto que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído a partir do Decreto nº7234/2010, também prevê ações de assistência aos educandos no que diz respeito ao “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.

Núcleos de Acessibilidade ou da Assistência Estudantil, em que pese a autonomia de cada universidade onde alocar assistentes sociais ou não em suas políticas de acessibilidade. O que nos interessa aqui é apontar as contribuições do serviço social para o debate da acessibilidade no ensino superior independente de sua alocação profissional.

## QUESTÃO SOCIAL E DEFICIÊNCIA

A questão social constitui-se como objeto de intervenção profissional de assistentes sociais em suas múltiplas expressões. Marilda Iamamoto nos ilumina acerca:

“A *questão social* expressa, portanto, desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. [...] Esse processo é denso de conformismos e rebeldias, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos de cada um e de todos os indivíduos sociais. É nesse terreno de disputas que trabalham os assistentes sociais” (IAMAMOTO, 2007, p. 160)

Entende-se que a deficiência pode sim ser considerada como expressão da questão social, não a deficiência como categoria biomédica que define os impedimentos (e os classifica entre físico, motor, sensorial, intelectual etc), característica ontológica do ser social, mas naquela concepção da vanguarda marxista acerca dos estudos sobre a deficiência que atribuem ao capitalismo a produção da “invalidação” ou “incapacitação” das pessoas com deficiência para participar da vida social em igualdade de condições.

No Capital quando da caracterização do *lumpemproletariado*, Marx cita os “degradados, maltrapilhos, incapacitados para o trabalho” (MARX, 1996, p.273) e Engels, no capítulo “Os diferentes ramos da indústria: os operários fabris em sentido estrito”, em A situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra (1845), retrata extensamente como a exploração do trabalho nas fábricas acarreta em doenças e deficiências quer seja pelas condições insalubres, pela excessiva jornada de trabalho, ou pelos acidentes com os maquinários, afetando particularmente as crianças. Está na gênese da teoria social e se aprofunda o entendimento de que a deficiência é socialmente produzida pelo capitalismo, que, ao mesmo tempo a destitui da falaciosa relação entre proprietários – entre os que possuem os meios de produção e os que possuem a força de trabalho, porque a força de trabalho da pessoa com deficiência é cara demais, dada a limitação de sua exploração com vistas a ampliação do capital.

## SERVIÇO SOCIAL E A TRADIÇÃO MARXISTA

Embora estejam diretamente relacionados no modo de produção capitalista, Serviço Social e *questão social* emergem em momentos distintos: a “questão social”, surge atrelada à condição ontológica da sociabilidade burguesa, qual seja, a separação entre os meios de produção da classe que produz – sob o cariz de uma “existência abstrata, de um lado, de trabalhadores e, de outro, de recursos sociais concentrados” (Fontes, 2010, p.21). O serviço social, por sua vez, se afirma como profissão mais tardiamente, no capitalismo monopolista, fase em que o Estado burguês tem que desenvolver as “formas sistemáticas, estratégias e coesivas para enfrentar as manifestações da ‘questão social’” (Netto, 1989, p.91). Assim, a profissionalização do serviço social não se dá pela evolução de suas protoformas filantrópicas e caritativas, mas justamente à ruptura com elas, no contexto do capitalismo monopolista, e que se verificam a partir do “acervo de práticas legitimadas (profissão) e o nível de desenvolvimento das lutas e conflitos de classe (Netto apud Sousa, 2019, p 213).

Netto (1989) aponta que a categoria profissional “se institucionaliza e se afirma nutrindo-se de um conjunto de saberes ancorados numa vertente teórica (a do pensamento conservador) antagônica à

marxiana” (p. 93). Contudo, o rebatimento da tradição marxista na década de 1950 nas ciências sociais de maneira geral, fez com que alguns setores do serviço social – de alguns países capitalistas e em muitos países capitalistas periféricos, especialmente na América Latina – se aproximassem da mesma na década de 1960, quando convergem a “crise do serviço social tradicional, a pressão exercida pelos movimentos revolucionários e a rebelião estudantil” (idem, p.97), aproximação, todavia, enviesada que se realizou a partir de manuais, sem acesso às fontes marxianas ou clássicos marxistas e dando mais ênfase aos núcleos temáticos do que na incorporação dos componentes teórico-metodológicos e críticos-analíticos que os contextualizam.

O autor reconhece que nos anos mais recentes ao que escreve, em 1989, já se encontram bases mais sólidas para interlocução de setores do serviço social e a tradição marxista. E aponta que essa interlocução possibilitará três coisas ao serviço social: *compreender o significado social da profissão*, natureza e estatuto profissional, possibilitando apreender criticamente sentido, funcionalidade e limitações da atuação; *iluminar a intervenção profissional*, dada possibilidade de projetar e indicar processos sociais; e *dinamizar a elaboração teórica de assistentes sociais*, não para constituir uma pretensa “Teoria do Serviço Social” mas para fundamentar e articular os aportes teóricos, que junto da sistematização e crítica das práticas podem desvelar processos sociais. Para a tradição marxista, podemos indicar áreas *teóricas* que devem ser melhor apuradas e revisadas; *realidades e processos* que devem ser tornar-se objeto de investigação; e *elaborar e construir teorias* a partir das nossas referências em comum. Adiante, conclui ainda que sem a tradição marxista o serviço social pode perder “determinações essenciais da sua prática, fragilizar a sua reflexão teórica e de isolar-se dos debates culturais e profissionais contemporâneos” (p.101), da mesma forma, ignorando as práticas dos assistentes sociais, a tradição marxista pode perder elementos significativos da vida social; todavia, alerta que “por mais que seja rigorosa, intensa e extensa a interlocução com a tradição marxista, não se constituirá um serviço social ‘marxista’” (idem).

A ênfase de Netto em tratar por “setores do serviço social” a aproximação com a tradição marxista e não a categoria profissional como um todo, aponta, e explicitamente na sequência desta última citação, que sempre haverão profissionais que “incorporando diferentes expressões do pensamento contemporâneo, encontrarão espaços de prática e intervenção diversos e plurais”. É o que Adrianycy Sousa (2019) detalha em seu estudo *Aproximações à concepção de Serviço Social de José Paulo Netto*, evidenciando a tese do sincretismo do autor, de que “dada a carência de um referencial teórico crítico-dialético, decorra um exercício profissional ‘medularmente sincrético’”<sup>43</sup>. A autora segue o fio identificando que o autor reconhece que o serviço social apesar de não ter metodologia própria ou teoria específica, possui um estatuto profissional pertinente, cujo trabalhador é técnico e intelectual e extrai representações teóricas e ideais das ciências sociais ou da tradição marxista, rearticulando-as “sincreticamente em função de suas demandas de intervenção” (Netto apud Sousa, 2019, p.214), o que ocorre em função da supervalorização dessas demandas e respostas procedimentais e burocratizadas – cuja objetividade imediata dos processos sociais era entendida como sendo a realidade estrutural.

Essas ressalvas são essenciais porque na história dos direitos das pessoas com deficiência, o Serviço Social sempre se fez presente atuando com as políticas públicas ou mesmo no âmbito privado, e sua *práxis* – relação unidade-diversidade entre a teoria e prática (Silva, 2013) – corroborou muitas vezes para a negação de direitos, pois, mesmo “gerindo-os”, o fez de maneira assistencialista e sem fortalecer a participação das pessoas com deficiência na formulação das políticas. Isso se deu, evidentemente, antes de qualquer *intenção de ruptura* com o conservadorismo tradicional da profissão, mas não se extingue apenas porque o serviço social se aproximou do marxismo.

É necessário apontar então, que quando afirmamos a possibilidade do serviço social contribuir para qualquer coisa, temos em vista um projeto profissional, um sujeito coletivo que se organiza e legitima a

43 Citação extraída da 4 nota de rodapé em SOUSA, Adrianycy A. Silva de. *Aproximações a concepção de Serviço Social de José Paulo Netto*. IN: SOUSA, Adrianycy A. Silva de; e Rodrigues, Mavi (orgs). *O marxismo impenitente de José Paulo Netto. Outras Expressões*: São Paulo, 2019

partir de valores que ganham materialidade a partir de suas entidades como “CFESS/CRESS, a ABEPSS, a ENESSO, os sindicatos e as demais associações de assistentes sociais” (Netto, 2009, p.4). Esses valores, o compromisso claro a favor da equidade e construção de um novo projeto societário, afirmam o projeto ético-político, fundamentado teórica e metodologicamente, que é hegemônico no país desde a década de 1990 – hegemônico no sentido gramsciano, que computa também suas disputas internas.

## CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), tem uma rica produção de documentos realizados a partir do “acúmulo teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político da categoria profissional” que iluminam a atuação de assistentes sociais nas mais diversas áreas de políticas sociais e na perspectiva de um exercício profissional que não coadune com opressões. Destacamos quatro destas publicações, reiterando o papel social que cumpre esta instituição: O caderno 7, *Discriminação contra a pessoa com deficiência*, da série “assistente social no combate ao preconceito” (2019), o Código de Ética Profissional (1993); o livro *Anticapacitismo e exercício profissional: perfil de Assistentes Sociais com Deficiência*, de 2023, e *Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação*, de 2012.

Destarte, a peça “Discriminação contra a pessoa com deficiência” aborda que todos somos diferentes, que a natureza do ser social é expressar diferenças e traz a dimensão da “unidade da diversidade” – a vida concreta é uma “totalidade dinâmica que se forja na síntese das diversas e contraditórias relações e interações de diferentes objetos, seres e pessoas cotidianamente” (CFESS, 2019, p.7). Nessa totalidade, as pessoas constroem a história a partir de suas relações sociais. E oferece uma formulação precisa da relação entre como se determinam os padrões e o sistema de preconceito:

na aparência da vida cotidiana, a reprodução mecânica de padrões, modos, regras e normas sociais de um dado momento histórico pode contribuir para ocultar ou anular a potência das diferentes capacidades humanas nas construções sociais. E o sistema de preconceito serve a esse propósito, pois naturaliza estereótipos físicos, modos de pensar, de se comportar e de se relacionar e discrimina “formas de vida e modos de comportamento que não são aceitos em suas diferenças e particularidades.” (Barroco, 2016, p.7).

Em seguida, apresenta brevemente o histórico da concepção de deficiência em sociabilidades anteriores ao capitalismo, e explicita, na sociedade moderna, a transição da concepção religiosa que demonizava a deficiência e/ou abria campo para assistência caritativa, “para a figura do ‘sujeito de direito’, tomando como referência as declarações universais de direitos humanos” (*idem*, p. 9). Não nega que o modelo biomédico também serviu como aporte para constituição de direitos – serviços de saúde, educação especial etc. mas ressalta o salto teórico-político, de quando materialistas com deficiência propõem o modelo biomédico, e define: “A deficiência, assim, não está focada no indivíduo, mas na materialidade da sociabilidade burguesa, que não almeja nem oportuniza às pessoas a manifestação de suas diferenças nas atividades cotidianas” (*idem*). Esse protagonismo abre oportunidade de emancipação política no campo das políticas sociais de participação de pessoas com deficiência na tomada de decisão, posto que até então as políticas eram feitas pelo que se entendia que seria adequado à pessoa com deficiência e com os recursos disponíveis, e não a partir da demanda real dessas pessoas.

Traz dados do Censo do IBGE de 2010 que apontam indicadores de desigualdade social que relacionam os impedimentos corporais com a dificuldade de desempenhar atividades sociais, entendendo “a deficiência como condição das pessoas com impedimentos corporais ou limitações funcionais, tornando-se barreiras para sua participação no mercado de trabalho.” (*idem*, p.12). Essa participação no mercado de trabalho, e por mercado não há dúvidas, é sobre a sociabilidade capitalista, que historicamente alija as pessoas com deficiência do processo de produção da riqueza social, por apreender que esses impedimentos corporais são incompatíveis com as regras de produtividade capitalista, que envolvem “baixos custos de produção e maximização dos resultados/mercadorias produzidas” (*idem*).

Por fim, estabelece a função social da atuação de assistentes sociais no combate ao preconceito contra pessoa com deficiência e combate a desigualdade – a deficiência guarda relação direta com a

questão social e a desigualdade social, inerentes à sociabilidade capitalista, e por isso, as inflexões no sentido de reverter a ordem burguesa.

Não obstante este caderno integra a série “assistente social no combate ao preconceito”: a pauta contra discriminação e reprodução de preconceitos está no projeto ético-político da profissão, materializado em seu Código de Ética (Lei 8662/93). E a interseção entre os documentos é nítida na tabela a seguir:

**Tabela 1.** Relação entre os Princípios Fundamentais do Código de Ética (BRASIL, 2012) e os valores circunscritos no caderno “Discriminação contra a pessoa com deficiência” (CFESS, 2019).

<b>Princípios Fundamentais do Código de Ética (Lei 8662/93)</b>	<b>Caderno “Discriminação contra a pessoa com deficiência” (CFESS, 2019)</b>
I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;	“inclusive a sua autonomia, que às vezes pressupõe apoio no desempenho das atividades sociais e com igualdade de condições, o que exige mais investimento social e econômico.” (p. 11)
II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;	“direção de proteção social pela via dos direitos humanos e da participação na sociedade em igualdade de condições” (p.10)
III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;	“É nesse sentido que se aborda o termo “inclusão social”, superando a questão da uniformidade e introduzindo a igualdade a partir de discriminação positiva, isto é, sem ocultar diferenças que exigem diversidades de participação em sociedade” (p.11)  “Assistentes sociais têm conseguido imprimir protagonismo na defesa da prevalência da pessoa com deficiência em seu direito de escolher e usufruir com autonomia das dimensões de convívio familiar, social e comunitário.” (p. 19)
IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;	
V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;	
VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;	Reconhece a diferença como fator ontológico do ser social e provoca a reflexão para enfrentar a reprodução de preconceitos
VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;	
VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;	Pressupõe que a conversão da diferença em desigualdade é produto da sociabilidade capitalista, o que exige a construção de uma nova ordem societária para sua superação
IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as;	“É por isso que a pauta da não discriminação da pessoa com deficiência e não reprodução de preconceitos está presente no projeto ético-político profissional e, portanto, deve perpassar cotidianamente o processo de trabalho de assistentes sociais nas políticas sociais e nas suas articulações com entidades e movimentos sociais de luta por direitos e pela superação das relações sociais calcadas na exploração dos homens” (p.18)
X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;	O documento tem como objetivo comunicar a categoria profissional sobre a temática para qualificar a atuação
XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física.	“Logo, o/a assistente social, na posição de trabalhador/a assalariado/a, precisa estar atento/a, para não contribuir no cotidiano do trabalho com vistas à reprodução de desigualdades e discriminação da classe trabalhadora e, nela, das pessoas com deficiência. E, conseqüentemente, fragilizar a luta política que travamos contra toda forma de opressão, violência e dominação nas relações sociais” (p. 20)

O livro *Anticapacitismo e exercício profissional: perfil de Assistentes Sociais com Deficiência*, publicado dois anos após, possui um salto qualitativo enorme de acúmulo para a profissão, provavelmente pelo protagonismo de assistentes sociais com deficiência na elaboração da pesquisa: não se trata mais de situar no campo do preconceito, ainda que sua definição não ficasse na superficialidade do senso comum:

preconceito é expressão das relações conservadoras da sociabilidade burguesa e de seu individualismo, que, por sua vez, remete à exploração, cada vez mais bárbara, do trabalho pelo capital. A banalização destes fundamentos representa um desvalor, que emerge nas mais diferentes formas da vida cotidiana, e o desafio do seu enfrentamento deve provocar, na categoria de assistentes sociais, processos de autorreflexão, com vistas a uma intervenção profissional marcada por ações emancipatórias, na perspectiva de outra ordem societária.” (CFESS, 2019, p.5)

Mas agora dá-se um nome, capacitismo:

Em linhas gerais, assim como o racismo e o machismo, o capacitismo é uma forma de nominar a opressão e discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência. O capacitismo atravessa e constitui as relações sociais, considerando sua relação com a lógica do sistema capitalista, que opera no sentido da busca e culto da padronização dos corpos funcionais, saudáveis, visando ao alcance de um corpo perfeito, belo, produtivo, sob os padrões culturais hegemônicos deste sistema. (CFESS, 2023, p.81)

Trata-se de um trabalho de assistentes sociais com deficiência que investiga o perfil de assistentes sociais com deficiência (em estado de origem, faixa etária, identidade de gênero, orientação sexual, raça/etnia, natureza da instituição que cursou a graduação em serviço social, formação em pós-graduação, e tipificação da deficiência, condições de trabalho, faixa salarial, acessibilidade nas sedes, materiais e eventos do conjunto CFESS-CRESS, cotidiano profissional entre outros). E que contribui para subsidiar uma atuação profissional que tenha como horizonte minimizar as barreiras impostas às pessoas com deficiência compreendendo as relações sociais que mediam, incorporando a pauta do capacitismo na agenda da construção de uma nova ordem societária, “um futuro anticapacitista, acessível, transformador e diverso”. (idem, p.98)

Estes são marcos recentes mas de enorme relevância, que situam o serviço social na vanguarda da discussão dos direitos das pessoas com deficiência numa perspectiva emancipatória da deficiência, que propondo-se interseccional, inclui a luta anticapacitista “ao lado das lutas feministas, antirracistas, anti-LGBTfóbicas e anticapitalistas” (p.23). O fato desse rico material ser uma pesquisa sobre profissionais da categoria que são também pessoas com deficiência é ainda mais proveitoso, porque não se trata de discutir os direitos da pessoa com deficiência dentro da política de educação ou na seguridade social, com as especificidades que cada política possui, mas compreender a diversidade no corpo profissional e na sociedade, qualificando a atuação não só para os que trabalham em espaços sócio-ocupacionais estritamente ligados a políticas de inclusão/acessibilidade mas para todos os profissionais, já que todos podem se deparar com pessoas com deficiência no cotidiano profissional e devem saber agir numa perspectiva de garantia de direitos e não discriminatória.

Por esse mesmo critério deixamos o documento *Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*, de 2012, por último. Não consta nesse documento o debate amplo acerca do direito à educação para pessoas com deficiência, mas ele é fecundo no reconhecimento da função social da Educação na sociabilidade capitalista e como se inserem os assistentes sociais neste contexto, o que nos serve como pano de fundo para pensar a questão da acessibilidade no ensino superior.

O documento traz uma concepção de Educação para orientar o exercício profissional de assistentes sociais em consonância com o projeto-ético-político, qual seja, o entendimento da educação como complexo constitutivo da vida social, que desempenha um papel importante na reprodução das relações sociais, o que, na sociabilidade capitalista, assume predominantemente a função de assegurar “a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades” (CFESS, 2012, p.16).

Pensar a Educação desta maneira significa entendê-la em sua relação com o trabalho, fundamento ontológico do ser social para a tradição marxista. Para Marx, é a partir do trabalho – atividade de transformar a natureza com um fim pré idealizado para responder às suas necessidades, e por isso exclusivamente humana – que produzimos o ser social e as relações sociais que o mediam, de modo que cada formação social – em tempo e local – produzirá um ser social baseado no modo de produção dominante. Consequentemente, com o desenvolvimento simultâneo das relações sociais e das forças produtivas, cada realidade sócio-histórica desenvolve sua economia, modo de produção e reprodução, forma de governo, relações de classes e ideologias etc.

O capitalismo é um modo de produção no qual o capital, enquanto relação social, subordina todas as demais relações sociais ao processo de acumulação incessante de capital nas mãos dos donos do meio de produção, convertendo o trabalho em meio de dominação e exploração daqueles que não detém outra coisa senão a força de trabalho para sobreviver a estes ditames – é nesse contexto que, apesar de em todas as formações sócio-históricas terem havido pessoas com deficiência, “que surgiu o conceito de deficiência como incapacidade para realizar trabalho produtivo, ou seja, incapacidade para ser explorados e produzir lucros” (Joly, 2010, p. 113).

A forma de sociabilidade que advém com o modo de produção capitalista só pode se sustentar a partir de um amplo processo de alienação. A presunção da existência de duas classes presume também a perspectiva de ambas, é daí que, para pensarmos a educação, precisamos pensar a partir de qual projeto societário. Do ponto de vista do capital, a educação “se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema”, mas é também a partir desta dinâmica que “se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora”, que condiz com os interesses da classe trabalhadora (CFESS, 2012, p. 18). Nesse sentido,

A Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação. (CFESS, 2012, p. 19)

Todavia, essa educação emancipadora não se realizará sob as condições institucionais da Política de Educação – embora em constante disputa, ela preserva sua função social para o capital. Trata-se, portanto de reconhecer a educação circunscrita no âmbito dos processos de ampliação e consolidação dos direitos sociais, “como parte das estratégias de luta da classe trabalhadora pela sua efetiva emancipação, o que implica, necessariamente, na superação deste tipo de sociedade” (*idem*, p.21), reconhecendo como “um dos momentos deste processo de mobilização e luta social, mas como meio e não como finalidade de realização de uma nova ordem social.” (p. 22).

## ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Os apontamentos anteriores são fundamentais porque nos dão pistas, junto aos estudos da particularidade da nossa formação social, para pensar a acessibilidade no ensino superior a partir de suas mediações: a produção da deficiência no modo de produção capitalista e a dualidade educacional. José Rodrigues (2005) retoma, a partir do pensamento de Manacorda (1989) que essa dualidade é estrutural, não se inaugura na sociabilidade capitalista mas é por ela intensamente agravada, à medida que destina a frações de classes mais altas um ensino teórico, aos que podem ensejar as carreiras superiores, e o ensino prático a frações que já vivendo do trabalho, podem receber uma formação aligeirada, sob a aparência de que tal formação garantirá o seu ingresso imediato no mercado de trabalho. A história da educação das pessoas com deficiência têm explicitado essa dualidade, quando as escolas de ofícios para cegos (Instituto Benjamin Constant, fundado em 1854) e surdos (Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado em 1856) nascem pelo menos sessenta anos antes da primeira universidade brasileira (UFRJ, fundada em 1920).

A universidade pública brasileira, historicamente pensada para a classe dominante ainda conserva seu caráter classista, de modo que a crescente e exitosa participação da classe trabalhadora nos últimos anos tem sido rebatida intensamente com contrarreformas – não interessa a burguesia compósita nacional que a classe trabalhadora ingresse a universidade, quiçá as pessoas com deficiência. O já citado estudo acerca do perfil de assistentes sociais com deficiência enfatiza a perspectiva da defesa do direito à educação superior, “assegurada de forma gratuita, inclusiva e com qualidade aos/às estudantes com deficiência” (CFESS, 2023, p.26), posto que revela que apenas 28,3% destes eram formados em universidades públicas – os que estudaram em instituições privadas eram compostos por pessoas que possuíram ou não bolsas.

As leis de inclusão, que têm possibilitado um limitado mas notável acesso são políticas discriminatórias positivas, dentro da ordem, para colocar as pessoas com deficiência em condições de igualdade de concorrer com as pessoas sem deficiência. A tarefa histórica é portanto, de fortalecer a luta para ampliar e consolidar a acessibilidade nas universidades e nas demais dimensões da vida social como exigência da classe trabalhadora, ainda que em tempos de ofensivas neoliberais se coloquem em xeque “as políticas sociais públicas universais para toda classe trabalhadora - cujo financiamento é desmontado, com os consecutivos e imensos desvios e cortes do orçamento público para área social” (CFESS, 2019, p.19).

Concordamos, por fim, com a perspectiva de Sá e Dalla Dea (2020),

“Para além de direito, a inclusão e a diversidade devem ser entendidas como um valor para a sociedade contemporânea, principalmente para as instituições de ensino superior que deveriam priorizar o ensino de qualidade para todos os alunos, provendo o acesso à formação, informação e conhecimento, aprimorando os sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizado” (DALLA DÉA, ROCHA, 2016)

## CONSIDERAÇÃO FINAL

Consideramos, por fim que “o enfrentamento da questão social envolve a luta pela construção, materialização, consolidação dos direitos sociais, como uma mediação para a construção de uma outra sociabilidade.” (CFESS, 2012, p. 27). Nesse sentido, o acúmulo do serviço social na área tem contribuído para o entendimento que a defesa de um projeto de universidade acessível é urgente, mas reconhece sua impossibilidade de realizar-se no modo de produção de capitalista, que essencialmente produz e reproduz as desigualdades, e em relação da deficiência, estabelece uma dinâmica em que a pobreza incapacita e a deficiência empobrece ainda mais (Joly, 2010). Acresce-se que

“podemos postular que a compatibilidade entre deficiência e trabalho exigirá a abolição das relações sociais baseadas na apropriação do trabalho excedente. Poderia destacar-se também que o desenvolvimento das forças produtivas criou as premissas para superar as limitações da deficiência frente ao trabalho. É possível afirmar que tanto homens como mulheres, mesmo com diferenças de condição física, sensorial e, inclusive, intelectual, se igualam frente ao monitor de um computador como instrumento de trabalho (com, entre outros, programas de leitura para cegos e de escrita para os que não podem usar as mãos). O mesmo regime social que condena as pessoas com deficiência ao desemprego criou as condições para sua igualdade frente ao trabalho, porém para que isso seja efetivamente alcançado essas pessoas deverão emancipar-se do seu caráter de produtores de mais valia, ou seja, de lucros para os outros”. (RAMAL apud JOLY, 2010, pp. 117-118)

## REFERÊNCIAS

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

CFESS. Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Brasília, 2012.

- \_\_\_\_\_. Discriminação contra a pessoa com deficiência. Caderno 7 da série assistente social no combate ao preconceito. Brasília (DF), 2019
- \_\_\_\_\_. Anticapacitismo e exercício profissional: perfil de Assistentes Sociais com Deficiência. Brasília (DF), 2023.
- ENGELS, F. A situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra. Boitempo, 2010.
- FONTES, Virgínia. (2010): O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e história, Brasil, EPSJV/Fiocruz e Editora UFRJ (cap. 1)
- IAMAMOTO, M. Serviço Social em tempo de capital fetiche. Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.
- JOLY, Eduardo. Deficiência e Emprego: Pelo Direito de Serem Explorados. In: Pessoas com Deficiência e Direito à Inclusão. São Paulo, 2010.
- MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.
- MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro I, Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- \_\_\_\_\_. Miséria da filosofia. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MEC. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior – Documento orientador. SECADI/SESu Brasil. 2013.
- SÁ, Ana Cláudia Antonio Maranhão; DALLA DEA, Vanessa Helena. Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: da criação do documento à efetivação de ações. In: Acessibilidade e Inclusão no ensino superior: Reflexões e ações em universidades brasileiras. Cegraf UFG, 2020.
- SILVA, José Fernando Siqueira da. Serviço Social: razão ontológica ou instrumental? In: Revista Katálysis, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 72-81, jan./jun. 2013.
- SOUSA, Adrianycy A. Silva de. Aproximações a concepção de Serviço Social de José Paulo Netto. IN: SOUSA, Adrianycy A. Silva de; e Rodrigues, Mavi (orgs). O marxismo impenitente de José Paulo Netto. Outras Expressões: São Paulo, 2019
- NETTO, José Paulo. A tradição marxista e o serviço social. In: Serviço Social e Sociedade. Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete, et al. (Orgs.). Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2009
- \_\_\_\_\_. Introdução ao método da Teoria Social. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: ABEPSS/CFESS, 2009

# PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS:

## AS REPERCUSSÕES DO CAPITALISMO NO TRABALHO AO/A ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.

Inaê Carvalho Ferreira<sup>44</sup>  
Yukari Yamauchi Moraes<sup>45</sup>

**RESUMO.** O presente artigo tem como objetivo evidenciar os rebatimentos do sistema capitalista nas condições de vida e de trabalho dos assistentes sociais na política de assistência estudantil nas Universidades públicas. Os procedimentos metodológicos foram o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica na apreensão dos limites do fazer profissional na instrumentalização das políticas públicas nesse espaço sócio-ocupacional, frente a desestruturação destas políticas e da descaracterização do trabalho que, submetido ao capital, faz aumentar exponencialmente o empobrecimento das famílias.

**Palavras-chaves:** Trabalho; Assistentes Sociais; Política de Assistência Estudantil.

**ABSTRACT.** This article aims to demonstrate the repercussions of the capitalist system on the living and working conditions of social workers in the student assistance policy at public universities. The methodological procedures were the development of bibliographical research in the apprehension of the limits of professional work in the instrumentalization of public policies in this socio-occupational space, in view of the disruption of these policies and the de-characterization of work that, submitted to capital, exponentially increases the impoverishment of families.

**Keywords:** Work; Social Workers; Student Assistance Policy.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de estudos, reflexões e pesquisas sobre os rebatimentos do sistema capitalista no trabalho do assistente social na política de assistência estudantil. Esta, reconhecida como política pública, apesar de não consolidada como tal, atua como estratégia de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior ao mesmo passo que sofre com o desmonte e desfinanciamento provocados pela orientação neoliberal incorporada pelo Estado por meio da adoção de valores empresariais.

A partir da revisão bibliográfica, constata-se que desde a sua criação as Universidades públicas no Brasil foram marcadas pela influência do eurocentrismo, com um ensino voltado para as elites locais desconsiderando, assim, as particularidades e a diversidade do país. Essa modalidade estruturou-se com base na exclusão de povos historicamente oprimidos e excluídos da política de educação.

Somente a partir do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) a assistência estudantil foi garantida por lei e nos anos seguintes com a ampliação na oferta de vagas asseguraram condições de acesso ao ensino superior e possibilitaram uma diversificação no perfil dos estudantes. Entretanto, para além do acesso, as condições de permanência são fundamentais para que os estudantes se formem integralmente mediante usufruto dos espaços e atividades da universidade oportunizadas pela articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a qualidade de ensino superando a mera reprodução do trabalho.

Na qualidade de política pública, a política de assistência estudantil no bojo do aparelho estatal tem sua gestão submetida a ideologia neoliberal, uma vez que desconsidera a assistência como parte de articulações intersetoriais com vistas a uma mudança estrutural nas condições de acesso e permanência, e restringe os gastos sociais favorecendo a reprodução do capital, como também a manutenção da condição de dependência do Brasil.

44 Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista – UNESP Campus de Franca/SP. E-mail: [inae.ferreira@unesp.br](mailto:inae.ferreira@unesp.br).

45 Bacharel em Serviço Social e discente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Estadual Paulista – UNESP Campus de Franca/SP, bolsista CAPES/DS, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Bolorino Canteiro Martins. E-mail: [yukai.yamauchi@unesp.br](mailto:yukai.yamauchi@unesp.br). Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Sociais e Serviço Social.

Na Universidade pública os assistentes sociais têm uma atuação importantíssima na análise de totalidade e, por conseguinte, na implementação e desenvolvimento da política de assistência estudantil. Essencial para a permanência e um caminho para promover a igualdade de oportunidades.

Contudo, a consecução desses objetivos entra em conflito com a impossibilidade de responder às manifestações da questão social na universidade em razão dos ataques político e jurídico. O profissional de Serviço Social é conduzido a trabalhar em discordância do Código de Ética Profissional quando submetido a gestão empresarial de uma política que, com caráter assistencialista e reducionista, atribui um número mínimo de auxílios e apenas àqueles extremamente empobrecidos, contrariando a demanda crescente em razão do empobrecimento das famílias dos estudantes causado pela fragilização das leis trabalhistas.

A categoria reconhecida como classe trabalhadora, os assistentes sociais também são acometidos pelas precarizações de trabalho e de vida. As precárias condições de contratação, intensificação do trabalho e aviltamento dos salários, culminam não só no empobrecimento de suas famílias, mas também favorecem o adoecimento dos profissionais devido ao comprometimento de seu trabalho pelo imediatismo das intervenções frente a um extenso número de alunos tentando permanecer na universidade e exercer seu direito constitucional a educação.

### **REFLEXÕES PRELIMINARES: BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

Historicamente, a configuração do Ensino Superior no Brasil foi uma expressão das particularidades históricas na formação do Estado, política e sociedade. Estruturados tradicionalmente sob os domínios imperialistas, Florestan Fernandes menciona que:

[...] entre nós deslanchou encarnando um “padrão brasileiro de escola superior” (FERNANDES, 1975), um destino histórico peculiar das resoluções dos dilemas educacionais forjadas nos limites do “circuito fechado” da “dominação imperialista externa” e do “desenvolvimento desigual interno”. Além disso, é uma expressão particularizada do “drama crônico” que assola a emergência e a maturação da sociedade de classe em nossas latitudes (FERNANDES, 1976).

Nessa perspectiva, a Educação Superior brasileira considerada pública criada apenas em 1808 (SAMPAIO, 2000; DURHAM, 2003; ZOCCOLI, 2009; SCHWARTZMAN, 2014), foi marcada pelo determinismo europeu, com um ensino majoritariamente destinado à Coroa Portuguesa e assentado na ideologia de ensino eurocêntrico.

Além do mais, ao elencar nesta reflexão a configuração do capitalismo periférico e dependente como o Brasil, somado a escravidão, restrição do direito à terra, desemprego estrutural e intervenção do Estado a favor da manutenção e ampliação do capital em detrimento dos direitos sociais, são alguns dos legados da realidade brasileira e que incidem diretamente, nas desigualdades sociais e educacionais existentes hoje.

Destemodo, o reconhecimento destes fatores evidencia as motivações do público que historicamente, foram excluídos do acesso ao Ensino Superior que são: a classe trabalhadora empobrecida, mulheres, negros/as, povos indígenas, pessoas com deficiência, a comunidade LGBTQIAP+<sup>46</sup>, e dentre outros segmentos sociais. Logo, este fato revela a importância da democratização do ensino para toda população, pois, além de propiciar a formação técnica, profissional e inserção no mercado de trabalho, a educação é intrínseca aos valores da cidadania e importante mecanismo de participação nas esferas políticas e sociais da vida comunitária<sup>47</sup>.

Ainda que esta modalidade de ensino traz em sua estrutura, elementos como o racismo, exclusão e elitização, contraditoriamente, ao longo da história é possível evidenciar o movimento da expansão no

46 “LGBTQIAP+ é o movimento político e social que defende a diversidade e que busca mais representatividade e direitos para essa população”. (FUNDO BRASIL, 2022). A sigla significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, e outras identidades, gêneros e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo (LGBTQIAP+).

47 Texto elaborado com base no Trabalho de Conclusão de Curso da autora Yukari Yamauchi Moraes, apresentado para a obtenção do título de bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” em 2021. O trabalho em referência é intitulado “Assistência Estudantil: Trajetória histórica e desafios na UNESP Campus de Franca”, encontra-se a versão completa e impressa na biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais UNESP Campus de Franca, São Paulo.

Ensino Superior brasileiro. Para além da ampliação na oferta de vagas, houve também uma diversificação no perfil dos estudantes com o advento das ações afirmativas, assim, o Ensino Superior brasileiro tornou-se mais acessível aos jovens que, historicamente, foram excluídos/as desta modalidade de ensino.

Em busca de formação profissional e melhores condições de vida, a diversidade cultural e socioeconômica têm se tornado um elemento preponderante nas instituições de Ensino Superior, o que sinaliza, de um lado, a expansão do ensino e, de outro, o surgimento de novas demandas dos estudantes que carecem de condições materiais e imateriais para permanecerem na universidade. Isto posto, é cabível afirmar que historicamente, o percurso da educação brasileira não foi acompanhado por condições de acesso e permanência aos/as estudantes ainda que, as demandas por permanência não são solicitações contemporâneas:

A primeira manifestação com o intuito de apoiar os estudantes universitários ocorreu em 1928, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris, e destinada a auxiliar estudantes que estudavam na capital francesa e tinham dificuldades em se manter na cidade (COSTA, 2010).

Contudo, o reconhecimento da assistência estudantil foi garantido por lei, no Brasil, somente no governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Ainda na Constituição Federal de 1891 (Brasil República), foi promulgado o Decreto nº 19.851/1931, que traz a seguinte previsão:

Art. 108. Para efetivar medidas de providências e beneficência, em relação aos corpos discentes dos institutos de ensino superior, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitários e o Diretório Central dos Estudantes, a fim de que naquelas medidas seja obedecido rigoroso critério de justiça e de oportunidade. Parágrafo único: A seção de previdência e de beneficência da Sociedade de Professores organizará, de acordo com o Diretório Central dos Estudantes, o serviço de assistência médica e hospitalar aos membros dos corpos discentes dos institutos de ensino superior (BRASIL, 1931).

Mais adiante, houve uma significativa expansão do reconhecimento legislativo no que diz respeito às ações de assistência estudantil nas demais modalidades de ensino. De acordo com os estudos realizados pela autora Kowalski (2012), podem ser citadas a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), introduzido em 1987 para discutir e organizar a permanência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Essa mobilização contribuiu para a implantação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 “o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica”, (REUNI, 2010). Posteriormente, houve a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2007, e demais legislações a respeito da política de permanência estudantil no Brasil.

De acordo com essa realidade pode-se inferir a relevância da assistência estudantil para a educação brasileira, sobretudo no Ensino Superior, objeto deste estudo. O reconhecimento da educação básica como direito socialmente constituído e posteriormente, a expansão no Ensino Superior incidem diretamente na diversidade cultural e socioeconômica do público que irá frequentar a universidade.

Devido às particularidades históricas da trajetória do Ensino Superior brasileiro conforme abordado anteriormente, os caminhos para ampliação do acesso nas universidades estão condicionados às possibilidades da permanência dos/as estudantes brasileiros/as, em especial, daqueles que historicamente foram oprimidos.

As desigualdades no percurso escolar determinadas pela estrutura política, econômica e social se manifestam, posteriormente, nos principais impasses que permeiam o ambiente universitário. Dentre eles pode-se mencionar: Os impasses na realidade de vida do/a estudante trabalhador/a, a fragilidade de vínculos do discente com a instituição e/ou docente, a questão atrelada à inclusão e representatividade dos públicos historicamente oprimidos, a desigualdade no desempenho acadêmico devido às bases adquiridas durante o percurso escolar, a carência de condições materiais e imateriais para o acesso e permanência na universidade.

Esses percalços interferem na qualidade e na trajetória da formação acadêmica, pois quando não solucionados, são expressos por meio da insatisfação dos/as estudantes na universidade.

Além de asseguradas as condições de acesso, as condições de permanência são primordiais para a conclusão do curso. Tendo isso em vista, a assistência estudantil deve ser garantida pela Instituição de Ensino, com intuito de propiciar as condições necessárias para o/a estudante usufruir integralmente dos espaços da universidade, possibilitando a igualdade de oportunidades na articulação do tripé: ensino, pesquisa e extensão, com vistas a garantir uma formação crítica – que ultrapasse a mera reprodução do trabalho e proporcione uma formação socialmente referenciada.

Pensar nas condições de permanência e nas relações de desigualdades entre os estudantes, envolve analisar as discrepâncias de trajetórias e sua influência na formação profissional. Para aqueles que possuem uma condição socioeconômica consolidada, o Ensino Superior é pensado de modo que possibilite um aproveitamento integral, com o desfrute do espaço da universidade, de modo a ampliar seus conhecimentos e proporcionar uma formação ímpar.

Já para aqueles que não possuem as mesmas condições, as preocupações são bastante distintas. É preciso operacionalizar o atendimento das necessidades mais básicas, ou seja, a alimentação, o transporte, a saúde e a moradia. Para este segmento de jovens, acessar e concluir o Ensino Superior é contrariar as estatísticas e, sobretudo, resistir aos ataques diários “sutis” que acabam conduzindo os/as estudantes aos caminhos da evasão escolar.

Compreende-se que as ações de assistência estudantil possuem como objetivo atuar sobre essas contingências no espaço universitário, por meio da concessão de bolsas e auxílios aos estudantes que se enquadram no critério socioeconômico, viabilizando, por meio destes, novas perspectivas materiais a fim de minimizar as relações de desigualdades e possibilitar sua permanência no espaço universitário.

No entanto, é importante refletir sobre o reconhecimento da assistência estudantil como “um campo de disputas a ser consolidado enquanto uma política pública” (IMPERATORI, 2017), pois isto, além de sinalizar a importância da assistência estudantil enquanto parte estratégica no acesso e permanência dos estudantes, evidencia de certa forma suas possibilidades e limites justamente, por se tratar de uma política pública ainda não consolidada.

Desta forma, é necessário salientar a importância da ampliação de respaldos legislativos para a efetivação dos princípios estabelecidos pela mencionada Portaria, e por conseguinte, buscar formular novas ações para a consecução dos objetivos no âmbito da assistência estudantil.

A afirmação da assistência estudantil no Brasil é uma conquista adquirida por meio dos embates políticos travados pelos movimentos sociais de diferentes frentes e protagonismos, e foi reivindicada como uma reparação na forma de condições de acesso e permanência aos estudantes do Ensino Superior.

Além do mais, tendo em vista o cenário brasileiro de diversidade cultural, étnica, socioeconômica, política, religiosa e as barreiras sociais impostas entre os estudantes, o desafio inicial consiste em transpô-las a fim de possibilitar a igualdade nas relações e oportunidades dentro do ambiente universitário.

A compreensão da pluralidade social e cultural no círculo universitário reflete diretamente no perfil da instituição. A adoção deste parâmetro se faz imprescindível para a permanência dos/as alunos/as, pois a exclusão de ordem social, econômica e/ou racial colocam em xeque o pertencimento ao espaço universitário. Para além da questão econômica, a permanência na universidade se concretiza no estabelecimento de igualdades e vínculos entre os sujeitos presentes.

É necessário chamar a atenção para as particularidades da realidade dos/as estudantes trabalhadores/as. Uma vez que busca alcançar as condições materiais para sua sobrevivência e, conseqüentemente, para a permanência no Ensino Superior, os/as estudantes trabalhadores/as são prejudicados/as quando a conciliação entre trabalho e estudo impede em aproveitar integralmente os recursos da universidade. Esta questão é evidenciada, por exemplo, quando consideradas as dificuldades de participação dos/as discentes trabalhadores/as em grupos de pesquisa e/ou extensão universitária por conta do trabalho.

Essas são apenas algumas das diversas situações desafiadoras presentes na dinâmica do Ensino Superior e a importância da efetivação da política de assistência estudantil nestas unidades de ensino.

Ainda no tocante aos desafios apresentados no âmbito do Ensino Superior público, em seguida abordaremos os rebatimentos do sistema capitalista de reprodução nas condições de vida e trabalho do assistente social.

### Os Rebatimentos do Capitalismo sobre o Trabalho do Assistente Social

Para analisar as concepções ontológicas do trabalho e na sociedade capitalista parte-se da concepção crítica de trabalho defendida pelo filósofo e sociólogo alemão Karl Marx (1818-1883), quem pormenorizou as análises do trabalho utilizando a metodologia materialista histórico-crítico-dialética.

Nessa perspectiva, o conceito filosófico de trabalho desenvolvido pelo autor abrange nas análises toda existência do homem, ou seja, está intrinsecamente relacionado “à práxis fundamental da espécie humana, havendo uma união essencial entre homem e objetividade” (TEIXEIRA, 2014, p.22). Mediado por esta objetividade, o trabalho configura-se como atividade vital do ser humano, precisamente por historicamente precisar extrair da natureza sua própria subsistência.

Entretanto, nas sociedades contemporâneas pode-se afirmar que o trabalho organizado acompanha o movimento dialético de uma determinada sociedade e se adapta conforme o surgimento das novas demandas societárias, especialmente das necessidades sintonizadas do capital e que dispõe de atividades produtivas para seu desenvolvimento e reprodução.

Após as considerações, a análise da concepção do trabalho na sociedade capitalista será feita dialeticamente com uma breve contextualização histórica dos desdobramentos desse trabalho baseado na valorização do capital, para enfim abordar os rebatimentos do sistema capitalista de reprodução nas condições de vida e trabalho do assistente social.

A partir da década de 1970 um novo cenário começa a delinear-se em resposta às crises cíclicas promovidas pelo Capital com a adoção do modelo *toyotista* de produção. Este, mais o advento da automatização, transformam as relações sociais de produção determinando sua flexibilização e induzem a desregulamentação das leis trabalhistas para a otimização e eficiência. Um processo que se intensifica na década de 1990 somado a divisão internacional do trabalho conforme as adaptações necessárias para a manutenção desse sistema político-econômico caracterizando sua fase financeira.

No que diz respeito a essa fase do capitalismo,

A financeirização se traduz, sobretudo, em atividades improdutivas - pelas quais o dinheiro é utilizado para produzir mais dinheiro por meio da “especulação em mercados futuros, valores monetários, dívida e demais coisas” (HARVEY, 2005, p. 106) - e que mistificam e obscurecem as formas de exploração da mais-valia, uma vez que o capital, que rende juros, se apresenta como fonte autocriadora de valor (IAMAMOTO, 2007 *apud* ALCANTARA; LEITE, 2011 p. 7).

Para tanto, a Divisão Internacional do Trabalho (DIT) consolida-se frente a escassez de recursos dos países centrais no sistema capitalista como estratégia para suprir suas demandas indicando a divisão das atividades econômicas em escala global, determinando, assim, o papel dos países periféricos em fornecer os elementos necessários para a sustentação dessa concepção de trabalho na sociedade do capital.

A mundialização do capital reflete a concentração e centralização da propriedade e o aprofundamento das desigualdades entre os países periféricos e centrais, estabelecendo um grau de intervenção político-econômica das oligarquias financeiras em nível planetário (NETTO, 1996). Nesse contexto, a soberania dos Estados nacionais fica comprometida, à medida que, gradualmente, perdem o controle sobre a economia, devendo ser mínimos no sentido da sua intervenção nesta área. Porém, sua atuação interna deve ser a mais forte possível, a fim de realizar as mudanças estruturais exigidas pelos organismos multilaterais e de frear qualquer tipo de resistência e oposição (BEHRING, 2003 *apud* ALCANTARA; LEITE, 2011, p. 6-7).

Trata-se, portanto, de uma política imperialista que conduz à neocolonização política dos países periféricos, uma vez que passa a estabelecer a forma de distribuição das riquezas socialmente produzidas e o nível de emprego da população dos respectivos países. Transformações que propõem um novo clima político tendo como base o neoliberalismo e viabilizam a reconfiguração das relações sociais de produção, tornando-se mais complexas e estruturalmente irreversíveis nos países situados

na periferia capitalista, que muitas vezes precisam se submeter aos ditames dos países neoimperialistas para manter-se integrados a economia global.

Nesse sentido, uma série de intervenções político econômicas foram motivadas pelos organismos financeiros mundiais. Em 1990, o Consenso de Washington, sob o signo do ultraliberalismo, apresentou um receituário que implicava a padronização de políticas macroeconômicas seguida de reformas estruturais, tendo como vetor o corte profundo nos gastos públicos, a desregulação dos mercados e privatização radical, além da recomendação de eliminar os conteúdos pedagógicos de natureza política. Reformas que de acordo com José Paulo Netto (1947) vieram como promessa de eliminar a condição de dependência entre “países periféricos” com as denominadas oligarquias financeiras.

As proporções dessa reestruturação produtiva a nível global rebateram diretamente na classe trabalhadora, culminando não somente na perda do poder de consumo, mas também da segurança e dos direitos do trabalho, compelindo-a a condições precarizadas de vida. Agregado a isso a alienação do trabalhador e a lógica da mercantilização que, segundo Elaine Behring (2022), juntamente com elementos ideológicos, como o culto ao empreendedorismo, sobrepõem a ideia de indivíduos sobre a ideia de sociedade e alimenta a perspectiva meritocrática. Aqui expõe-se a fragmentação e o isolamento da classe trabalhadora em razão da desqualificação das saídas coletivas.

Prosseguindo, desde que o Brasil, no período colonial (1500-1822), se insere na dinâmica global com a abertura dos portos às nações amigas da Coroa de Portugal e com a abertura comercial mundial no Brasil Império (1822-1889), é atribuído seu caráter de fornecedor de recursos sem valor tecnológico agregado e que permanece por muitos anos até o desenvolvimento industrial e tecnológico atrasado em relação aos países centrais do sistema capitalista, decretando certa dependência destes, de acordo com Fernandes (1976).

Em razão da sua condição de dependência, o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas sociais sofreram forte impacto advindo das instituições econômicas internacionais. O ponto máximo do projeto neoliberal traduziu-se nas principais contrarreformas: a contrarreforma do Estado (BEHRING, 2008) durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que favoreceu as privatizações, juntamente com a aprovação da Desvinculação das Receitas da União, a qual permitiu a transferência de recursos da Seguridade Social para a amortização de dívidas públicas. Seguiu com a Reforma Trabalhista, em 2016, e depois anos depois foi aprovada a reforma da Seguridade Social com foco na Previdência Social.

De forma geral o Estado brasileiro passa por um processo de contrarreforma, entendida pela redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para restringir-se como promotor e regulador desse desenvolvimento. Esse ajuste a proposta hegemônica com a implementação da administração gerencialista, ou seja, pautada na lógica empresarial, propõe uma administração flexível, com contratos de trabalhos terceirizados e temporários. Como também impulsiona o processo de publicização, acarretando menor número de trabalhadores, contratos flexibilizados, mesmo que subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.

Os reflexos consistem na diminuição drástica das responsabilidades que historicamente são do Estado, principalmente no que concerne a destituição dos direitos do trabalho e das políticas sociais. Conjuntura que se concretiza nos dados da CUT (2022) – Central Única dos Trabalhadores, os quais revelam que 40% da classe trabalhadora está em condições de informalidade; e da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania Alimentar e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan) quando em 2022 apresenta que 125,2 milhões de pessoas convivem com algum nível de insegurança alimentar.

É em resposta às expressões da questão social postas pela tensão entre as classes e pela exploração de uma classe sobre a outra que o trabalho do Serviço Social orienta-se para a diminuição das desigualdades sociais, por meio da elaboração, desenvolvimento e instrumentalização das Políticas Sociais sob a perspectiva marxista de transformação social e emancipação. Um posicionamento

assumido pela categoria com a consolidação do movimento de intenção de ruptura com o Serviço Social Tradicional na década de 1980 conferindo-lhe maturidade política teórica e prática.

Porém, cabe mencionar que anteriormente a aproximação à teoria social de Marx, o Serviço Social teve como principais elementos constituintes na sua gênese a sustentação na doutrina católica e na prática caritativa e conservadora, para o desenvolvimento da ordem dominante. Mesmo após sua institucionalização, quando há o rompimento com a ideologia neotomista, e após o Movimento de Reconceituação que tentou modernizar as bases teóricas da profissão acabou reatualizando o conservadorismo, com a adoção do positivismo prosseguindo com uma atuação assistencialista, filantrópica e fatalista, sob a perspectiva da ajuda psicossocial para o ajustamento moral das famílias.

Assim, desde a sua institucionalização, a profissão relaciona-se

à progressiva intervenção do Estado no processo de regulação social, momento em que as sequelas e manifestações da questão social se põem como objeto de políticas sociais, em dupla perspectiva: seja no sentido de garantir condições adequadas ao pleno desenvolvimento capitalista e seus processos de acumulação privada em benefício do grande capital monopolista; e, simultânea e contraditoriamente, no sentido responder, por vezes anteciparse, às pressões de mobilização e organização da classe operária, que exige o atendimento de necessidades sociais coletivas e individuais derivadas dos processos de produção e reprodução social (cf. entre outros, Netto, 2005 *apud* RAICHELIS, 2011, p.423).

Na década atual, entretanto, presencia-se um Estado mínimo para os direitos sociais, na medida em que há um aumento gradativo nas retrações do orçamento público destinado às políticas sociais, e contraditoriamente, máximo ao responder as demandas do mercado por meio das exonerações de impostos e/ou terceirização de serviços públicos.

Ao considerar as instituições que viabilizam o acesso às políticas sociais, *lócus* privilegiado de intervenção do assistente social, parte do trabalho profissional fica à mercê dos instrumentais viabilizados pela gestão estatal.

Contudo, contraditoriamente, o assistente social ao afirmar como uma categoria inscrita na divisão social e técnica do trabalho, reconhecendo-se como classe trabalhadora e assalariada, nesse sentido, ao passo que o Serviço Social sofre uma descaracterização da profissão motivadas pelo sistema ideológico do capital, o assistente social também é atingido pela dinâmica da precarização das condições de trabalho e de vida.

Especificamente no âmbito da assistência estudantil em Universidades Públicas, foco do presente estudo, sua natureza é de uma política ainda não estruturada e sem financiamento próprio, elemento que promove repercussões relevantes para o assistente social.

Isto posto, um dos efeitos negativos desta realidade, é a incorporação de valores e projetos financeiro-empresarial que ditam as condições de trabalho para os assistentes sociais, aos moldes de uma gestão empresarial incorporada pelo Estado, que reduz o significado social do trabalho ao “produtivismo quantitativo” (RAICHELIS, 2011, p.435). Fazendo, assim, recair também sobre eles os efeitos da

insegurança do emprego, precárias formas de contratação, intensificação do trabalho, aviltamento dos salários, pressão pelo aumento da produtividade e de resultados imediatos, ausência de horizontes profissionais de mais longo prazo, falta de perspectivas de progressão e ascensão na carreira, ausência de políticas de capacitação profissional, entre outros (RAICHELIS, 2011, p.422).

Contraditoriamente, no seu espaço sócio-ocupacional o assistente social trabalha com demandas promovidas pelo empobrecimento exponencial das famílias que se encontram cada vez mais fragilizados pelas leis trabalhistas. A contradição entre as potencialidades do trabalho profissional do Serviço Social e a constante “alienação do trabalho abstrato” (MARX, 2013, p. 94), “favorecem cada vez mais o perfil de um profissional que atenda as requisições do capital, pois a dimensão de superação do mesmo fica comprometida pelo imediatismo das intervenções” (FERRAREZ, 2016, p.10).

Ressalta-se que essas circunstâncias propiciam limites para a categoria profissional na consecução de seus valores e projetos sintonizados com as leis e diretrizes que regulamentam a profissão e direção social materializados no Projeto Ético Político Profissional, pois, devido à sobrecarga, a insuficiência de

instrumentais e recursos necessários, o profissional se vê limitado diante do cenário de precarizações, dificultando neste sentido, a concretização de uma análise na totalidade das demandas que lhe são apresentadas, e bem como, a efetivação do trabalho coletivo articulado aos movimentos sociais, integrando toda a comunidade acadêmica para a discussão e debates sobre a relevância da assistência estudantil como agenda política para a ampliação da cidadania dos discentes nas universidades públicas, promovendo o acesso, permanência e conclusão do ensino de forma qualitativa.

Em suma, no âmago de um aparelho estatal cujo funcionamento sistematiza-se sob a gestão gerencialista, por conseguinte, na política de assistência estudantil em Universidades Públicas, o assistente social encontra-se na gestão de uma política submetida aos ditames da lógica neoliberal na qual a concessão das bolsas baseia-se na escolha dos mais pobres entre os pobres, limitando a democratização e permanência no Ensino Superior serviços assistencialistas. Por fim, impossibilitando articulação entre os profissionais desse setor e com outros setores para discussão e desenvolvimento de ações estruturais.

Para Franco, Druck e SeligmanSilva (2010 *apud* RAICHELIS, 2016, p.435), “profissionais impedidos de exercer sua ética profissional adoecem de fato. Trata-se de uma dinâmica institucional que desencadeia desgaste e adoecimento físico e mental”, advindo do sentimento de impotência diante dos limites apresentados no fazer profissional, na tentativa de responder as demandas dos alunos para que permaneçam na universidade.

Diante da complexibilidade da realidade apresentada, é preciso, portanto, estar ciente das condições concretas do seu processo de trabalho para que não materialize sobre o profissional a individualização e culpabilização das consequências das desigualdades sociais promovidas pelo sistema capitalista de reprodução, e bem como a desresponsabilização do Estado no trato da questão social como política pública para a classe trabalhadora.

Ademais, esta conjuntura de avanço dos ideários neoliberais para com a educação pública brasileira é terreno fértil para a reatualização de projetos conservadores na profissão, uma vez que o neoliberalismo avança sobre os aparelhos ideológicos resgatando posicionamentos e intervenções com o propósito de conservar a ordem hegemônica, divergindo com a perspectiva adotada pela profissão após o Movimento de Reconceituação e adensamento da leitura crítico-social e marxista em consonância com os movimentos sociais e classe trabalhadora, atuando na direção da “defesa intransigente da classe trabalhadora” (CFESS/1996).

Portanto, apesar das adversidades objetivas e subjetivas que atravessam o trabalho do assistente social na luta pela efetivação de uma política de assistência estudantil nas Universidades Públicas no Brasil, é importante sempre ter evidência do seu compromisso com a classe trabalhadora, na defesa da educação como um direito social universal, bem como, na luta pelo acesso e permanência e conclusão dos estudantes no ensino superior público brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises e reflexões realizadas no desenvolvimento do presente estudo, é possível compreender que ainda há uma longa jornada de luta e resistências a serem enfrentadas para tornar as universidades mais inclusivas e diversificadas socio-étnico-culturalmente, principalmente a partir da efetivação de políticas de assistência estudantil.

Contudo, vivemos uma realidade marcada por um conjunto de determinações contraditórias que revelam, no cenário contemporâneo, a emergência de um sistema democrático esfacelado, cujas mobilizações para a defesa dos direitos historicamente conquistados são silenciadas, de modo ostensivo, e também pela descrença da perspectiva de coletividade.

Tais consequências negativas são provocadas historicamente pela disseminação da ideologia eurocêntrica na educação, somados aos legados históricos da realidade brasileira que afetam exponencialmente, as desigualdades educacionais no Ensino Superior no Brasil.

As análises desenvolvidas no artigo possibilitaram identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes durante o exercício da trajetória escolar, incluindo os percalços enfrentados no trabalho do assistente social para a consecução dos objetivos no âmbito da assistência estudantil, revelando por último, a importância da efetivação desta política nas universidades públicas brasileiras.

De acordo com Martinelli (1995), o capitalismo inaugurou uma nova estrutura social ao avançar com os seus interesses privados de concentração da propriedade, dos meios de produção de uma classe formada por uma elite branca dominante correspondente a uma minoria da sociedade, e que acabou contribuindo para o surgimento de outra classe formada por aqueles/as que dispunham apenas de sua força de trabalho e enquanto forma de sobrevivência.

Vivemos tempos de ataques frontais provocados por essa ideologia perversa que ameaçam os movimentos de luta política para a construção de universidades públicas, laicas, livres de mensalidades, socialmente referenciadas, inclusivas e diversificadas socio-étnico-racialmente, com vistas à formação de sujeitos intelectualmente críticos capazes de intervir contra as diversas políticas de repressão, contenção e de disciplinamento.

Entendemos que a qualidade de educação defendida por este trabalho, é realizável somente quando for possibilitada uma formação integral de todos/as os/as estudantes, e que pressupõe instigar as potencialidades humana e sua capacidade de (re) aprender criticamente, pautados no ensino-aprendizagem para além dos muros da universidade. Atingir esta qualidade na educação pressupõe também propiciar condições objetivas e subjetivas aos estudantes que possuem vulnerabilidades socioeconômicas e culturais, através da implementação da política de assistência/permanência estudantil, e lutando para que ela seja cada vez mais, sem contrapartidas e/ou exclusão de qualquer ordem.

Desta forma, é preciso resistir coletivamente às incessantes tentativas no desmonte da educação superior pública brasileira, e que podem ser manifestadas nas seguintes situações: redução gradativa ou a não contratação de assistentes sociais para atuar na política de permanência/assistência estudantil; impossibilidade de responder às manifestações da questão social na universidade e que acarretam na evasão escolar e outras situações que afetam a permanência e o sucesso dos estudantes; e os ataques político e jurídico na formulação de leis, ementas e cortes orçamentários para tingir restringir e/ou fragmentar, os direitos já conquistados no âmbito da PNAES.

Para concluir, destacamos que este trabalho é apenas uma contribuição destinada aos/as estudantes, profissionais, trabalhadores, enfim, a todos os sujeitos que se interessam na área do Serviço Social e Educação, em especial a Assistência Estudantil, assim, fica aberto a possibilidade de continuar as inúmeras reflexões teóricas que permeiam o objeto de estudo.

## REFERÊNCIAS

ALCANTARA, G. O.; LEITE, J. L. **As expressões da “questão social” na era do capitalismo financeiro.** In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão –UFMA, São Luís, 2011.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, XVII., 2022, **Crise do capital e exploração do trabalho em momento pandêmico: repercussões no Brasil e na América Latina.** CFESS, ABEPSS, ENESSO, CRESS, 2022. Disponível em: <http://www.cbas.com.br/>. Acesso em: 19/10/2022.

BARROCO, M. L. S. **BARBÁRIE E NEOCONSERVADORISMO:** os desafios do projeto ético-político. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n.106, p.205-218, abr./jun. 2011.

FERRAREZ, C. S. **PROCESSO DE TRABALHO E SERVIÇO SOCIAL:** particularidades do debate crítico sobre a profissão. In: II Congresso de Assistentes Sociais do Estado Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

IAMAMOTO, M; CARVALHO, R. **RELAÇÕES SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: ESBOÇO DE UMA INTERPRETAÇÃO HISTÓRICO-METODOLÓGICA**. Parte II: Aspectos da História do Serviço Social no Brasil; Cap.II: Protoformas do Serviço Social. Ed. 19. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

RAICHELIS, R. **O ASSISTENTE SOCIAL COMO TRABALHADOR ASSALARIADO: DESAFIOS FRENTE ÀS VIOLAÇÕES DE SEUS DIREITOS**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 107, p. 420-437, jul./set. 2011.

REDE PENSSAN. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil**. 2021. Disponível em: [http://olheparaafome.com.br/VIGISAN\\_Inseguranca\\_alimentar.pdf](http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf). Acesso em: 31 maio 2022.

ROCHA, L. Fome afeta até 828 milhões de pessoas no mundo, alerta ONU. **CNN**. São Paulo, 06 jun. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/fome-afeta-ate-828-milhoes-de-pessoas-no-mundo-alerta-onu/>. Acesso em: 19/10/2022.

ROCHA, R. 40% dos trabalhadores são informais no Brasil; no Norte são mais de 50%. **CUT**. São Paulo, 15 ago. 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/40-dos-trabalhadores-sao-informais-no-brasil-no-norte-sao-mais-de-50-e3d9#:~:text=Segundo%20a%20Pesquisa%20Nacional%20por,sem%20nenhum%20direito%20trabalhista%2C%20como>. acesso em: 19/10/2022.

KOWALSKI, A. V. os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

# A HISTÓRIA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA PARAÍBA:

## IDENTIFICAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO TEMÁTICA DOS DOCUMENTOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UFPB.

### THE HISTORY OF THE SOCIAL SERVICE COURSE IN PARAÍBA: IDENTIFICATION AND THEMATIC SYSTEMATIZATION OF THE DOCUMENTS OF THE SOCIAL SERVICE COURSE AT UFPB.

Aline Maria Batista Machado<sup>48</sup>

Sílvia Larissa da Silva Guedes<sup>49</sup>

Francisca Ferreira de Souza Pedrosa<sup>50</sup>

Lucas Lucena Barbosa Montenegro<sup>51</sup>

Rhadja Queiroz Cordeiro<sup>52</sup>

**RESUMO.** O presente artigo advém da pesquisa “SERVIÇO SOCIAL, HISTÓRIA E MEMÓRIAS: um estudo acerca do processo de implantação do Curso de Serviço Social na UFPB na década de 1970”. A pesquisa possui 2 planos de trabalho. Aqui abordaremos os resultados do 2º plano, que objetivou a identificação e sistematização temática dos documentos de implantação do curso de Serviço Social na UFPB. Metodologicamente, trabalhamos com a pesquisa documental e bibliográfica, do tipo exploratória e qualitativa, apoiados na história oral e memória, à luz da teoria crítica. Inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico para fundamentar e contextualizar o período histórico em que o Curso de Serviço Social se agrega a UFPB. Na fase da análise dos dados tomamos por base a análise de conteúdo Bardin(1977), utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. Foram analisados um total de 4.172 documentos que variaram entre 72 tipos diferentes e foram selecionados e escaneados 383 mais relevantes, sistematizados em 4 grandes eixos temáticos, divididos em 43 temas específicos, sendo 25 pastas referentes ao eixo 01 (Escola de Serviço Social), 06 referentes ao eixo 02 (Incorporação da ESS à UFPB), 08 referentes ao eixo 03 (UFPB) e 04 referentes ao eixo 04 (Temas Transversais).

**Palavras chave:** Serviço Social, História, Memória, Escola de Serviço Social da Paraíba.

**ABSTRACT.** This article comes from the research “SOCIAL SERVICE, HISTORY AND MEMORIES: a study about the implementation process of the Social Service Course at UFPB in the 1970s”. The survey has 2 work plans. Here we will address the results of the 2nd plan, which aimed to identify and systematize the thematic documents for the implementation of the Social Service course at UFPB. Methodologically, we work with documentary and bibliographical research, exploratory and qualitative, supported by oral history and memory, in the light of critical theory. Initially, we carried out a bibliographic survey to support and contextualize the historical period in which the Social Service Course is added to UFPB. In the data analysis phase, we used the Bardin(1977) content analysis as a basis, using systematic and objective procedures for describing the contents of the messages. A total of 4,172 documents were analyzed, ranging from 72 different types, and the most relevant 383 were selected and scanned, systematized into 4 major thematic axes, divided into 43 specific themes, with 25 folders referring to axis 01 (School of Social Work), 06 related to axis 02 (Incorporation of ESS to UFPB), 08 related to axis 03 (UFPB) and 04 related to axis 04 (Transversal Themes).

**Keywords:** Social Work, History, Memories, Paraíba’s School of Social Work.

## INTRODUÇÃO

A história do curso de Serviço Social no estado da Paraíba tem início no município de João Pessoa, capital do estado, mas ela não foi muito estudada, nem aprofundada em nenhum grupo de estudos e pesquisas até o ano passado, quando nasce nossa proposta de investigação, intitulada, “SERVIÇO

48 Doutora em Educação, Docente do DSS/PPGSS/PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Coordenadora do Gepedupss (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais). E-mail: [prof. alinemachado23@yahoo.com.br](mailto:alinemachado23@yahoo.com.br)

49 Graduada em Serviço Social, bolsista pibic/Cnpq/UFPB e membro do Gepedupss. E-mail: [silvilarissaguedes@gmail.com](mailto:silvilarissaguedes@gmail.com)

50 Assistente Social, ex-bolsista pibic e membro do Gepedupss. E-mail: [ffpedrosa@hotmail.com](mailto:ffpedrosa@hotmail.com)

51 Graduando em Serviço Social, bolsista pibic/Cnpq/UFPB e membro do Gepedupss. E-mail: [lucaslbmontenegro@gmail.com](mailto:lucaslbmontenegro@gmail.com)

52 Graduada em Serviço Social/UFPB e membro do Gepedupss. E-mail: [rhadjac12@gmail.com](mailto:rhadjac12@gmail.com)

**SOCIAL, HISTÓRIA E MEMÓRIAS:** um estudo acerca do processo de implantação do Curso de Serviço Social na UFPB na década de 1970”, que tem como objetivo geral resgatar a história e memória do processo de implantação do curso de graduação em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E os objetivos específicos: - Realizar o levantamento, tipificação e organização dos documentos de implantação do Curso de Serviço Social na UFPB; - Catalogar a documentação para divulgação e socialização da história e memória do Curso de Serviço Social na Paraíba; - Conhecer e sistematizar as temáticas e abordagens dominantes e emergentes na documentação investigada; - Identificar e analisar sujeitos sociais que contribuíram com a construção do Curso de Serviço Social na UFPB; - Analisar o Documentário “OS 60 ANOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA PARAÍBA (1952-2012)”.

A pesquisa é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de duas bolsas de iniciação científica e desenvolvida por alunos de graduação do curso de Serviço Social.

De acordo com Fávero e Motta (2016), estudos que buscam recuperar e disponibilizar memórias também ajudam a construir a história, principalmente quando a história que se pretende recuperar não está escrita nos livros e demais produções da área. Nosso estudo se mostra relevante ao propor a auxiliar na compreensão da trajetória e desenvolvimento do curso de Serviço Social na Paraíba, caracterizando as bases culturais e ideológicas da sociedade em que o mesmo se desenvolveu e como isso afetou a formação profissional. Também se faz relevante ao trazer a luz sujeitos históricos não antes mencionados ou esquecidos, que, de alguma, forma contribuíram para a construção do curso que existe hoje na UFPB. Para tal, nós nos apoiamos na história oral e memória, à luz da teoria crítica enquanto aparato teórico metodológico.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Metodologicamente trabalhamos com a pesquisa documental e bibliográfica, portanto, de cunho exploratória e de abordagem qualitativa. Conforme Gil (2006), as pesquisas bibliográfica e documental trabalham com materiais já elaborados. A primeira se debruça sobre a investigação de livros e artigos científicos e a segunda sobre materiais que não receberam nenhum tratamento analítico, o que muda entre as duas são as fontes.

O *locus* da pesquisa foi o Arquivo Setorial do Centro de Ciências Humanas, Artes e Letras (CCHLA), no qual fomos auxiliados por dois técnico-administrativos da instituição. Assim sendo, foi feito inicialmente um levantamento bibliográfico para fundamentar e contextualizar o período e recorremos a Samara e Tupy (2007) para pensar como trabalhar com os documentos que foram investigados, haja vista indicarem que o contato com a fonte deve suscitar, de imediato, algumas questões essenciais para uma primeira aproximação de pesquisa: “qual forma material que o mesmo apresenta; qual conteúdo que disponibiliza para pesquisa; e quais objetivos ou propósitos de quem o elaborou” (SAMARA; TUPY, 2007, p. 70).

Na fase da análise dos dados tomamos por base a técnica de análise de conteúdo porque, de acordo com Bardin (1977, p. 42):

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Para a autora, ao utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, o interesse da análise de conteúdo reside no que esses conteúdos poderão ensinar após serem tratados. Mesmo porque, “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (Ibidem, p. 14). Ela explica que as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Assim, na fase da pré-análise fizemos uma leitura flutuante dos documentos, o que permitiu as primeiras impressões. Em seguida, na fase da exploração do material realizamos a caracterização dos sujeitos identificados nos documentos, seguido da categorização dos conteúdos das mensagens.

Já a categorização dos conteúdos das mensagens foi realizada por meio da “categorização semântica” (BARDIN, 1977), a qual consiste em agrupar os conteúdos das mensagens por categorias temáticas. Neste sentido, no processo de categorização empregamos o procedimento por milha, cujo “sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. (...) O título conceitual de cada categoria, somente é definido no final da operação” (Ibidem, p. 119). Em outras palavras, a partir desse procedimento as categorias temáticas não são pré-estabelecidas, emergem dos significados hegemônicos do contexto ou do agrupamento de conteúdos afins.

Além disso, como nossa forma de abordagem foi qualitativa, as categorias não surgiram por causa da frequência de aparição nas mensagens, como é o caso da abordagem quantitativa, ao contrário, independem da frequência, surgiram devido à presença nas mensagens e dada a importância que possuem para o tema abordado.

Quanto à última fase da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, nos fundamentamos sobretudo a partir do debate da história oral e memória a luz da teoria crítica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após um levantamento feito no Arquivo Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA da UFPB, foram encontradas 43 caixas que continham documentos correspondentes ao período de funcionamento da Escola de Serviço Social antes da sua integração/absorção com a Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Dentre essas 43 (quarente e três) caixas, 12 (doze) foram consideradas mais interessantes para a pesquisa, as quais estavam identificadas com etiquetas que continham o período de tempo correspondente e uma breve tipificação dos documentos ali contidos. Os documentos que constam no arquivo ainda não tinham sido catalogados e muito menos estudados, portanto, servem como fonte primária para esse projeto de pesquisa de iniciação científica. Esses documentos encontrados contam a história da primeira Escola de Serviço Social na Paraíba até sua extinção, e a abertura do curso na UFPB.

Após essa seleção inicial partimos para a análise dos documentos ali contidos e, das 12 (doze) caixas selecionadas e enumeradas, aos poucos descartamos 5 (cinco) delas, quais sejam: as caixas de número 7 (sete), 8 (oito), 9 (nove), 10 (dez) e 12 (doze) por não conterem documentos relevantes para a pesquisa. Após essa etapa, fomos informados por um professor do curso, da existência de mais 02 (duas) caixas de documentos que se encontravam em seu ambiente e que poderiam ser interessantes para a pesquisa, o que de fato se concretizou. Dessa forma, foram analisadas um total de 14 (catorze) caixas, mas, com a exclusão de 05 (cinco) e o acréscimo de 02 (duas), ao final escaneamos documentos de 09 (nove) caixas.

Foram analisados um total de 4.172 (quatro mil cento e setenta e dois) documentos que variaram entre 72 (setenta e dois) tipos diferentes. O levantamento e a tipificação desses documentos foram feitos por um dos bolsistas e pode ser observado no relatório referente ao plano de trabalho 1 (um). Já a sistematização temática (do plano 2) pode ser observada nos quadros de 1 (um) a 5 (cinco). Foram escaneados e, julgados pertinentes, um total de 383 (trezentos e oitenta e três) documentos, que foram sistematizados em 4 grandes eixos temáticos (quadro 1), os quais foram divididos em pastas com temas específicos para uma melhor organização (quadros de 2 a 5). E essas pastas com temas específicos algumas vezes apresentam subpastas. Todos esses documentos estão disponíveis em um drive do grupo de pesquisa, criado para posterior análise e publicação.

**Quadro 1: Sistematização temática geral das fontes documentais em quatro eixos**

Nº	EIXOS TEMÁTICOS	Quantidade de pastas com temas específicos	Quantidade de Documentos nas pastas com temas específicos
1	Escola de Serviço Social (ESS)	25	323
2	Incorporação da ESS à UFPB	6	14
3	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	8	29
4	Temas Transversais	4	17
<b>TOTAL</b>	4	43	383

Fonte: Elaborado pela bolsista, 2023.

Os quatro grandes eixos apresentados no quadro 01 visam contar a história do curso de Serviço Social da UFPB a partir das suas raízes, ou seja, da primeira Escola de Serviço Social da Paraíba – ESS/PB, desde a fundação e desenvolvimento desta, até a sua crise e transição para seu fechamento e abertura do curso na UFPB. Conforme o quadro acima, os 4 eixos foram sistematizados em 04 grandes pastas do nosso drive, e subdivididos em 43 pastas com temas específicos, sendo 25 pastas referentes ao eixo 01 (Escola de Serviço Social - ESS), 06 pastas referentes ao eixo 02 (Incorporação da ESS à UFPB), 08 pastas referentes ao eixo 03 (Universidade Federal da Paraíba - UFPB) e 04 pastas referentes ao eixo 04 (Temas Transversais). O primeiro eixo com 323 documentos, o segundo com 14, o terceiro com 29 e o quarto e último com 17, o que somatiza um total de 383 documentos agrupados em 43 pastas do nosso drive.

**Quadro 2: Sistematização do Eixo 1 (Escola de Serviço Social - ESS)**

Nº	Temas específicos das Pastas	Quantidade de Subpastas	Quantidade de Documentos
1	Agradecimentos	-	6
2	Agregação da ESS a UPB (Universidade da Paraíba)	-	9
3	Articulação Internacional	2	25
4	Assuntos Administrativos	4	40
5	Assuntos referentes a formatura da 1ª turma	-	2
6	Atas do Conselho Técnico Administrativo	-	5
7	Atas da Congregação	-	2
8	Bolsas de Estudo	-	8
9	Campos de Estágio	1	21
10	Concluintes	3	4
11	Convites para a ESS	-	1
12	Correspondências de Apresentação	-	2
13	Diplomas	-	4
14	Documentos Luiza Erundina	-	7
15	Estrutura Curricular	-	12
16	Indicação Mestrado/Doutorado	-	3
17	Maria Franklin de Andrade	-	3
18	Mudança de Currículo	2	12
19	Perfil da Escola	1	32
20	Prédio da Escola 1954	-	4
21	Reconhecimento da ESS	-	8
22	Relatório de Atividade	-	1
23	Relatório Socioeconômico 1965	-	1
24	Serviço Social Rural	-	9
25	Fotos das nossas visitas aos endereços da ESS	-	102
<b>TOTAL</b>	25	13	323

Fonte: Elaborado pela bolsista, 2023.

O quadro 02 demonstra que o Eixo 1 (Escola de Serviço Social - ESS) possui a maior quantidade de documentos, 323. Para uma melhor sistematização, os organizamos em 25 pastas com temas específicos, onde alguns ainda foram subdivididos em um total de 13 subpastas. Os temas específicos são: agradecimentos a doações de livros, a agregação da ESS a UPB (Universidade da Paraíba), a articulação internacional da escola com outras instituições, os assuntos administrativos que permeavam o dia a dia da escola, os assuntos referentes a formatura da 1ª turma, as atas das reuniões do Conselho Técnico Administrativo da ESS, as atas das reuniões da congregação, as solicitações de bolsas de estudo, questões acerca dos campos de estágio, assuntos sobre as concluintes do curso, os convites feitos a ESS, as correspondências de apresentação da escola, dúvidas e discussões acerca da emissão e revalidação dos diplomas, documentos encontrados que versam sobre a ex aluna da ESS Luiza Erundina, a estrutura curricular da época, as cartas de indicação para mestrado/doutorado das alunas, documentos da Madre Maria Franklin de Andrade, as mudanças de currículo que ocorreram ao longo do funcionamento do curso, informações de corroboram para a construção histórica do perfil da ESS, assuntos acerca do prédio que funcionava a escola em 1954, o processo de reconhecimento da ESS, alguns relatórios de atividade, o relatório socioeconômico de 1965, discussão acerca da necessidade e importância do Serviço Social Rural na ESS e as fotos das nossas visitas aos endereços da ESS.

**Quadro 3: Sistematização do Eixo 2 (Incorporação da ESS a UFPB)**

Nº	Temas específicos das Pastas	Quantidade de Subpastas	Quantidade de Documentos
1	Extinção Gradual	-	1
2	Cronologia do Processo	-	1
3	Discussão com a Comunidade	-	6
4	Comunicação com a UFPB	-	4
5	Plano Trienal 1964	-	1
6	Plano Trienal 1968	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>14</b>

Fonte: Elaborado pela bolsista, 2023.

O quadro 03 demonstra que o Eixo 2 (Incorporação da ESS a UFPB) possui 14 documentos, que foram sistematizados em 6 pastas com temas específicos, mas não possuem subpastas. Os temas específicos são: o processo de extinção gradual da ESS para a sua incorporação na UFPB, a cronologia do processo de incorporação, a discussão do assunto com a comunidade da escola, as comunicações mantidas durante o processo com as instâncias da UFPB e os planos trienais de 1964 e 1968.

**Quadro 4: Sistematização do Eixo 3 (Universidade Federal da Paraíba - UFPB)**

Nº	Temas específicos das Pastas	Quantidade de Subpastas	Quantidade de Documentos
1	Criação da Universidade	-	2
2	Decretos	-	1
3	Estatuto	1	2
4	Estrutura Curricular	-	10
5	Estrutura dos Cursos da Área III	-	1
6	Federalização da Universidade	-	1
7	Implantação do Curso	2	6
8	Resoluções	-	6
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>29</b>

Fonte: Elaborado pela bolsista, 2023.

O quadro 04 demonstra que o Eixo 3 (Universidade Federal da Paraíba - UFPB) possui 29 documentos sistematizados em 8 pastas com temas específicos, onde alguns ainda foram subdivididos em um total de 3 subpastas. Os temas específicos são: a criação da UPB, decretos acerca da reestruturação da UFPB

em 1974, o estatuto de 1969 e as solicitações de modificações do mesmo, a estrutura curricular do curso de Serviço Social dentro da UFPB, a estrutura dos cursos da área III da universidade (humanística), a federalização da UPB tornando-a UFPB, o processo de implantação do curso de Serviço Social na universidade e as resoluções versando acerca do curso.

Quadro 5: Sistematização do Eixo 4 (Temas Transversais)

Nº	Temas específicos das Pastas	Quantidade de Subpastas	Quantidade de Documentos
1	ABESS (Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social)	-	8
2	Movimento de Reconceituação	-	1
3	Referências ao Conservadorismo	-	2
4	Possível referência a Educação Popular	-	6
<b>TOTAL</b>	4	0	17

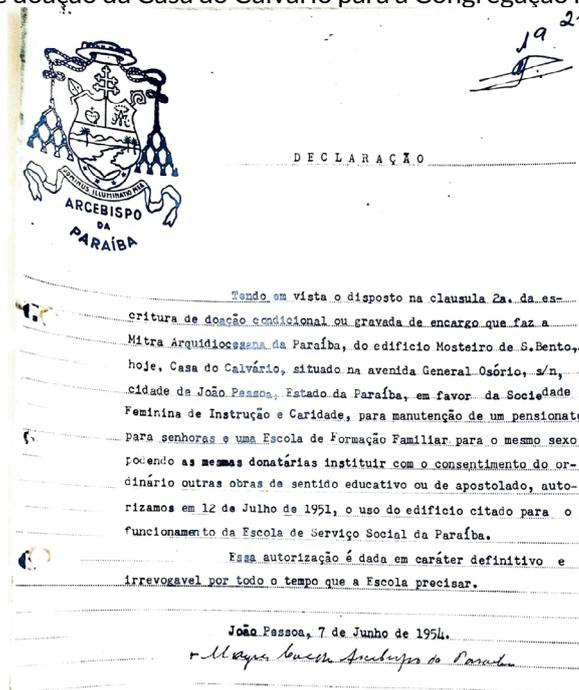
Fonte: Elaborado pela bolsista, 2023.

O quadro 05 demonstra que o Eixo 4 (Temas transversais) possui 17 documentos sistematizados em 4 pastas com temas específicos, onde alguns ainda foram subdivididos em um total de 3 subpastas. Os temas específicos são: a ABESS (Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social), o Movimento de Reconceituação, as referências ao conservadorismo encontradas ao longo da pesquisa e possíveis referências a educação popular.

Durante uma análise superficial dos documentos (que Bardin (1977) chama de leitura flutuante) foi possível constatar que a Escola de Serviço Social foi, de fato, a primeira a ser aberta no estado da Paraíba. A Escola foi criada em 1951, mais as aulas propriamente ditas só tiveram início em 21 de março de 1952. Ela foi criada como uma escola particular de nível superior, fundada e mantida por iniciativa da Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado, conhecida juridicamente como Sociedade Feminina de Instrução e Caridade. A escola começou a funcionar na Avenida General Osório, s/n na Casa do Calvário, como um anexo do Mosteiro de São Bento.

A Casa do Calvário foi cedida pela Mitra Arquidiocesana da Paraíba em 12 de julho de 1951. Na pasta com o tema específico “Prédio da Escola 1954” constam três declarações que foram encontradas e que versam acerca da doação condicional do prédio para uso da Escola. Na imagem 01 pode ser vista a declaração de doação da Casa do Calvário para a Congregação responsável pela ESS.

Imagem 01: Declaração de doação da Casa do Calvário para a Congregação responsável pela ESS (1954).



Fonte: Arquivo Setorial do CCHLA/UFPB.

Essa declaração, que consta um símbolo carimbado no lado superior esquerdo da folha, com uma descrição abaixo escrita “Arcebispo da Paraíba”, revela, ainda, que o espaço cedido para o funcionamento da Escola de Serviço Social, também serviria de um pensionato para senhoras e uma Escola de Formação Familiar para pessoas do mesmo sexo.

No que se refere ao outro documento encontrado, o questionário, em que a administração da escola responde a um questionamento do SESC, tal imagem se encontra na pasta “Perfil da Escola” no Eixo 1 (Escola de Serviço Social), podemos constatar que as fundadoras foram Madre Maria Durvalina Braz Bastos e Maria Franklin de Andrade. A diretoria da escola era assim composta: Presidente: Madre Adília Alves Coelho, Diretora: Irmã Maria Franklin de Andrade e Vice Diretora: Irmã Alda de Carvalho. A duração do curso era de 3 anos sendo que cada série era em um ano. A escola tinha capacidade para 55 alunas distribuídas nas três séries. A época, em 1954, a escola tinha 11 alunas no primeiro ano, 8 alunas no segundo ano e 11 alunas no terceiro ano.

Imagem 02: Questionário em que a administração da escola responde a um questionamento do SESC (1954)

GENERAL Osório s/n - Fone 1840  
PESSEDA - PARAIBA - BRASIL

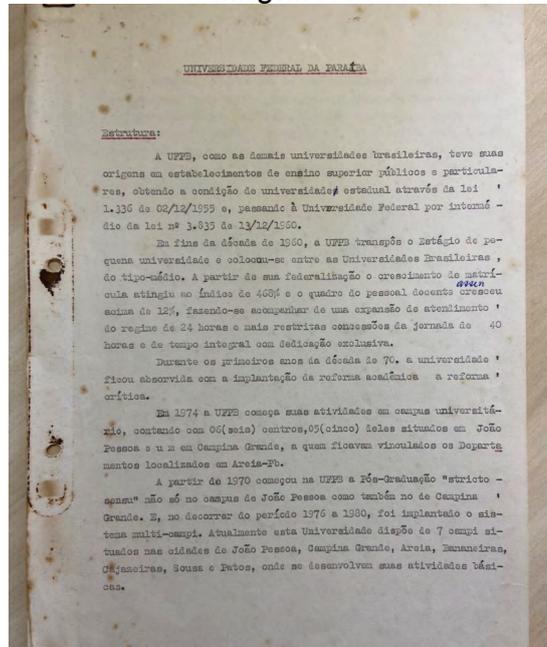
QUESTIONÁRIO

- 1) Nome da Escola: Escola de Serviço Social
- 2) Endereço: Av. General Osório, s/n. Tel. 1840
- 3) Data do início do funcionamento: 21 de Março de 1952
- 4) Fundadores: Madre Maria Durvalina Vaz Bastos e Irmã Maria Franklin de Andrade
- 5) Entidades mantenedoras: Casa do Calvário
- 6) Órgão que a subvencionam: nenhum
- 7) Diretoria da Escola: Presidente- Madre Adília Alves Coelho  
Diretora- Irmã Maria Franklin de Andrade  
Vice-Diretora: Irmã Alda de Carvalho
- 8) A Escola goza de prerrogativas universitárias? Desde quando? Não
- 9) Sede própria? Sim
- 10) Qual a capacidade da Escola? 55
- 11) A Escola mantém outro curso além do curso regular de Assistente Social? Não
- 12) Duração dos Cursos e Currículo: Curso ordinário- 3anos  
Série: 1 ano
- 13) Além do curso teórico-prático que mais exige a Escola para conferir o diploma?  
— Além do curso teórico-prático, a Escola exige para o Trabalho de Conclusão de Curso, um estágio (550 horas), conforme orientação atual da A.B.E.S.S. (Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social), em um campo escolhido pela aluna sob supervisão e orientação da Escola.  
Além de orientação individual são feitos seminários de tese entre as alunas, para troca de experiências, de ideias, etc.  
Depois de revisado o trabalho, a aluna submete-se a uma banca examinadora pela qual é arguida a fim de mediante a defesa, obter o título de Assistente Social.
- 14) Número atual de alunos, ano a ano:  
1º ano ..... 11  
2º " ..... 8  
3º " ..... 11
- 15) Número de assistentes sociais já diplomadas pela Escola, distribuídas pelos respectivos anos: Não. A Escola esta no 3º ano de funcionamento.
- 16) Relação nominal dos professores de diferentes matérias e respectivos títulos:  
Religião (1ºano) ..... Pe. Marcos Trindade  
Religião (2ºano) ..... Pe. Everaldo Peixoto  
Religião (3ºano) ..... Pe. Luiz Fernandes  
Sociologia ..... Pe. Antonio Fragoso  
Psicologia (1ºano)..... Mons. Manuel Pereira da Costa  
Moral ..... Pe. Everaldo Peixoto  
Noções de Direito..... Dr. Wamberto Costa  
Higiene..... Dr. Ariosvaldo Spinola  
Seminário de Formação.....  
Círculo de Leitura..... Irmã Alda de Carvalho  
Serviço Social de Grupo.....  
Organização Social da Comunidade

Fonte: Arquivo Setorial do CCHLA/UFPB.

Segundo um documento que versa sobre a história da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, a mesma teve a sua origem em estabelecimentos de ensino superior público e particular, obtendo a condição de Universidade Estadual - UPB, através da lei Estadual 1.366 de 02 de dezembro de 1955, como resultado da junção de algumas escolas de ensino superior que já existiam no estado da Paraíba. Na imagem a seguir é possível visualizarmos que a federalização ocorre em 13 de dezembro de 1960 pela lei 3.835 e passa a ser Universidade Federal

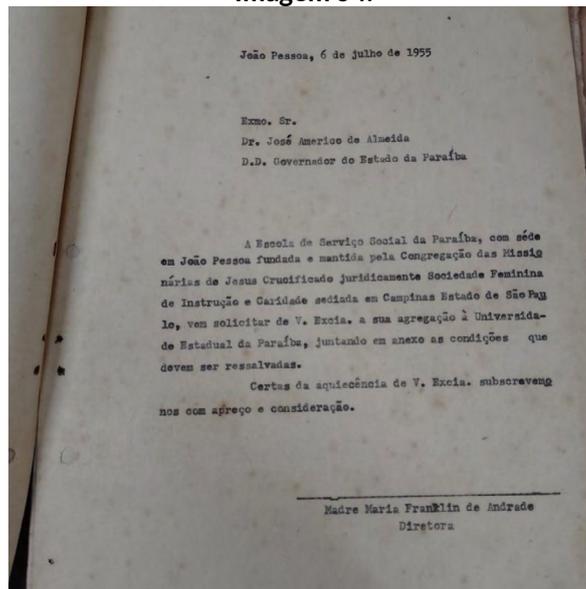
Imagem 03:



Fonte: Arquivo Setorial do CCHLA/UFPB.

O curso de Serviço Social da Escola irá compor o quadro de cursos da UPB, no período de 1955, e para tanto foi feito um convênio com a ESS/PB para ela ser agregada, conforme solicitação da sua diretora, madre Maria Franklin de Andrade, na imagem 04.

Imagem 04:



Fonte: Arquivo Setorial do CCHLA/UFPB.

No documento da imagem 04, evidenciamos que a carta de solicitação da madre Franklin está dirigida ao então governador do estado da Paraíba, José Américo de Almeida.

O governador tinha uma visão larga dos problemas, e se relacionava bem com a Madre Maria Franklin, criou o departamento de Serviço Social do Estado no ano do Curso Auxiliar, e logo após criou a Escola, as repartições do governo eram campos de Estágio para Assistentes Sociais (Peixoto, 1994, p.45).

Apesar de agregada a UPB, a escola não perdeu seu caráter privado e continuava seu funcionamento através do pagamento de taxas e mensalidades, e, para as alunas que não podiam pagar, existiam as bolsas de estudos. A diretora conseguia essas em órgãos públicos (federais, estaduais e municipais) e fazia divulgação da escola, pedindo indicação de funcionárias públicas que tivessem interesse em fazer o curso, e isso pode ser verificado na pasta com o nome “Bolsas de Estudos”.

Ainda segundo documentos encontrados na pesquisa, a UPB ao ser federalizada e transformada em Universidade Federal, incorpora as estruturas universitárias nas cidades de João Pessoa e Campina Grande. Quando a UFPB criou o curso de Serviço Social no seu Campus, o curso funcionava no Instituto Central de Filosofia e Ciências, que ficava na avenida Duarte da Silveira, 450 ao lado do Liceu Paraibano, hoje colégio estadual Olivina Olivia Carneiro da Cunha no Centro da cidade, e a primeira turma começou em 1970 com as turmas de 1º ano, ficando também ao seu cargo fazer o processo vestibular. Com essa medida foi feito a rescisão do convênio com a ESS/PB, e a mesma foi extinta gradualmente até a conclusão das suas turmas que haviam iniciado o curso, sem abrir novas turmas das séries iniciais.

O processo de incorporação da ESS pela UFPB foi uma temática recorrente durante a pesquisa o que fez com que um dos grandes eixos temáticos fosse denominado “Incorporação da ESS à UFPB” (como já demonstrado nos quadros acima). De acordo com os arquivos encontrados (e contidos na pasta “Cronologia do Processo”) pudemos ver que a evolução desse processo se dá a partir de 1964, quando ocorre o pedido oficial por parte da Congregação de Professores à Reitoria da Universidade pela incorporação, até 1972, quando a Escola de Serviço Social encerra oficialmente as suas atividades.

De acordo com o que foi encontrado até o momento, podemos definir as seguintes fases no desenvolvimento do curso de Serviço Social no município de João Pessoa:

1ª fase: 1951 a 1959 – Criação da ESS\_PB, agregação a UPB.

2ª fase: 1960 a 1970 – ESS\_PB agregada a UFPB, crises financeiras e extinção gradual.

3ª fase: 1971 a 1972 – Últimas turmas da ESS\_PB

4ª fase: 1970 a 1979 – Criação do curso de Serviço Social na UFPB e início da primeira turma, em 1970, cobertura do período de pesquisa já que o título se refere a década de 1970.

O planejamento inicial do projeto era de que fosse feito um estudo sobre o processo de implantação do curso de graduação em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba, mas ao nos depararmos com a grande riqueza de documentos e informações acerca da Escola de Serviço Social, tal riqueza fica clara quando se olha para a quantidade de documentos acerca desse tema (quadro 2), acabamos percebendo que a Escola possui um papel de protagonismo quando se trata de falar do curso aqui no estado da Paraíba. Segundo Machado (2022, p. 04) “os acervos documentais e bibliográfico são um verdadeiro espaço produtor de conhecimento”.

Dessa forma, o projeto de pesquisa vai levar mais tempo do que o planejado inicialmente e o seu escopo será ampliado para: um estudo acerca da história e memória da primeira Escola de Serviço Social da Paraíba ao processo de implantação do curso de graduação em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba.

Quanto ao segundo objetivo específico do meu plano de trabalho, identificar e analisar sujeitos sociais, foram levantados um total de 162 (cento e sessenta e dois) sujeitos entre as décadas de 1950, 1960 e 1970 que aparecem nas documentações tidas como relevantes para a pesquisa. Como o arquivo de levantamento e análise de sujeitos por década acabou ficando bastante extenso, o arquivo completo se encontra na pasta do drive, anteriormente mencionada, em uma planilha Excel dividido por década. Abaixo segue uma tabela com a quantidade de sujeitos levantados em cada década e os seus respectivos percentuais com relação ao total.

**Tabela 1:** Distribuição dos sujeitos históricos levantados por década

Década	Quant. (nº)	Percentual (%)
1950	64	39,5%
1960	68	42%
1970	30	18,5%
<b>TOTAL</b>	<b>162</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela bolsista, 2023.

Ao fazer o levantamento e análise dos sujeitos sociais foi perceptível que a Madre Maria Franklin de Andrade teve um forte protagonismo quando se trata da implantação e desenvolvimento do Curso de Serviço Social aqui na Paraíba. Ela esteve presente desde a abertura até o encerramento das atividades da ESS e, posteriormente, foi absorvida pela UFPB. É nítida a sua importância, enquanto sujeito histórico, para a constituição do arcabouço educacional como uma grande incentivadora da formação profissional de assistentes sociais. Conseguimos obter, durante a análise de uma das caixas, o documento de identidade da Madre e também a sua ficha como professora da UFPB (após a incorporação) onde a mesma exercia o cargo de professora da disciplina de “Teoria do Serviço Social I” e também o cargo de coordenadora do curso.

Outra figura importante que apareceu durante a pesquisa foi Luiza Erundina de Sousa. Ela, atualmente é Deputada Federal pelo estado de São Paulo e foi aluna e, posteriormente, professora na Escola de Serviço Social da Paraíba. Em 1970 ela é aprovada em primeiro lugar em concurso para professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Não pôde assumir devido a acusação de subversiva, visto que o país vivia uma ditadura civil-militar.

Dentre tantos nomes que tiveram preponderante importância para construção do nosso curso, desde a Escola até a fase da UFPB, nossa pesquisa não conseguiu dar conta das histórias de tantos sujeitos históricos, mas é algo que continua em construção para avançarmos com a pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer pesquisa documental faz com que o pesquisador adentre em um mundo histórico sob a visão dos sujeitos encontrados ao longo da investigação e mesmo não tendo contato direto com esses sujeitos, no caso dessa pesquisa, muitos já falecidos, é possível reconstituir fatos e reobter relevantes informações.

Metodologicamente falando, conseguimos dar conta das fases 1 e 2 da análise de conteúdo, a pré-análise e a exploração do material respectivamente, mas devido à grande quantidade e riqueza do material encontrado, que foi muito maior do que o esperado, acabamos por não dar conta da fase 3 em que seria feito o tratamento total dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos.

O projeto teve como objetivo geral, proposto inicialmente, realizar um estudo acerca da história e memória do processo de implantação do curso de graduação em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba. Tal objetivo, diante da riqueza da documentação contida no Arquivo Setorial do CCHLA, precisou ser revisado já que o objeto de estudo se mostrou mais denso, a cada nova descoberta trazida pelos documentos. Como já mencionado isso acarretou em uma ampliação no objetivo da pesquisa a qual foi ampliada para: um estudo acerca da história e memória da primeira Escola de Serviço Social da Paraíba ao processo de implantação do curso de graduação em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba.

Dessa forma, no primeiro ano do projeto trabalhamos exclusivamente com a investigação documental e bibliográfica, nesse último caso nos auxiliando na leitura conjuntural da época, como previa o projeto. A partir daqui podemos avançar para o aprofundamento teórico da investigação e entrevista de alguns sujeitos que foram identificados ao longo desse período de pesquisa, pois, como já apontamos, visamos trabalhar com história oral e memória.

À vista disso, podemos dizer que a pesquisa se mostrou bastante rica em informações acerca da trajetória do Curso de Serviço Social na Paraíba e na sua implantação e desenvolvimento na Universidade Federal da Paraíba, mas ela ainda tem alguns aspectos a serem desenvolvidos que podem trazer algumas felizes descobertas no que se trata da recuperação da memória dessa trajetória.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Antonio Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia: das origens à Araxá**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CORREIA, Maria Ivete Martins. **Educação católica, gênero e identidades: o Colégio Santa Rita de Areia na história da educação paraibana**. 2010. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- FÁVERO, Osmar. MOTTA, Elisa. Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história. **VIII Seminário Nacional do Centro de Memória – Unicamp**. Campinas, 2016. Disponível em: <https://www.cmu.unicamp.br/viii-seminario/wp-content/uploads/2017/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-popular-e-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-mem%C3%B3ria-e-hist%C3%B3ria-OSMAR-F%C3%81VERO-ELISA-MOTTA.pdf> (Acesso em 01/05/2022).
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GOIN, Marileia. FERNANDES, Laryssa Danielly Silva. OLIVEIRA, Ariel Paula Jesus de. **Serviço Social no Nordeste Brasileiro: particularidades regionais e formação profissional**. *Revista Libertas*. Juiz de Fora, v. 21, n.2, p. 452-473, jul/dez. 2021. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43536/1/ARTIGO\\_ServicoSocialNordeste.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43536/1/ARTIGO_ServicoSocialNordeste.pdf) (Acesso em 10/05/2022).
- MACHADO, Aline Maria Batista. SERVIÇO SOCIAL, HISTÓRIA E MEMÓRIAS: um estudo ACERCA DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CRUSO DE Serviço Social na UFPB na década de 1970. **Projeto de Iniciação Científica 2022-2023**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ/UFPB. João Pessoa, 2022.
- MIRANDA, Celio Roberto Freire de. FREIRE, Isabel Cristina Lourenço. SILVA, Michele da. (Et al). **Organização e tratamento do acervo documental para a preservação da memória institucional da UFPB**. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/enex/trabalhos/2PRACCOEXPROBEX2012724.pdf> (Acesso em 11/05/2022).
- PEIXOTO, Márcia Carlos de Souza. **A(s) Ideologia(s) na Formação Profissional do Assistente Social: um estudo de caso em João Pessoa**. 1994. 137p. Monografia (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1994.
- PELEGRINO, Analice de Miranda. **Depoimento cedido ao DOCUMENTÁRIO “OS 60 ANOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA PARAÍBA (1952-2012)”**. DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPB (Org.). Apoio técnico: INCUBES/PRAC/UFPB. João Pessoa, 2013.
- SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. **História & documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

**RESUMO.** O presente relato de experiência tem o objetivo de trazer para o debate em Serviço Social, mais especificamente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, o seu papel na formação docente e, com isso, na capacitação deles para uma melhor contribuição com a formação em Serviço Social. Nesse sentido, partimos da compreensão de que os cursos de mestrado e doutorado em Serviço Social têm a responsabilidade de formar quadros docentes de qualidade e precisam reconhecer isso para que aprimorem esse processo e, para que assim a formação em Serviço Social se qualifique ainda mais dentro dos preceitos éticos e políticos do Projeto Profissional. Apresentamos as reflexões organizadas, metodologicamente, da seguinte forma: A pós-graduação em Serviço Social no Brasil: os desafios de formação e qualificação profissional e docente; O estágio de docência: sua relevância na formação docente em Serviço Social; A experiência do estágio de docência na UERJ em 2022: as contribuições e sugestões para a pós-graduação em Serviço Social; Considerações. Acreditamos que a experiência de estágio de docência, dada sua inquestionável qualidade, tem condições de elucidar essa questão e auxiliar não apenas para pensar a respeito dela, mas exemplificar suas potencialidades e possibilidades.

**Palavras-chave:** Estágio de Docência. Serviço Social. Pós-graduação.

**ABSTRACT.** This experience report aims to bring to the debate in Social Work, more specifically in the scope of *stricto sensu* postgraduate studies, its role in teacher training and, therefore, in their training for a better contribution to training in Social service. In this sense, we start from the understanding that the master's and doctoral courses in Social Work have the responsibility of training quality teaching staff and need to recognize this so that they can improve this process and thereby qualify Social Work training even more within the ethical and political precepts of the Professional Project. We present the reflections organized, methodologically, as follows: Postgraduate studies in Social Work in Brazil: the challenges of training and professional and teaching qualification; The teaching internship: its relevance in teacher training in Social Work; The experience of the teaching internship at UERJ in 2022: contributions and suggestions for graduate studies in Social Work, followed by brief considerations. We believe that the authors' teaching internship experience, given its unquestionable quality, is able to elucidate this issue and contribute not only to thinking about it, but to exemplify its potentialities and possibilities.

**Keywords:** Teaching Internship. Social Work. Graduate

## INTRODUÇÃO

Muitos, se não todos os programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil, possuem, no quadro de exigências curriculares, a disciplina ou o componente curricular intitulado Estágio de Docência. Quando não obrigatório, compõe o currículo como horas complementares ou atividades extras. Entretanto, apesar da existência desse estágio nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, podemos perceber que nem sempre os programas dão ênfase à sua importância, criando, inclusive, regras e formatos que flexibilizam a exigência de sua realização.

Não são raras as dispensas para a realização do referido estágio, considerando que, por exemplo, aqueles mestrandos e doutorandos que já possuem comprovada experiência docente possam ser dispensados de realizar o estágio. Mas qual seria a compreensão dos cursos de mestrado e doutorado em Serviço Social a respeito desse componente formativo? O que os estudantes esperam de um estágio de docência ou o que os leva a pedir dispensa de sua realização? Como esses estágios são de fato realizados?

Tais questionamentos surgiram diante da experiência de estágio de docência de uma das autoras e da pesquisa em desenvolvimento sobre os programas de pós-graduação em Serviço Social da outra autora.

Ambas as pesquisadoras estão vinculadas a um programa de doutorado em Serviço Social da UERJ.

53 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. E-mail: [deboraspotorno@gmail.com](mailto:deboraspotorno@gmail.com)

54 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Bolsista CAPES. E-mail: [ingridylimasocial@gmail.com](mailto:ingridylimasocial@gmail.com)

O formato em que o estágio foi desenvolvido, além das reflexões iniciais da referida pesquisa, despertaram o interesse por relatar a experiência, haja vista que ela se mostrou muito rica e inovadora. Especialmente, por se distanciar das vivências anteriores, na ocasião do cumprimento de Estágio Docência das autoras, no Mestrado, realizado em Universidades distintas.

Longe de desqualificar qualquer processo de estágio de docência ou até mesmo desrespeitar os regimentos dos programas que preveem as possibilidades de dispensa desse componente formativo, o que nos interessa é compartilhar a experiência em questão com vistas a problematizarmos a importância do estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social, bem como suas potencialidades na formação, na capacitação e no aprimoramento do trabalho docente na área.

Neste relato de experiência, pretendemos trazer, inicialmente alguns pontos de reflexão a respeito da pós-graduação em Serviço Social no Brasil, seguida de análise acerca da relevância da experiência do estágio para a formação docente. Em seguida, apresentamos o relato de experiência propriamente dito de como se deu o referido estágio de docência, destacamos suas potencialidades com objetivo de despertar a leitura crítica a respeito dele e das potencialidades desse componente para a pós em Serviço Social.

Concluimos ainda com algumas provocações e desejamos que elas sejam acolhidas pelos programas de pós-graduação em Serviço Social em um processo de autocrítica e revisitação a suas organizações internas e objetivos com vistas a, quem sabe, reconsiderar as flexibilizações desse componente e conceder a ele lugar de maior destaque.

## **A PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: OS DESAFIOS DE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E DOCENTE**

O Serviço Social contemporâneo é dotado de amadurecimento teórico-metodológico, prático-operativo e ético-político, que é materializado nos espaços sócio-ocupacionais de trabalho, na inserção da categoria em espaços de disputa e articulação política e na pesquisa e produção do conhecimento. Os assistentes sociais são um coletivo de profissionais inseridos na dinâmica da sociedade capitalista e que, historicamente, contribuem de diversas maneiras e em várias frentes de trabalho, identificando-se com o projeto da classe trabalhadora e atuando na viabilização de direitos sociais.

A profissão, por sua vez, destaca-se como área do conhecimento graças ao desenvolvimento e amadurecimento da pós-graduação, especialmente as *stricto sensu*. Constitui-se como referência pelas pesquisas desenvolvidas e pela perspectiva de formação continuada e formação docente presente nos programas de pós-graduação vinculados à área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O desenvolvimento e amadurecimento do espaço da pós-graduação relaciona-se ao contexto histórico da sociedade brasileira, que vivenciou, entre os anos de 1960 e 1980, as tensões da Ditadura Militar. Para o Serviço Social, o movimento histórico revelou-se no processo de renovação da profissão, no qual consta, segundo a perspectiva de intenção de ruptura, a movimentação pelo desenvolvimento e as alterações para o aperfeiçoamento da direção social crítica, implicando diretamente as pesquisas realizadas pelos(as) assistentes sociais.

A aproximação do Serviço Social com as Ciências Sociais foi um dos pontos do processo de Renovação, permitindo o avanço de um profissional apenas executor para um profissional criador, propositivo. Segundo Netto (2011), foi a primeira vez que houve, no âmbito do Serviço Social, as condições para o surgimento de um padrão acadêmico capaz de formar uma massa crítica pela abertura de espaço e interlocução com as demais disciplinas vinculadas às Ciências Sociais.

Como resultado desse processo de renovação e amadurecimento, o Serviço Social é reconhecido como área do conhecimento e, em 1972, foram criados os primeiros programas de pós-graduação no Brasil, localizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Pontifícia Universidade

Católica do Rio de Janeiro. Em 1985, o Serviço Social passou a ser regulamentado pelos órgãos de fomento à pesquisa, a exemplo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (KAMEYAMA, 1998).

Atualmente, o Serviço Social conta com um universo de 36 programas de pós-graduação, vinculados à área da CAPES, conforme o último documento de área da avaliação quadrienal 2017-2020. A profissão apresentou um significativo crescimento nos últimos anos, que está relacionado à expansão da educação superior brasileira e às contribuições dadas pelo Serviço Social na compreensão social do cotidiano societário e sobre a intervenção na realidade.

São programas diversos e compostos com quadros históricos de intelectuais com *expertise* nos mais variados debates, dos quais destacam-se as contribuições sobre Política Social, Trabalho, Fundo Público, Instrumentalidade, Ontologia etc. O aparo teórico-metodológico que hegemonicamente dá a direção desses programas de pós-graduação é o materialismo histórico-dialético, que se constitui como um diferencial em relação às demais áreas do conhecimento.

Importa destacar ainda que, uma vez entendendo que a função social da pós-graduação é a produção do conhecimento, ela atravessa a formação de docentes e pesquisadores e aprimora a instrumentalização dos assistentes sociais na perspectiva da educação permanente. A função social também encontra na pesquisa a possibilidade de reflexão sobre a realidade em movimento, a qual está fundamentada em uma contradição que é ineliminável na sociedade de classes e conta com sujeitos em constante relação profissional, social, política e cultural.

Um dos maiores desafios da pós-graduação em Serviço Social na contemporaneidade é realizar mediações entre os compromissos por elas estabelecidos em seus documentos institucionais e que coadunam com os princípios éticos e políticos do projeto de formação da profissão e, as exigências do Estado, que determina, por meio dos órgãos de fomento, a Política para a Pós-Graduação, com centralidade nos critérios de tempo e quantificação da produção.

Essas exigências que se impõem pelas agências de fomento, pelos organismos internacionais e pelos próprios interesses burgueses pela produção e socialização do conhecimento se defrontam com o compromisso político do Serviço Social em torno da direção social e estratégia pela via do marxismo. A profissão, enquanto área do conhecimento, preza por uma produção do conhecimento e uma formação profissional e docente voltada para a transformação da realidade social.

A lógica quantitativa que prioriza os números em detrimento da qualidade é típica das últimas transformações societárias do capitalismo, está associada ao desenvolvimento de conhecimentos que contribuam com a reorganização do próprio capitalismo, especialmente pós-crise de 1970, e expressa o formato dado pelo sistema como direção em disputa por um determinado perfil de profissional em formação.

O caráter político e social da direção hegemônica do Serviço Social tem sido divergente das atuais exigências institucionais da lógica da pós-graduação no Brasil. São exigências que se expressam, sobretudo, nas recomendações dos organismos de fomento pela apresentação de quantitativo de produções acadêmicas, o que coloca em risco a qualidade e o aprofundamento das pesquisas.

Essas exigências fazem com que os programas de pós-graduação centrem suas atividades na pesquisa, sem as mediações necessárias com o cotidiano do trabalho profissional e a realidade dos usuários e dos espaços sócio-ocupacionais. A função da pós-graduação no Serviço Social deve se ater a realidade diversa e contraditória constituída pelas relações sociais no capitalismo.

É salutar especificar para o debate que a função social da pós-graduação em Serviço Social está relacionada com a capacidade reflexiva da categoria profissional em contribuir com análises da realidade social, almejando processo de transformações. A produção do conhecimento deve estar associada à necessidade de instrumentalizar a sociedade e, assim, a própria profissão, na tomada de ação perante o movimento contraditório do capitalismo.

Por isso, o desenvolvimento da pesquisa como atividade central dos programas de pós-graduação não deve estar desarticulado da totalidade social, o que deve ocorrer por aproximações sucessiva

com a realidade, onde se encontram os elementos para instrumentalizar a construção de alternativas contrárias ao capitalismo. A pesquisa deve ser compreendida como elementar para os demais processos que envolvem a pós-graduação, como a formação docente e a formação continuada de profissionais, correspondendo não apenas a análise do objeto de pesquisas, mas também ao processo formativo de pesquisadores e docentes e da educação permanente.

Essa compreensão envolve a efetivação da função social da pós-graduação, que é produzir conhecimento a partir das necessidades da realidade. Os objetos de análise devem refletir a realidade por meio de mediações indissociáveis entre teoria e prática.

Para tanto, é preciso enfrentar os desafios que são postos pelo projeto burguês de captura da produção do conhecimento para benefício do desenvolvimento do capitalismo, que ganha maior expressão na pós-crise de 1970 e abertura do projeto neoliberal nos anos de 1990 na realidade brasileira. Nesse cenário, é imposto para a produção do conhecimento um modelo gerencial que atenda às necessidades do capitalismo em detrimento das necessidades societárias, por isso, os avanços da Ciência não são de acesso aos sujeitos sociais em sua plenitude.

Indubitavelmente, diante da reorganização do capitalismo e do lugar que o conhecimento e a ciência passam a ocupar, são reconhecidas tendências macrosocietárias que atravessam a pós-graduação brasileira e chegam aos programas vinculados ao Serviço Social, recuperando o estrato conservador e funcionalista do “Serviço Social tradicional”. Entre essas tendências, podemos citar: a inexistência da preocupação com o alcance de resultados que possam contribuir, por meio da produção do conhecimento, com a transformação societária. Isso está associada a uma determinação científica que desconsidera a história; a luta de classe e a totalidade social ancoradas nas relações sociais do capitalismo; a presença do impulsionamento para pesquisa que trata a realidade de forma fragmentada, focalizada e finalizada em si mesmo, sem instituir mediações com a formação para a atuação profissional e para a docência; e compreensões aligeiradas – que levam as análises para o campo do subjetivismo, “psicologizando” questões políticas, econômicas, sociais e culturais.

Ademais, repercute-se para as instâncias do conhecimento um cenário de quantificação do saber, de aligeiramento das reflexões e dos estudos sobre o movimento dinâmico da realidade, de perda da qualidade nas análises pela despesa e/ou secundarização de momentos e experiências que são primordiais para a formação profissional, de pesquisadores e docentes.

Os resultados são generalizados em um movimento de verdadeiro “fast food” da produção do conhecimento e da formação profissional de pesquisadores(as), atravessados pelo produtivismo acadêmico, pela centralidade da pesquisa nos circuitos universitário e pela desvalorização das ciências sociais humanas e sociais aplicada.

São desafios históricos e que estão relacionados aos interesses do capitalismo para a produção do conhecimento e fomentação de sujeitos pensantes e atuantes em sociedade. Exige-se a atenção reflexiva do Serviço Social, diante da necessidade de manter a consolidação da pós-graduação como um espaço importante para a construção do conhecimento e para a formação crítica, diante dos interesses antagônicos do capitalismo.

## O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO SOCIAL

Pensar a formação docente é um processo que envolve compreender o papel desse docente na formação profissional. Independentemente de que formação falamos, sempre haverá a figura do docente. Segundo Gramsci (2001), o professor desempenha um papel de formador de concepções de mundo, que é, necessariamente, um intelectual que, a depender de como se posiciona e a quem se vincula do ponto de vista de projeto de classe, se caracteriza como orgânico para a manutenção da hegemonia dominante ou para a criação de contra hegemonia.

O professor não pode tomar seus alunos como meros depositários de conteúdos como se fossem vasos vazios onde o conhecimento vai ser despejado sem que eles se impliquem nesse processo<sup>55</sup>. Uma vez caracterizado como uma espécie de tutor do conhecimento, o professor propicia aos seus estudantes autonomia criativa e, assim, contribui com a formação crítica desses sujeitos<sup>56</sup>. Gramsci (ANO) trata ainda do professor medíocre<sup>57</sup>, não em uma perspectiva individualista de culpabilização dos professores, mas em uma dimensão que observa e se preocupa com a formação desses docentes. Que tipos de professores estão sendo formados e o quanto isso vai ser cômodo a um determinado projeto societário que se preocupa em formar professores medíocres para que profissionais medíocres se formem?

Nesse sentido, as possibilidades de contra-hegemonia passam pela formação docente. Em vista disso, pensar a atividade de estágio nos cursos de pós-graduação contribui para a formação dos docentes dos cursos de graduação. Antes de pensarmos propriamente no modo como os programas de pós-graduação observam esse compromisso com a formação dos docentes que irão lecionar aos futuros assistentes sociais nos cursos de graduação, importa-nos, ao menos, pontuar como o Serviço Social compreende o estágio no âmbito da graduação, mesmo que de maneira breve. Isso porque parte dos questionamentos a respeito de como a pós-graduação (*stricto sensu*) tem compreendido o seu estágio de docência vem da aparente incoerência e incomunicabilidade com a sua apreensão e valorização no que diz respeito à formação profissional.

A atividade de estágio é muito debatida na formação em Serviço Social e ganha, inclusive, destaque entre as preocupações com a formação profissional, sendo entendida como um momento singular de articulação entre teoria e prática.

No âmbito da graduação, muitos contribuem para pensar esse componente da formação profissional. Quanto ao estágio supervisionado, não existe possibilidade de dispensa, pois a supervisão é obrigatória. Há exigências de ter cursado certas disciplinas antes de realizá-lo (tais como ética profissional) e luta-se contra compará-lo à mão de obra barata. Além disso, cabe reforçar que tal elemento formativo é previsto pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa (ABEPSS) e pela Lei nº 8.662/93, que regulamenta a profissão.

Conforme pontua Santana (2012, p. 8)

Considerando o Serviço Social como uma profissão de caráter interventivo face à realidade, a importância do estágio reflete a compreensão de que é no movimento do real que as práticas são gestadas, as possibilidades criadas a partir da inserção para/no exercício do processo de trabalho do Serviço Social.

Fica evidente, nessa compreensão, que é no real que os problemas são evidenciados e é nessa relação que se estabelece com a realidade que encontramos as soluções ou alternativas para enfrentar as questões postas no cotidiano. O estágio é *locus* privilegiado para pensar o fazer profissional. É nele que se apreende o movimento do concreto e se desenvolve as habilidades de pensar sobre a realidade, sistematizá-lo e, assim, ser capaz de propor criticamente as intervenções necessárias.

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2003) faz a seguinte contribuição:

O estágio supervisionado, configurado como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, é concebido como espaço onde o aluno poderá operacionalizar o conteúdo teórico do curso em sua vivência prática, sendo, portanto, como o momento privilegiado da relação teoria e prática (p.111).

Logo, se o estágio tem, no âmbito da graduação, considerável importância –especialmente na capacidade de estabelecer a relação teoria e prática tão essencial a qualquer formação de nível

55 Ver Freire (2011).

56 Sobre esse aspecto, o filósofo “indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade” (GRAMSCI, 2001, p. 39).

57 Segundo Gramsci (2001), o professor medíocre não torna seus alunos mais cultos. “Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem acumulada” (GRAMSCI, 2001, p. 45).

superior –, por que, quando tratamos desse componente no nível da pós-graduação *stricto sensu*, não percebemos a mesma consideração? Estaria a atividade profissional da docência isenta da necessidade de participar de uma formação que a capacitasse para a relação teoria e prática?

Sobre isso, temos de considerar, inicialmente, como os programas de pós-graduação em Serviço Social se caracterizam nesse país, quais seus objetivos, como organizam suas grades curriculares, quais suas linhas de pesquisa e onde se encontra, na sua organização, o estágio de docência.

Os programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil se alocam como espaços importantes para a construção de conhecimento por meio da pesquisa científica e estão distribuídos, especialmente, nas Universidades Públicas, seguidas pelas instituições confectionais, não havendo programas de pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social em instituições organicamente privadas. Tais programas são, socialmente e academicamente, reconhecidos pelas contribuições dadas sobre a análise da realidade social, sobretudo no que tange à formulação, ao monitoramento e à avaliação das Políticas Públicas, campo de atuação majoritário das pesquisas em Serviço Social.

Estão distribuídos em todas as regiões do Brasil e se organizam por meio de áreas de concentração e linhas de pesquisas, que apresentam a intencionalidade para as atividades desenvolvidas pelos programas. Sua atuação precípua é a pesquisa, a formação de docentes e pesquisadores e a formação continuada de assistentes sociais.

Os programas têm a intenção de produzir conhecimento ancorado na análise crítica da realidade, além de formar pesquisadores e docentes e capacitar, na perspectiva da educação permanente, os assistentes sociais e demais profissionais que estiverem inseridos nos cursos de mestrado e doutorado. Isso porque os programas de pós-graduação em Serviço Social são abertos às profissões que fazem interlocução com o Serviço Social e com a área social e das ciências sociais aplicada<sup>58</sup>.

As áreas de concentração dos programas, vinculados ao Serviço Social, são expressas a partir das seguintes categorias: Serviço Social; Políticas Sociais; Movimentos Sociais; Fundamentos profissionais; Sociabilidade; Questão Social; Cidadania; Direitos Humanos; Trabalho; Processos Sociais; Desenvolvimento Regional; Sustentabilidade; Determinantes sociais; Programas sociais; Estado; Proteção Social; dentre outras. As Categorias que caracterizam as áreas de concentração dos programas de Serviço Social retratam o direcionamento pela perspectiva de compreensão da realidade por meio da articulação com os determinantes sociais, políticos e econômicos da sociedade capitalista<sup>59</sup>.

As linhas de pesquisas são mais amplas e podemos sintetizá-las por meio das categorias que se apresentam em alguns programas: Serviço Social; Identidade; Trabalho; Formação e Prática; Movimentos Sociais e Associativismo Civil; Assistência Social e Seguridade Social; Ética, Gênero, Cultura e Diversidade; Processo de Trabalho e Classes Sociais; História e Concepções Contemporâneas do Serviço Social; Democracia e Globalização; Direitos sociais, Sociedade Civil e Política Social na América Latina; dentre tantas outras.

As linhas de pesquisas apontam os objetos a serem investigados nas pesquisas inseridas nos programas de pós-graduação e direcionam o formato da grade curricular dos cursos de mestrado e doutorado. A grade curricular desses programas é organizada a partir de (i) disciplinas obrigatórias, ou seja, as que devem ser cursadas independente da escolha do discente, e (ii) de disciplinas eletivas e/ou complementares, que ficam a critério do discente. Há um quantitativo de créditos a serem pagos de disciplinas eletivas e/ou complementares, exigido pelo regulamento de cada programa.

O estágio de docência se encontra, majoritariamente, entre as disciplinas eletivas e/ou complementares, tendo caráter obrigatório, na maioria das vezes, apenas para os discentes bolsistas.

58 Essas informações foram obtidas a partir dos dados preliminares da pesquisa em desenvolvimento sobre os programas de pós-graduação em Serviço Social.

59 Para ver mais informações sobre o perfil dos programas de pós-graduação em Serviço Social, consultar a dissertação: LIMA, I.L. A Categoria Trabalho na produção do conhecimento do Serviço Social a partir do legado da Modernidade e as Inflexões da Pós-modernidade. 2018 – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba.

Essa restrição aos bolsistas obedece aos critérios da CAPES, que institui obrigatoriedade no curso da atividade de estágio de docência para os pesquisadores bolsistas, conforme portaria nº 76 de 2010.

O caráter não obrigatório do Estágio de docência, constatado por meio dos regulamentos dos programas de pós-graduação em Serviço Social, parece justificar-se pela compreensão de que ele estaria vinculado a uma atividade dentro do mestrado e do doutorado, e não como uma disciplina. Isso explicaria, também, o formato adotado nos casos em que há a oferta do estágio de docência, que pode ocorrer através da realização de atividades docentes extraclasse e/ou pelo acompanhamento na sala de aula, sem haver um momento para reflexões de práticas docentes de ensino e aprendizado.

Ainda é preciso enfatizar a possibilidade de dispensa do Estágio de docência, até mesmo para os discentes que estão na condição de bolsista. Isso ocorre nos casos em que o se dispõe de experiência docente comprovada em instituições públicas ou privadas – obedecendo aos critérios estabelecidos por cada programa, que avalia, na maioria das vezes, o tempo de experiência docente do pós-graduando.

A partir do local que o Estágio de docência ocupa nos programas de pós-graduação em Serviço Social, que é de uma atividade considerada não obrigatória para todos os discentes, avaliamos haver uma problemática em torno daquilo que é objetivado pelos programas. Como garantir a formação de docentes secundarizando um momento de reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizado alocadas no espaço acadêmico da Universidade?

A problemática em questão é intensificada pelo fato de não existir, nas grades curriculares dos programas de pós-graduação de Serviço Social, disciplinas que abordem a temática da docência e façam interlocução com o espaço da sala de aula. Não há atividades curriculares que contribuam com a instrumentalização de futuros docentes e/ou com a formação continuada de docentes, os quais voltam ao espaço da pós-graduação em busca de qualificar seu trabalho profissional.

É preciso considerar que os programas de pós-graduação em Serviço Social se desenvolvem e estão inseridos em um período contraditório da história brasileira em meio às necessidades de alinhamento da ciência e da tecnologia, bem como as exigências da formação da mão de obra para o avanço do capitalismo dependente. Além disso, considerando principalmente os programas de pós-graduação em Serviço Social, é preciso considerar que eles estão atualmente em um lapso temporal de renovação da profissão, de aproximação e de rearticulação com um novo referencial teórico-metodológico, pela via do marxismo, o que não tem se dado sem problemas.

A preocupação com a formação da graduação foi e é um elemento de destaque das entidades organizativas da profissão, no entanto, percebe-se que a pós-graduação não é posta em debate com a urgência que se trata a graduação. A ausência de lacunas no debate sobre a pós-graduação tem relação com o lugar privilegiado de acesso à formação de intelectuais em detrimento da formação docente.

Portanto, experiências de atividades que validam o estágio de docência são imprescindíveis para refletimos sobre a importância de atrelar a pesquisa e a produção de conhecimento à formação de profissionais e à formação docente (ambas na perspectiva de continuidade e aprimoramento). Experiências que permitam validar a função social da pós-graduação, na perspectiva do projeto, hegemonicamente, defendido pelo Serviço Social.

## **A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA UERJ EM 2022: AS CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES PARA A PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

A realização do referido estágio de docência<sup>60</sup> contou com uma dinâmica de oito encontros remotos e uma ministração de aula presencial sob orientação do professor orientador do estágio. Os encontros

<sup>60</sup> Cabe esclarecer, em princípio, que o referido estágio foi realizado formalmente apenas por uma das autoras deste ensaio, enquanto a outra participou como ouvinte, haja vista que solicitou dispensa do cumprimento desse componente pela experiência docente. Tal situação trouxe, inclusive, reflexões para a própria doutoranda que não realizou o referido estágio e suas inquietações resultaram nas contribuições que ela também trouxe ao debate aqui apresentado.

teóricos e formativos contaram com a realização de leituras, indicadas no programa da disciplina de estágio docência, no qual constava os objetivos estabelecidos para o cumprimento das atividades.

Nesse sentido, o estágio foi organizado para estimular a compreensão da universidade na sua perspectiva de totalidade, percebendo-a inserida em uma realidade social mais ampla do país. Tal compreensão foi proporcionada pela leitura de referências teóricas sobre essa temática, o que permitiu a realização de análise de conjuntura da UERJ, visando apreender suas especificidades e as particularidades do curso de Serviço Social dessa instituição e da sua pós-graduação.

Os debates ocorreram por meio da partilha das experiências e observações trazidas, inclusive, da experiência acadêmica e profissional do supervisor. No primeiro encontro, após os ajustes da proposta, foi debatida a prática docente nas universidades na contemporaneidade, o debate sobre a universidade no Brasil, suas particularidades, suas funções e seu momento atual. Como sugestão para leitura, foram disponibilizados alguns textos como referência, tais quais: Lima (2019), Lehr (2019) e Chauí (2003). Esses textos instigam os leitores a pensarem a universidade e o papel docente na sua construção e organização, tanto no reforço às ideologias dominantes que a conformam hegemonicamente quanto nas construções de possibilidades contra hegemônicas.

Assim, a realização de um estágio de docência como este permitiu que a prática docente fosse realizada de maneira reflexiva, contextualizada e embasada em um saber mais fecundo e teoricamente endossado acerca desse fazer sob a lógica de uma estrutura universitária específica e de uma particular gestão nacional desse nível de ensino.

Provocados a pensar sobre a prática docente, essas primeiras leituras nos levaram a refletir sobre a realidade da Universidade pública no Brasil, especialmente nos últimos anos. A esse respeito temos observado que a lógica gerencialista, competitiva e privatista tem direcionado o entendimento acerca do que ela seja e do seu papel na sociedade capitalista brasileira.

A prática docente tem sido chamada a se desenvolver atendendo às expectativas desse modelo universitário operacional. Para tanto, é preciso investir em números, os resultados devem colaborar com a expansão dos interesses econômicos e o perfil do estudante egresso precisa se adequar à concepção de trabalhador polivalente.

A atividade docente tem dificuldade de se voltar para um fazer de articulação com a pesquisa e a extensão – salvo quando essas práticas se dão para alimentar os interesses empresariais nacionais e internacionais –, sem que tal articulação represente um investimento desnecessário. Por isso, muitos professores acabam sendo contratados como horistas, que se referem apenas às atividades de sala de aula e afins, sobretudo nas Universidades privadas, embora essa seja uma realidade que também atravessa as Universidades públicas que vivenciam um processo de sucateamento com implicações para as relações trabalhistas.

Na atuação em instituições públicas, ainda prevalecem os docentes de dedicação exclusiva, que podem despende parte de sua carga horária com iniciativas de pesquisa e extensão. Entretanto, a redução de concursos públicos e o conseqüente aumento na relação professor-aluno, bem como a queda drástica dos investimentos orçamentários na educação, têm colaborado com a redução considerável dessas atividades por parte dos docentes também nas instituições públicas.

Diante desse lamentável cenário, muitos precisam recorrer a investimentos privados para a realização, condução ou continuidade de suas pesquisas, o que, por vezes, acaba influenciando na condução delas e até mesmo em seus resultados e enfoques (especialmente falando das áreas de ciências naturais e biológicas). A atuação docente, nesse ângulo, exige o investimento em uma carreira, ou seja, em um certo empreendedorismo acadêmico na busca de recursos para estruturar linhas de pesquisa e até garantir realização de estudos acadêmicos.

Essa lógica atinge também os investimentos públicos, levando as agências de fomento, como CAPES e CNPQ, a organizar suas demandas e requisições, estabelecendo metas e adequando-se à lógica do setor econômico em um verdadeiro produtivismo acadêmico. Esse tem sido um dos motivos para

verificarmos certo desinteresse de parte dos docentes das universidades públicas de integrar os quadros de professores das pós-graduações. Preferem não ingressar em mais um tipo de cobrança institucional e nem compor os exauridos quadros de docentes sobrecarregados que passam suas escassas horas de descanso pressionados a produzir obras, artigos, livros, pesquisas e produções acadêmicas dentro dos *rolls* da *Qualis*, metrificados no mercado editorial.

Essa universidade que hoje tem se transformado em operacional tem aligeirado os processos de formação e reduzido o alcance desses processos a um mero incremento na lógica produtivista de artigos e de participação em eventos muito mais pelo seus aspectos quantitativos do que qualitativos. Cria-se, assim, uma espécie de *rankiamento* institucional, no qual a competição pelo mercado acadêmico contagia até mesmo as instituições públicas, gerando uma preocupação maior com os números e estatísticas em detrimento da qualidade do conhecimento científico produzido e da formação oferecida.

Aos docentes são atribuídas cada vez mais atividades administrativas que sobrecarregam seu tempo de trabalho, como preencher planilhas, lançar notas, fazer diários com frequências e toda diversidade de afazeres que antigamente eram realizados pelas secretarias das unidades. Estabelece-se, na carreira docente, um perfil que se evidencia aos do operariado da formação intelectual, em uma espécie de divisão intelectual do trabalho, que envolve, na prática docente, diferentes níveis e atividades.

Tal situação tem a ver tanto com as conjunturas objetivas e concretas que experimentamos no campo da produção acadêmica, quanto com a lógica produtivista que altera a distribuição da carga horaria do trabalho docente. Além disso, relaciona-se com as imposições para a produção do conhecimento no âmbito da universidade decorrentes da hegemonia neoliberal que interfere em um padrão de construção da universidade pública no Brasil, na qual os projetos de desenvolvimento e de produções científicas e tecnológicas são caracterizados e construídos de maneira subordinada aos interesses internacionais e burgueses.

Esse tipo de produção não se preocupa com a relação entre a Universidade e a Ciência, para o desenvolvimento tecnológico e para um projeto de base nacional de desenvolvimento. Muito pelo contrário: eles apontam para uma produção de conhecimento que enquadram em parâmetros internacionais e de subordinação de natureza intelectual sem valorizar uma produção mais autônoma.

Além de todo esse desafio que podemos chamar de *empresariamento docente*, verificamos que a prática dos professores universitários enfrenta ainda outros desafios que não são de menor impacto. Chamamos a atenção para a necessidade de os professores de nível superior atualizarem cada vez mais suas metodologias de ensino e suas técnicas de sala de aula, e lecionarem diante da visível mudança do perfil do alunado das instituições.

Especialmente após a lei de cotas (Lei nº12.711/2012), o processo de democratização do acesso à universidade pública, que se iniciou com maior expressão a partir de 2002, levou às salas de aula estudantes que anteriormente sequer aspiravam tal oportunidade. Jovens de classe baixa, moradores das periferias, negros, mulheres com mais idade e chefes de família ingressaram nas instituições e passaram a apresentar demandas das mais variadas, com as quais nem a universidade, nem os docentes estavam acostumados a lidar.

Fez-se urgente criar políticas de assistência estudantil, tais como alimentação, transporte, moradia e bolsas permanências. Entretanto, apenas essas medidas não foram e nem são suficientes para garantir a permanência dos estudantes oriundos da classe trabalhadora nas universidades, nem, muito menos, seu êxito escolar.

Era preciso que o corpo docente das universidades revisitasse as bases formativas dos seus estudantes, retomassem os aprendizados que deveriam ter sido garantidos anteriormente e não o foram e resgatassem, inclusive, os conhecimentos nunca obtidos e que são necessários ao estudo no âmbito da graduação. É preciso repensar a prática docente sob a perspectiva da formação da classe trabalhadora. Quais suas necessidades? Quais suas demandas? Quais suas potencialidades? Quais suas fragilidades? Quais suas limitações?

Os docentes sabem lecionar para trabalhadores que chegam às salas de aula depois de um dia cansativo de trabalho? Esse formato de ensino consegue alcançar pais e mães que possuem tripla jornada de trabalho e ainda buscam dedicar parte de seu dia aos estudos? Esse perfil é observado na hora de preparar uma aula? Os conteúdos ministrados respeitam essa realidade, levando-a em consideração?

Esse talvez seja o maior de todos os desafios docentes na contemporaneidade – formar a classe trabalhadora para que ela seja dona da sua história, sem deixar de considerar que ela não a conhece e, por vezes parece não se importar em conhecê-la, pois, na verdade, sequer tem forças para se reconhecer enquanto trabalhador. No caso da UERJ, conforme tivemos a oportunidade de discutir, por se tratar de uma universidade pública localizada em uma região da cidade que favorece o deslocamento dos estudantes do Rio de Janeiro e suas adjacências, assim como por ser uma instituição com cursos essencialmente noturnos, ela sempre se configurou como uma universidade voltada para o trabalhador.

Segundo informações do professor-supervisor, essa característica da UERJ levou a instituição a receber um apelido de “escolão de nível superior”. O que importa é que suas particularidades, tanto de localização quanto de perfil de horário de oferta de cursos, têm atraído historicamente estudantes com perfil de trabalhadores, haja vista que os que trabalham o dia inteiro (em horário comercial) encontram na instituição a possibilidade de realização de curso superior no terceiro turno (à noite).

Por isso, a instituição e seus docentes precisam estar ainda mais atentos à essa condição, considerando que, por exemplo, a carga de leitura e exigência extraclasse precisa ser compatível com as enormes jornadas de trabalho dos estudantes, pois esses só poderão se dedicar a essas atividades nos momentos de suas folgas.

Como forma de pensarmos mais objetivamente acerca do trabalho docente na formação em Serviço Social e considerando nosso espaço de formação de doutoramento, prosseguimos nossos encontros com a discussão do Projeto de Formação Profissional do Serviço Social sob a perspectiva do Curso de Serviço Social da UERJ. Para tanto, analisamos seu projeto pedagógico e nos debruçamos sobre os elementos que constituem a formação do assistente social na UERJ ao longo da história do curso na instituição.

Foram indicadas leituras, tais quais a Revista Em Pauta nº 1, alguns trechos do livro de Deise Macebo (2016) e os Projetos Políticos Pedagógicos da Faculdade de Serviço Social dos anos de 1993 e 2014.

Nessas leituras, percebemos com clareza o que destacamos acerca do desafio da atividade docente em oferecer uma formação para a classe trabalhadora de maneira que ela se reconheça como dona da sua história. Nesse sentido, o curso de Serviço Social da UERJ tem sua particular contribuição. Isso porque se constituiu e se mantém como uma educação voltada para trabalhadores. Reconhecendo essa sua particularidade, a Faculdade de Serviço Social, desde sua criação, assumiu o compromisso de construir suas grades curriculares e seu projeto pedagógico respeitando o perfil de estudante trabalhador e considerando a importância da sua história para a formação.

Debatemos que o currículo de 1993 foi anterior às diretrizes curriculares da ABEPSS, mas estava tão em conformidade com os seus pressupostos que não apenas serviu de base para a proposta da própria Associação (como uma espécie de modelo a elucidar algumas ideias), mas dispensou a necessidade de adequações posteriores à publicação das referidas Diretrizes.

Quando destacamos que o curso na UERJ observa as necessidades do estudante trabalhador, percebemos isso tanto nos tempos de duração das aulas (mais curtas que de outras instituições) quanto nas atividades de estágio e extensão que a unidade se preocupa em oferecer, ponderando a dificuldade de horário dos estudantes, que trabalham no horário comercial e só podem se dedicar ao curso no período noturno.

Além disso, boa parte das inserções desses estudantes no mercado de trabalho se dá de maneira precarizada, seja por subempregos, seja por informalidade, o que acaba dificultando as suas condições de aprendizagem, já que chegam nas aulas cansados e não lhes restam muito tempo para as leituras e para a necessária maturação do conhecimento. Esses fatores, somados ao nível de exigência dos docentes da instituição, têm resultado em processo de evasão e retenção dos estudantes.

Nesses encontros, aspectos de realidade e memória contornaram as reflexões acerca dos currículos da faculdade de Serviço Social. Apresentados pelo professor-supervisor, o debate foi enriquecido com elementos que não constam nos registros das leituras realizadas e que, por sua vez, permitiram que as reflexões extrapolassem a dimensão de meros observadores de uma história não vivida.

Após esse debate mais teórico e histórico da universidade, da UERJ e do seu curso de Serviço Social, tivemos mais alguns encontros, nos quais a ênfase se deu no ensino como atividade docente. Contamos, ainda, com orientações para a elaboração de um plano de aula que articule a área de interesse de investigação com uma disciplina da faculdade.

Nessa oportunidade, analisamos também a formação na pós-graduação de mestrado e doutorado e a interface que esse nível de ensino precisa estabelecer com a capacitação para a vida docente. Avaliamos que os cursos de mestrado e doutorado em Serviço Social perdem a oportunidade de investir nessa formação docente, pois as disciplinas, como a de estágio docente, não recebem a devida atenção e nem possuem rigor na sua execução, podendo se caracterizar, em alguns casos, por estudos dirigidos sem qualquer discussão ou experiência em sala de aula.

O professor orientador/supervisor apresentou material sobre plano de aula e disponibilizou a metodologia e as técnicas de preparo das suas aulas. Ele enfatizou e destacou a importância de articular os temas, os objetivos da disciplina e os textos indicados para a leitura. O plano de aula foi construído e debatido em conjunto, assim como as dicas a respeito da organização do conteúdo e da própria atividade docente (tempo de aula, organização dos tópicos, uso do quadro, dicas para dinâmicas, orientações acerca da socialização das experiências profissionais em articulação com os temas discutidos etc.).

Em relação à ministração da aula para avaliação, apenas a estagiária regularmente matriculada na disciplina de estágio de docência participou dessa atividade. Quanto à aula a ser ministrada, optamos pela escolha de uma disciplina que tivesse compatibilidade com o tema de estudo de doutorado da estagiária. A aula foi ministrada na UERJ e acompanhada pelo professor da disciplina sob a orientação do supervisor do estágio de docência.

Após a referida aula, em um último encontro, dedicamo-nos a uma avaliação do estágio de docência, na qual apresentamos relatório com a descrição de todo o processo do estágio. Com isso, foi possível receber o retorno do professor orientador acerca da experiência do referido estágio.

Essa experiência foi inegavelmente uma das mais enriquecedoras do percurso de pós-graduação das estudantes. Isso possibilitou a integração e capacitou as estudantes para uma prática docente que se comprometa com a totalidade da realidade institucional e pessoal tanto do próprio docente quanto dos estudantes para os quais ele leciona e no contexto em que isso se dá.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a universidade pública e o papel da pós-graduação na formação de docentes que nela atuam é, necessariamente, compreender que esses espaços de mestrado e doutorado contribuem direta e indiretamente com a formação dos diversos profissionais que as universidades diariamente certificam.

Por isso, o presente ensaio, que se caracteriza como uma reflexão e um relato de experiência, tem a função de suscitar o debate aos programas de pós-graduação, a fim de que eles repensem suas prioridades, seus objetivos e seus compromissos e, assim, confirmem o merecido destaque a componentes curriculares, tais como o estágio de docência.

É preciso pensar qual é o espaço que ele vai ocupar no que diz respeito a prestígio e importância no processo de formação de mestrado e doutorado. Considerar como elemento de questionamento reflexivo os inúmeros pedidos de dispensar e a necessidade de reavaliar se a simples confirmação de docência pode ser motivo para não realizar tal estágio. Estaria esse componente curricular limitado

aos sem experiência docente? Não caberia a ele proporcionar reflexões e reavaliações metodológicas, teóricas e técnicas àqueles que porventura já ocupam as diversas salas de aula desse país?

Questões como essa só poderão ser observadas se, inicialmente, os programas de pós-graduação encontrarem o sentido desse componente e o compromisso com a formação docentes que eles buscam assumir. Após essa autoavaliação e caracterização, será possível pensar o formato da oferta desse componente, a sua carga horária, bem como a organização das atividades referentes ao estágio. Além disso, a contribuição dos estágios de docência para a própria formação em Serviço Social, propiciará aos estudantes de graduação ter contato com os estagiários nas diversas disciplinas, enriquecendo seu processo formativo com a experiência de estudantes de mestrado e doutorado em suas salas de aula.

Assim, deve-se colocar os desafios no seu devido lugar. Não temos condições de enfrentar o produtivismo acadêmico desqualificado, o aligeiramento da formação, o empresariamento da educação, o gerencialismo universitário e muito menos a hegemonia da classe burguesa na definição da produção cultural e acadêmica se não enfrentarmos, de início, a formação desses docentes. O investimento nessa formação não é a solução para os problemas educacionais que obviamente envolvem uma série de outros fatores internos e externos à própria política de educação. Entretanto, nos desligarmos dessa formação e não atentarmos para a qualidade dela é, indiscutivelmente, um fator decisivo para enterrarmos de vez as possibilidades de construirmos um outro modelo educacional, mais emancipador e revolucionário.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Portaria CAPES nº 76 de 14 de abril de 2010**: regulamento do Programa de Demanda Social – DS. \_\_\_\_\_ . Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação. **Documento da Área**, 2020.
- CARDOSO, Isabel Cristina da Costa; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; BARBOSA, Rosângela Nair de Carvalho; SERRA, Rose Mary Souza. A definição do núcleo básico: novo currículo de graduação em Serviço Social. **Em Pauta**: cadernos da Faculdade de Serviço Social da Uerj. n. 1. Rio de Janeiro: UERJ, Nov. 1993a. p. 1-16.
- \_\_\_\_\_. Especificidade do curso noturno: as dimensões pedagógica e cultural na revisão curricular. **Em Pauta**: cadernos da Faculdade de Serviço Social da Uerj. n. 1. Rio de Janeiro: UERJ, Nov. 1993b. p. 18-40.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG. 5 out. 2003.
- Freire Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Paz e Terra; 2011.
- GRAMSCI, A. Caderno 12. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, 2001 (pp. 7-53).
- KAMEYAMA, Nabuko. A Trajetória da Produção do Conhecimento em Serviço Social: avanços e tendências. In: **Cadernos ABESS** (nº 8). São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-76.
- LEHR, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. Expressão popular: São Paulo. 2019.
- LIMA, Kátia. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro. 2o Semestre de 2019 - n. 44, v. 17, p. 15 – 32.
- NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 13º ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- UERJ. **Currículo do Curso de Serviço Social**. Deliberação 06/93. CSEP-UERJ. 1993.
- \_\_\_\_\_. **Projeto de Currículo Pleno do curso de graduação da Faculdade de Serviço Social/UERJ**. 2014.

# O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE APOIO ACADÊMICO (PIAA) ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL APÓS A CRISE DA PANDEMIA POR COVID-19.

Jeane Andréia Ferraz Silva<sup>61</sup>  
Aline Felipe Barreto<sup>62</sup>  
Cenira Andrade de Oliveira<sup>63</sup>  
Raquel Sabará de Freitas<sup>64</sup>

**RESUMO.** Este texto é resultado do Projeto “Trabalho e formação profissional: inserção e acompanhamento no Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social” desenvolvido por meio do Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA). Tem por objetivo sistematizar o desenvolvimento do projeto enquanto uma das estratégias para o fortalecimento do Estágio Supervisionado, principalmente após o período da pandemia por Covid-19, articulando ações envolvendo estudantes, docentes e supervisores de campo de estágio. Além do estudo bibliográfico sobre o estágio supervisionado, foi realizada pesquisa documental por meio de relatórios das atividades, de reuniões de equipe e do projeto de trabalho. Como resultado identifica-se que o projeto vem contribuindo para o enfrentamento das dificuldades apresentadas, ampliando a qualificação do estágio enquanto central na formação profissional e seu vínculo orgânico com o trabalho do Serviço Social nos diversos espaços sócio-ocupacionais.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado; serviço social; Covid-19; apoio acadêmico.

**ABSTRACT.** This text is the result of the Project “Work and professional training: insertion and monitoring in the Supervised Internship in the Social Work course” developed through the Institutional Program of Academic Support (PIAA). It aims to systematize the development of the project as one of the strategies for strengthening the Supervised Internship, especially after the period of the Covid-19 pandemic, articulating actions involving students, teachers and internship field supervisors. In addition to the bibliographic study on the supervised internship, documentary research was carried out through activity reports, team meetings and the work project. As a result, it is identified that the project has been contributing to the confrontation of the difficulties presented, expanding the qualification of the internship as central in professional training and its organic link with the work of Social Work in the various socio-occupational spaces.

**Keywords:** Supervised internship; social work; Covid-19; academic support.

## INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado, a partir das Diretrizes Curriculares Gerais para os Cursos de Serviços Social (ABEPSS, 1996), se constitui numa disciplina central na formação profissional. O Estágio em Serviço Social é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional em suas “dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para o exercício profissional” (ABEPSS, 2010, p.14), o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão deverá realizada por um professor supervisor e um profissional do campo através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade de Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes, a Lei 8662/93 que regulamenta a profissão de Assistente Social e o Código de Ética da/o Assistente Social (CFESS, 1993).

61 Universidade Federal do Espírito Santo/Departamento de Serviço Social. Professora/Doutora em Serviço Social/UERJ. E-mail: jeane.silva@ufes.br

62 Universidade Federal do Espírito Santo/Departamento de Serviço Social/Coordenação de Estágio. Assistente Social. E-mail: aline.barreto@ufes.br

63 Universidade Federal do Espírito Santo/Departamento de Serviço Social. Professora/Doutora em Serviço Social/UFRJ. E-mail: cenira.oliveira@ufes.br

64 Universidade Federal do Espírito Santo/Departamento de Serviço Social. Professora/Doutora em Política Social/UnB. E-mail: [raquel.s.freitas@ufes.br](mailto:raquel.s.freitas@ufes.br)

Portanto, a Disciplina de Estágio consolida uma dimensão fundamental do ensino do trabalho profissional e envolve um conjunto de instituições e sujeitos do processo de ensino/ aprendizagem a saber: unidade de ensino, instituições concedentes de estágio, estudantes e supervisores acadêmico e de campo.

Esta centralidade da disciplina de Estágio Supervisionado em Serviço Social na formação profissional requer uma permanente intervenção do Departamento de Serviço Social/Coordenação de Estágio junto aos estudantes e aos supervisores de campo e acadêmicos, na perspectiva do fortalecimento do trabalho coletivo envolvendo esses sujeitos, entre eles as instituições concedentes de estágio.

As disciplinas de Estágio Supervisionado em Serviço Social têm como objetivo precípuo desenvolver um processo de ação-reflexão-ação que contribua para aprendizagem das competências e atribuições privativas do assistente social, definidas nos artigos 4º e 5º da Lei 8.662 que regulamenta a profissão. Por isso, estas disciplinas possuem características peculiares como: carga horária de 180 horas, sendo 120 horas no campo de estágio e 60 horas de supervisão acadêmica; supervisão no campo pelo assistente social da instituição de realização do estágio; visitas aos campos de estágio; fórum de supervisão de estágio, formação de supervisores, etc. (PPC/DSS, 2002).

No contexto da crise sanitária/pandemia por Covid-19 as instituições de ensino superior foram desafiadas em todas as dimensões que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. E no caso do estágio supervisionado no curso de Serviço Social considerando a centralidade que esta disciplina tem na formação profissional e suas especificidades na operacionalização que requer a presença do estudante sob supervisão direta tanto de um supervisor acadêmico e de campo, o Departamento de Serviço Social não ofertou esta disciplina na modalidade remota, exceto nos casos de alunos finalistas.

A situação do Estágio Supervisionado se complexificou não somente devido ao grande número de vagas a serem captadas, mas também pelas particularidades que esta disciplina exige. O período mais crítico da Covid-19 contribuiu para o agravamento de situações como aumento da desistência no curso, trancamento de matrículas e desperiodização. Estas situações, aliadas à decisão acertada de não realização de estágio na modalidade Earte, exigiram do curso a criação de estratégias para a retomada das disciplinas no formato presencial (PIAA/DSS/UFES, 2022). E enquanto uma das estratégias, apresentamos junto ao Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA) o projeto “Trabalho e formação profissional: inserção e acompanhamento no Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social”, visando contribuir com alunos, professores e supervisores de campo para a melhoria do desenvolvimento das disciplinas de estágio supervisionado em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e com a Política de Estágio de Serviço Social da UFES, articulando trabalho e formação profissional.

Neste sentido, este texto tem por objetivo sistematizar o desenvolvimento deste projeto enquanto uma das estratégias para o fortalecimento do Estágio Supervisionado, principalmente após o período da pandemia por Covid-19, articulando ações envolvendo estudantes, docentes e supervisores de campo de estágio. Para isso, o texto é desenvolvido em três eixos: 1) o Estágio Supervisionado e sua centralidade na formação profissional no contexto da pandemia por Covid-19; 2) o PIAA enquanto apoio acadêmico aos estudantes de graduação e, 3) o projeto “Trabalho e formação profissional: inserção e acompanhamento no Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social”.

## DESENVOLVIMENTO

### O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA CENTRALIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO PANDEMIA POR COVID-19

Conforme as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1995) no curso de Serviço Social a disciplina Estágio Supervisionado é uma das atividades integralizadoras do currículo. Constitui-se em uma atividade

curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do estudante no espaço socioinstitucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional.

O estágio está, também, alicerçado no projeto político-pedagógico do curso, que por sua vez se vincula à uma perspectiva histórico-crítica, que trabalha para a concretização de um projeto social, que compreende a formação profissional de Serviço Social como um processo permanente de conhecimento ativo-contínuo da profissão, orientado por um projeto profissional coletivamente construído, com direção social definida e articulada teórica e praticamente aos projetos sociais das classes subalternas. Neste sentido, o estágio supervisionado tem um significativo papel no processo de formação profissional pois representa, essencialmente para o estudante, uma possibilidade da aproximação da realidade cotidiana dos indivíduos sociais, associada à apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos, ético-político e técnico-operativos que orientam o exercício profissional do Assistente Social (PPC/DSS/UFES, 2002).

Para tanto, o estágio supervisionado pressupõe uma supervisão sistemática que envolve duas dimensões distintas, mas não excludentes de acompanhamento e orientação profissional: uma supervisão acadêmica, tida como prática docente e, portanto, sob responsabilidade do professor e uma supervisão de campo, que compreende o acompanhamento das atividades teórico-práticas do estudante pelo assistente social no campo de estágio.

Esta centralidade da disciplina de Estágio na formação profissional requer uma permanente intervenção do Departamento de Serviço Social/Coordenação de Estágio junto aos estudantes e aos supervisores de campo e acadêmicos, na perspectiva do fortalecimento do trabalho coletivo envolvendo esses sujeitos.

As disciplinas de Estágio Supervisionado têm como objetivo precípuo desenvolver um processo de ação-reflexão-ação que contribua para aprendizagem das competências e atribuições privativas do assistente social, definidas na lei de regulamentação da profissão (Lei 8.662, de 7 de junho de 1993, artigos 4º e 5º). Por isso, estas disciplinas possuem características peculiares como: carga horária de 180 horas, sendo 120 horas no campo e 60 horas de supervisão acadêmica; supervisão no campo pelo assistente social da instituição de realização do estágio; visitas aos campos de estágio; fórum de supervisores de estágio, formação de supervisores, etc. (PPC/DSS, 2002).

Face a tais peculiaridades e a centralidade do estágio na formação profissional, fomos extremamente desafiados no contexto da pandemia por Covid-19. Sabemos que esta pandemia ampliou as contradições do capital, expondo a vida de milhões de trabalhadoras e trabalhadores brasileiros com o desemprego, precarização, péssimas condições de vida, desigualdades, pauperização, criminalização da pobreza. Expos também o desmonte das políticas sociais, da seguridade social revelando o oportunismo da burguesia e das respostas do Estado que ofereceu trilhões ao capital e renda mínima aos trabalhadores. Enfim, a pandemia por Covid-19 representou a ponta do iceberg da crise estrutural do capital, crise econômica, social, política, cultural, ambiental, uma crise civilizatória, pois agudizou a contradição entre o lucro ou a morte, economia e sociedade.

Faz-se importante destacar que esta crise sanitária também incidiu sobre o mundo do trabalho, com aumento da intensidade, da produtividade e da jornada de trabalho com concomitante decréscimo do salário e novas formas de gestão da força de trabalho e o uso de tecnologias. O novo cenário, entre outras transformações, implicou em alterações na relação capital-trabalho, com o trabalho uberizado, a expansão do universo informacional-digital, do trabalho digital e de plataforma nos termos de Antunes (2023).

A partir de Vasconcelos et al. (2021), pode-se afirmar que para os assistentes sociais, ao mesmo tempo em que se aumentou a precarização do trabalho, o desfinanciamento das políticas públicas, houve um aprofundamento das expressões da questão social. Em relação aos estudantes e suas famílias, estes se deparam com todas estas contradições, incidindo sobre a permanência do estudante no estágio e até no curso de Serviço Social.

Neste contexto, na Ufes, as atividades acadêmicas foram suspensas no ano de 2020 e em 2021 foram adaptadas para a modalidade remota. No período de desenvolvimento de atividades na modalidade Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergência (EARTE) regulamentado pela Resolução CEPE/UFES nº 30/2020<sup>65</sup> a decisão do curso de Serviço Social foi manter o estágio, somente para os estudantes considerados finalistas e matriculados na disciplina Estágio Supervisionado III a partir do ano de 2021.

As ações adotadas durante o período da crise sanitária foram de caráter emergencial devido ao alto número de novos casos e mortes por Covid-19. As atividades de estágio no formato remoto objetivaram atender o princípio de defesa da vida, com medidas de cautela e segurança para estudantes e supervisores<sup>66</sup>.

Em 2022 a partir da migração para a Fase 4 do Plano de Contingência da Ufes, com controle de riscos de acordo com as condições atuais da pandemia do coronavírus conforme aprovado pelo CEPE/UFES e da direção coletiva do Departamento de Serviço Social de retomada presencial das atividades acadêmicas, a situação do Estágio Supervisionado se complexificou não somente devido ao grande número de vagas a serem captadas, mas também pelas particularidades que esta disciplina exige. O período mais crítico da Covid-19 contribuiu para o agravamento de situações como aumento da desistência no curso, trancamento de matrículas e desperiodização. Estas situações, aliadas à decisão acertada de não realização de estágio na modalidade EarTE, exigiram do curso a criação de estratégias para a retomada das disciplinas no formato presencial (PIAA 2022).

Nos semestres 2022/1 e 2022/2 dentre as dificuldades destacamos: captação de vagas contexto de fechamento de campos de estágio; grande número de para inserção no estágio sem o número de vagas correspondentes; estudantes com dificuldades acadêmicas como elaboração de diários de campos, relatórios, plano de estágio, relatórios semestrais, leitura de textos e normativas dos campos de estágio; dificuldades de supervisores de campo em assumir a tarefa da supervisão como parte do trabalho e do processo formativo de estagiários; dificuldade de estudantes nos processos de seleção de estágio (entrevistas, documentação para contratação); dificuldades dos estudantes em cumprir a disciplina no campo (estudantes com dificuldades de aprendizagem); ampliação do número de estudantes na supervisão acadêmica (sala de aula) e conseqüentemente aumento das atividades de professores como leitura/correção da documentação de estágio produzida pelos estudantes, visitas aos campos de estágio, etc (PIAA, 2022).

Conforme dados da Coordenação de Estágio (2022) tínhamos um total de 120 (cento e vinte) estagiários (níveis I, II e III) nos campos, 9 (nove) supervisores acadêmicos e 90 (noventa) supervisores de campo (PIAA, 2022).

Diante destas questões, elaboramos o Projeto “Trabalho e formação profissional: inserção e acompanhamento no Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social e submetemos ao Edital Prograd 049/2022 que normatizava as inscrições de Projetos Institucionais de Apoio Acadêmico (PIAAs), no âmbito do Programa de Aprimoramento e Desenvolvimento do Ensino (PRÓ-ENSINO), para o ano letivo de 2023.

### **O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE APOIO ACADÊMICO (PIAA)**

A Pró-Reitoria de Graduação por meio do Diretoria de Acompanhamento Acadêmico implantou o Programa de Aprimoramento e Desenvolvimento do Ensino (Pró-Ensino), visando um processo de ensino-aprendizagem que prima pela investigação e/ou intervenção, que apoiam as atividades de ensino nos cursos de Graduação da UFES. Dentro do Pró-Ensino, a Prograd possui o Projeto de Ensino e o Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA).

65 A Resolução CEPE/UFES nº 30/2020 regulamenta em caráter excepcional, temporário e emergencial, a oferta de disciplinas do primeiro semestre especial do ano letivo de 2020 nos cursos de graduação da Ufes.

66 Relatório da Coordenação de Estágio Supervisionado em Serviço Social referente ao semestre de 2020/2 em Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE/UFES).

O Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA) visa o acompanhamento acadêmico dos(as) estudantes de graduação dos cursos presencial e a distância, tendo em vista a promoção do sucesso acadêmico e a redução da retenção, do desligamento e da evasão nos cursos de graduação da UFES. O PIAA tem como proposta a criação de atividades que propiciem melhor inserção do(a) estudante no ambiente acadêmico, o acompanhamento de seu desempenho durante o curso e a preparação de sua passagem para a vida profissional. É integrado por atividades que pretendem envolver professores, técnicos-administrativos e estudantes, favorecendo o pertencimento ao curso e à universidade (PROGRAD, 2022).

Dentre os diversos objetivos do PIAA destacamos aqueles que estão mais relacionados com a dinâmica da disciplina de Estágio Supervisionado a saber: a) Promover ações pedagógicas que auxiliem a integralização curricular dos(as) estudantes em Plano de Acompanhamento de Estudos (PAE) e Plano de Integração Curricular (PIC), nos termos da Resolução nº 68/2017 (CEPE) e demais normativas da Prograd; b) Estimular o envolvimento protagonista dos(as) estudantes com o processo de aprendizagem; c) Criar facilitadores da transição do(a) estudante da vida acadêmica para o mundo do trabalho; d) Favorecer a relação de pertencimento do(a) estudante ao curso e à Universidade (PROGRAD, 2022).

A partir da submissão e seleção do projeto “Trabalho e formação profissional: inserção e acompanhamento no Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social” ao Edital PROGRAD 049/2023, desenvolvemos um conjunto de atividades que potencializam a disciplina e os sujeitos que a compõem: estudantes, supervisor de campo e supervisor acadêmico. Dessa forma, os desafios para a realização do Estágio Supervisionado em Serviço Social tornaram-se também estruturais, demandando da universidade e do curso novas mediações a fim da efetivação do estágio em consonância com a Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS. Por isso da relevância de projetos e de programas de apoio acadêmico como este, “Trabalho e Formação Profissional: a inserção e acompanhamento no Estágio Supervisionado no Curso de Serviço Social”.

### **O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: INSERÇÃO E ACOMPANHAMENTO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL”**

O projeto “Trabalho e formação profissional: inserção e acompanhamento no Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social” se alicerça nos pressupostos teóricos da disciplina de estágio em conformidade com a Lei Federal 11.788/2008, a Política Nacional de Estágio da ABEPSS, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social/UFES e da Resolução CFESS nº 533/2008, que normativa a supervisão direta de estágio em Serviço Social.

A Lei Federal 11.788/2008 define o estágio “como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso.”

De acordo com a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) o estágio supervisionado no curso de Serviço Social “apresenta como uma de suas premissas oportunizar ao estudante o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento da articulação e do compromisso da ação profissional e o contexto político-econômico-cultural das relações sociais, num efetivo compromisso ético-político com as classes subalternizadas.” (ABEPSS, 2010, p. 14).

O Estágio é concebido pela totalidade dos sujeitos da formação profissional, como momento privilegiado desse processo. Espaço fundamental para vivenciar os processos de trabalho em que se insere o Serviço Social, a partir da relação teoria/prática e da mobilização de meios e instrumentos, vivenciar as contradições institucionais, refletir sobre sua prática e desenvolver a postura investigativa. Logo, o Estágio deve ser entendido como uma disciplina teórico/prática que abre possibilidade para o aluno relacionar-se com o “mundo do trabalho” (PPC/SSO, 2002).

Segundo a Resolução 533/2008 que regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social a disciplina Estágio Supervisionado é uma das atividades integralizadoras do currículo, pois se constitui em uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, além de pressupor uma supervisão sistemática, planejada, avaliada, desenvolvida pelo professor supervisor e pelo profissional de campo (CFESS, 2008). “Cabe ao supervisor acadêmico orientar o estagiário e avaliar seu aprendizado, visando a qualificação do aluno durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões técnico-operativas, teórico-metodológica e ético-política da profissão.” (Art. 7º da Resolução CFESS Nº 533/08). E “ao supervisor de campo a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio em conformidade com o Plano de Estágio.” (Art.6º da Resolução CFESS Nº 533/08).

Nesse sentido, a supervisão de estágio requer um trabalho coletivo e articulado entre a unidade de ensino e as instituições, visando estreitar as relações com os diversos supervisores de campo, bem como contribuir com a formação desses profissionais, numa perspectiva crítico-propositiva.

A partir dos pressupostos teóricos apontados, o projeto “Trabalho e formação profissional: inserção e acompanhamento no Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social” tem como objetivo geral contribuir com alunos, professores e supervisores de campo para a melhoria do desenvolvimento das disciplinas de estágio supervisionado em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e com a Política de Estágio de Serviço Social da UFES, articulando trabalho e formação profissional. E como objetivos específicos: - identificar o perfil de alunos, supervisores acadêmicos e de campo, visando o conhecimento de suas demandas, necessidades e características gerais e pedagógicas; - identificar o perfil das instituições campos de estágio e sua relação com os critérios de credenciamento do curso de Serviço Social e suas respectivas áreas, caracterização, número de alunos que absorve, serviços, dentre outras; - acompanhar os alunos encaminhados pelo Colegiado de Curso que estão em Plano de Acompanhamento de Estudos (PAE) e demais alunos com dificuldades acadêmicas no estágio; - estimular a sistematização e a produção de textos no estágio como ferramentas para o processo de escrita e análise do trabalho profissional e do estágio; - socializar informações sobre a disciplina de Estágio com os alunos do 4º período e àqueles que irão iniciar o Estágio I, visando prepará-los para a inserção no campo de estágio; - contribuir com a formação continuada dos assistentes sociais supervisores em temáticas relativas ao debate contemporâneo do Serviço Social e ao Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFES; - favorecer uma maior articulação entre as instituições campos de estágio e o curso de Serviço Social/UFES.

O projeto tem uma equipe composta por uma professora coordenadora, uma técnica administrativa em Educação – Assistente Social (TAE), uma professora colaboradora e três estudantes da graduação de Serviço Social (bolsistas) que em atuam numa perspectiva de trabalho coletivo e compartilhado com carga horária semanal de 3 horas (docentes e TAE) e 20 horas (estudantes com bolsa no valor de R\$ 700,00 cada).

O projeto desenvolve ações de estudo e acompanhamento de estudantes do curso de Serviço Social que estão cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado (níveis I, II e III) e àqueles que irão iniciar o estágio no semestre 2023.2, além de ações realizadas com os supervisores de estágio que atuam nos diversos espaços sócio-ocupacionais (campos de estágio) e professores supervisores acadêmicos (os responsáveis pelas disciplinas). As atividades são desenvolvidas conforme os sujeitos que participam do processo de Estágio Supervisionado a saber:

#### **Atividades com estudantes e estagiários:**

- Oficinas “Socialização de informações sobre o Estágio” (uma por semestre) com alunos do 4º período e àqueles que vão iniciar o Estágio I para apresentação da disciplina, campos de estágio, oferta de vagas para o Estágio I, orientações para participação em processos seletivos.
- Pesquisa do perfil dos estagiários do curso de Serviço Social por meio de questionário.

- Oficinas “A sistematização no Serviço Social” (uma por semestre) de sistematização e escrita de documentos da supervisão de estágio I

- O Colegiado de curso, em parceria com a Coordenação de Estágio, encaminha para a Coordenadora do projeto os nomes de estudantes, dentre aqueles(as) em Plano de Acompanhamento de Estudos – PAE (ciclos 2022 e 2023), que estejam matriculados(as) em alguma das disciplinas de Estágio Supervisionado. Com os(as) estudantes desse grupo são realizados atendimentos individuais para tratar de dificuldades específicas encontradas durante a realização do estágio.

- Participação dos estagiários no Fórum Local de Supervisão da UFES.

#### **Atividades com os supervisores acadêmicos e de campos de estágio:**

- Pesquisa do perfil dos supervisores de estágio do curso de Serviço Social da Ufes por meio de questionário.

- Realização anual do Curso de Supervisores de Estágio.

- Participação dos supervisores no Fórum Local de Supervisão da UFES.

- Pesquisa sobre a caracterização dos campos de estágio.

#### **Outras atividades:**

Antes do início da execução do projeto, com a participação de todos os colaboradores, foi viabilizado um momento de formação dos(as) bolsistas, ocasião em que foram enfatizados, entre outros, aspectos referentes à metodologia de trabalho, a importância da preparação para as atividades e a necessidade de acolhimento dos(as) estudantes participantes e suas demandas.

Além disso, no início de cada semestre, a Coordenadora do projeto realizou reuniões com a equipe para planejar o trabalho, momento em que foram considerados os textos a serem priorizados, os instrumentos de registro e o cronograma das atividades. Após essa reunião inicial, os(as) bolsistas se reúnem quinzenalmente com a Coordenadora do projeto e a assistente social para avaliação e planejamento das atividades.

Outra atividade é o atendimento e desenvolvimento de atividades com os(as) discentes/supervisores, sendo 4 (quatro) horas dedicadas ao plantão para atendimento individual dos(as) estudantes indicados(as) para PAE; e 8 (oito) horas dedicadas às atividades de levantamento e organização dos dados das pesquisas sobre os campos de estágio, perfil de estagiários e perfil de supervisores de estágio; atuação nas Oficinas de “Socialização das Informações sobre Estágio”); participação no Fórum Local de Supervisão de Estágio; participação e auxílio na realização do Curso de Formação de Supervisores. Assim, são destinadas oito horas semanais, em horários estabelecidos no início de cada semestre pela Coordenadora do projeto e o(a) bolsista. A carga horária de bolsistas é de vinte horas semanais, sendo doze horas para atendimento e desenvolvimento de atividades com os(as) discentes e supervisores e oito horas para planejamento das atividades, preparação e organização do material.

Ressaltamos que sempre que possível, o acompanhamento aos(as) estudantes com deficiência é realizado buscando o apoio do Núcleo de Acessibilidade da UFES – NAUFES.

A partir das atividades previstas destacamos a realização das seguintes:

**a)** realização da oficina “Socialização de informações sobre o Estágio” com alunos do 4º período/que iam iniciar o estágio I, com exposição do processo de inserção no campo e sistematização no decorrer do estágio abordando os assuntos e contexto geral do Estágio em Serviço Social no decorrer dos anos desde o Código de Ética de 1993, as normativas (da profissão, gerais e da UFES), diretrizes gerais do estágio, a operacionalização do estágio no curso, atribuições dos sujeitos envolvidos (estudantes), atribuições da coordenação de estágio, atribuições do supervisor de campo e funcionamento do estágio (RELATÓRIO OFICINA SOCIALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO, 2023).

**b)** Oficina “Escrevivência – Sistematização no Serviço Social – Diálogo sobre indivíduo social na história: Caminhos e escrevivências para a construção coletiva da profissão”, que possibilitou a reflexão sobre a dimensão interventiva da profissão apoiada nas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa com destaque para o processo de sistematização usando como estratégia a escrevivência (Conceição Evaristo); incentivou a leitura, a escrita e o debate coletivo como suporte

aos conteúdos trabalhados no Estágio Supervisionado; possibilitou a reflexão sobre os aspectos e desafios de “contar a história, que a história não conta” no trabalho e no exercício profissional de modo a fortalecer os sujeitos históricos deste processo (RELATÓRIO OFICINA ESCRIVÊNCIA, 2023).

c) Atendimentos à estudantes/estagiários com dificuldades no processo de estágio. Verificamos uma baixa procura dos estudantes a este tipo de atendimento. No processo de avaliação desta atividade identificamos algumas questões que necessitam de maior investigação a saber: dificuldades cognitivas de aprendizagem; mínimo ou quase nenhum hábito e rotina de estudos para além da sala de aula; baixo retorno da documentação produzida pelo estudante (plano de estágio, relatórios) com correções pelo supervisor acadêmico, o que dificulta ao estudante a buscar ajuda para adequar as correções; estudantes com sofrimento mental/depressão/ansiedade que foram agravados pela pandemia por Covid-19, dentre outros. Estamos adotando outras estratégias para atendimento como ida às aulas de supervisão acadêmica para orientar estudantes com dificuldades nos dias de devolução de plano de estágio e relatórios corrigidos pelo supervisor acadêmico.

d) Fórum Local de Supervisão de Estágio. O processo de ensino e aprendizagem é desafiador em sua essência, no entanto, em conjunturas mais críticas como o período da pandemia e o da pós pandemia, esse processo é mediado, de forma contundente, pelas demandas da sobrevivência e pela saúde mental. Esses fatores levaram a um distanciamento social e acadêmico. A popularização das formas virtuais de encontro (reuniões e ensino) contribuiu para a permanência do distanciamento, mesmo após a pandemia. A necessidade de voltar a uma “normalidade” impôs a retomada de rotinas antes consagradas e que precisavam ser retomadas e implementadas. Uma dessas ações já estabelecida é o Fórum Local de Supervisão de Estágio. O Fórum é um espaço plural de debate e troca de experiências, de retomada de diretrizes, de alinhamento, de direcionamento do processo formativo a partir do estágio. Assim, desde o retorno presencial foram realizados três (03) Fóruns Locais de Supervisão de Estágio com ampla participação dos sujeitos envolvidos (estudantes e supervisores de campo e acadêmicos) o que demonstrou um reencontro com a universidade, com as atividades presenciais, com os debates próprios do cotidiano da supervisão de estágio e ainda como potencial momento de articulação política e coletiva de enfrentamento aos desafios postos a formação e ao trabalho profissional já historicamente conhecidos (RELATÓRIO FÓRUM LOCAL DE SUPERVISÃO, 2023).

Além das atividades já realizadas destacamos as que estão em andamento a saber:

a) levantamento dos perfis de estudantes, supervisores acadêmicos e de campo, além da caracterização dos campos de estágio, com objetivos de analisar o perfil dos sujeitos envolvidos no processo de estágio supervisionado no curso de Serviço Social da Ufes, visando o conhecimento de suas demandas, necessidades e características gerais e pedagógicas; contribuir com o mapeamento das instituições que ofertam vagas de estágio supervisionado, visando potencializar a relação trabalho e formação profissional em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da Ufes. Estamos na fase da coleta de dados por meio de um questionário junto aos estudantes e supervisores acadêmicos e de campo.

b) Curso de formação de supervisores de estágio com previsão de realização em novembro/23 e com os objetivos de contribuir com a formação continuada dos assistentes sociais supervisores em temáticas relativas ao debate contemporâneo do Serviço Social e ao Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFES, e estabelecer uma maior articulação entre as instituições campos de estágio e o curso de Serviço Social/UFES.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Trabalho e formação profissional: inserção e acompanhamento no Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social” vem contribuindo para o enfrentamento das dificuldades apresentadas

neste texto, envolvendo estudantes, professores e assistentes sociais supervisores de campo, ampliando a qualificação do estágio enquanto central na formação profissional e seu vínculo orgânico com o trabalho do Serviço Social nos diversos espaços sócio-ocupacionais.

Como resultados do trabalho coletivo que envolve professoras, assistente social, estudantes/bolsistas podemos elencar como resultados que estão em constante avaliação: melhoria no desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado em consonância com as Diretrizes Curriculares e da articulação entre trabalho e formação profissional; maior articulação entre os sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado, estudantes, professores e supervisores de campo; maior articulação da Ufes/Curso de Serviço Social com as instituições campos de estágio; ampliação do protagonismo do estudante estagiário no processo ensino-aprendizagem do seu estágio; estudantes bolsistas inseridos em atividades de ensino com vivência a iniciação à docência; melhoria no desenvolvimento da escrita e sistematização no estágio; maior acompanhamento do desempenho acadêmico das/dos estudantes inseridos no Plano de Acompanhamento de Estudos (PAE).

Estes resultados se constituem num processo permanente de intervenção teórico-prática que envolve estudantes, docentes (supervisores acadêmicos) e supervisores de campos de estágio numa perspectiva de trabalho coletivo.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social**. (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996.). Rio de Janeiro, 1996. Acesso em: 30 de ago. de 2023. Disponível em: <[https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf)>.

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio em Serviço Social**. Brasília, 2010.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 8.662/93**, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 11.788** de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)>. Acesso em: 20 out. 2013.

CFESS. **Resolução CFESS N° 273** de 13 março de 1993. Institui o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social e dá outras providências.

CFESS. **Resolução CFESS n. 533**. De 29 de setembro de 2008 - Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf) Acesso em: 8 mar. 2016.

PIAA. **Projeto Trabalho e formação profissional: inserção e acompanhamento no Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo/Departamento de Serviço Social, 2022.

PROGRAD/UFES. EDITAL N° 49/2022. Abertura de inscrições de projetos institucionais de apoio acadêmico (PIAAS), no âmbito do programa de aprimoramento e desenvolvimento do ensino (PRÓ-ENSINO), para o ano letivo de 2023. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2023.

RELATÓRIO FÓRUM DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo/Departamento de Serviço Social, 2023.

RELATÓRIO DA OFICINA PARA O 4º PERÍODO "SOCIALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO". Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo/Departamento de Serviço Social, 2023.

RELATÓRIO DA OFICINA "ESCREVIVÊNCIA - SISTEMATIZAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL - DIÁLOGO SOBRE INDIVÍDUO SOCIAL NA HISTÓRIA: CAMINHOS E ESCREVIVÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PROFISSÃO". Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo/Departamento de Serviço Social, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Departamento de Serviço Social (PPC/DSS) 2002. Acesso em: 30 de ago. 2022. Disponível em: <https://servicosocial.ufes.br/projeto-pedag%C3%B3gico>

VASCONCELOS, Ana Maria de; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de, VELOSO, Renato (orgs.). **Serviço Social em tempos ultraneoliberais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

# AS BOLSAS UNIVERSITÁRIAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO DESEMPENHO ACADÊMICO DA UNITINS.

Iarly Henrique Vieira Rodrigues<sup>67</sup>  
Eliene Rodrigues Sousa<sup>68</sup>

**RESUMO.** A oferta de bolsas acadêmicas é fundamental para garantir a permanência dos discentes nas instituições de ensino. Dessa forma, a Universidade Estadual do Tocantins- UNITINS proporciona bolsas de assistência financeira com a finalidade de incluir os estudantes que se encontram em vulnerabilidade social. Esse estudo visa compreender como as políticas públicas auxiliam no desenvolvimento dos acadêmicos do curso de Letras, Campus Araguatins-TO. Além disso, verificar como está sendo a divulgação de bolsas estudantis e quais são as medidas adotadas pela universidade para a inclusão dos estudantes de acordo com as necessidades de cada um. Ademais, apresentar dados quantitativos de quantos bolsistas existe no campus. A princípio foi realizado um estudo de caso e uma pesquisa básica aplicada, a fim de averiguar como as políticas públicas têm contribuído para democratização do ensino. Espera-se com este estudo compreender como o programa de auxílio financeiro tem contribuído para incentivar os alunos do curso de Letras, principalmente aqueles que residem em outras cidades a permanecer e concluir a formação acadêmica. Infere-se, portanto, que o programa de bolsas disponibilizado pela Unitins contribui para permanência de estudantes em situação de risco social até a concretização do processo de formação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bolsas acadêmicas. Ensino superior. Estudantes. Unitins.

**ABSTRACT.** The offer of academic scholarships is essential to guarantee the retention of students in educational institutions. In this way, the State University of Tocantins - UNITINS provides financial assistance grants with the purpose of including students who are socially vulnerable. This study aims to understand how public policies help in the development of students in the Literature course, Campus Araguatins-TO. Furthermore, check how student scholarships are being publicized and what measures the university has adopted to include students according to each person's needs. Furthermore, present quantitative data on how many scholarship students there are on campus. Initially, a case study and applied basic research will be carried out in order to find out how public policies have contributed to the democratization of education. This study is expected to understand how the financial aid program has contributed to encouraging students of the Literature course, especially those who live in other cities, to stay and complete their academic training. It is therefore inferred that the scholarship program provided by Unitins contributes to the permanence of students in situations of social risk until the completion of the higher education process.

**KEYWORDS:** Academic scholarships. University education. Students. Unitins.

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas proporcionam à educação superior a democratização do ensino. Deste modo, os incentivos públicos são essenciais para a inclusão de forma democrática do ensino. Em face do exposto, a oferta de bolsas acadêmicas é fundamental para garantir a permanência dos discentes nas instituições de ensino e a valorização de pesquisa e extensão.

Sob essa perspectiva, a Universidade Estadual do Tocantins- UNITINS, proporciona diversos programas de bolsas de assistência financeira com a finalidade de incluir os estudantes que se encontram em vulnerabilidade social e que estão devidamente matriculados na instituição. Dessa forma, é preciso destacar que a Unitins, Campus Araguatins-TO oferece os cursos de graduação em Pedagogia e Letras de forma presencial.

Por conseguinte, é importante destacar que esse estudo visa como objetivo geral compreender como as políticas públicas auxiliam no desenvolvimento dos acadêmicos do curso de Letras, Campus

67 Acadêmica do 4º período de letras- Universidade Estadual do Tocantins- Unitins- Campus Araguatins-TO.  
E-mail: iarly21456@gmail.com

68 Professora do curso de letras - Universidade Estadual do Tocantins - Unitins - Campus Araguatins - TO  
Doutora em Ensino de Língua e Literatura - PPGLit - Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. E-mail: eliene.rs@unitins.br

Araguatins-TO. Além disso, verificar como está sendo a divulgação de bolsas estudantis e quais são as medidas adotadas pela universidade para a inclusão dos estudantes de acordo com as especificidades de cada um. Ademais, apresentar dados quantitativos de quantos bolsistas estão sendo alcançados pelo programa de bolsas estudantis.

Espera-se com este estudo compreender como o programa de auxílio financeiro tem contribuído com a universalização do acesso à educação superior, além de amparar principalmente aqueles estudantes em vulnerabilidade socioeconômica que residem em outras cidades a permanecer e concluir a formação acadêmica.

Dessa forma, com o propósito de apresentar os dados relacionados às bolsas destinadas ao Campus Araguatins, o estudo está estruturado da seguinte forma: Primeiramente subsequente a esta introdução o estudo se dedicou a expor como as políticas públicas auxiliam no desenvolvimento dos acadêmicos do curso de Letras do Campus Araguatins-TO. Em seguida, discute-se sobre a divulgação de bolsas estudantis. Por fim, destacou-se quais são as medidas adotadas pela universidade para a inclusão dos estudantes de acordo com as necessidades de cada um.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ingresso ao ensino superior é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Conforme o artigo 205 da CF/88, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No ponto de vista educacional, a educação superior é primordial na formação do indivíduo.

De acordo com Vasconcelos (2010), a educação passa a ser um direito público que deve ser dirigido a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, devendo o Estado proporcionar condições para que todos tenham acesso de modo igualitário a esse direito.

Em vista disso, no que concerne ao ensino superior, à assistência estudantil é fundamental para a democratização do ensino público. Conforme Carvalho e Anjos (2021), “acredita-se que uma Política de Assistência Estudantil coerente com a missão institucional é fundamental para a permanência e êxito estudantil, promovendo a efetivação do direito à educação”.

Nessa mesma orientação, Finatti *et al.*, (2006), afirma que:

Nesse contexto, a assistência estudantil tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico. Ela transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais didáticos pedagógicos necessários à formação de profissionais nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, bem como o provimento dos recursos mínimos a sua sobrevivência, como moradia, alimentação, vestuário, transporte e recursos financeiros. (Finatti *et al.*, 2006).

Diante do exposto, é válido destacar que as políticas públicas se tornam fundamentais para a universalização e aumento do ingresso ao ensino superior aos indivíduos em risco social.

Dentro dessa perspectiva, Carvalho *et al.*, (2021), destaca que a assistência estudantil é:

A assistência estudantil se configura como pilar fundamental para êxito e permanência de estudantes em instituições de formação técnica, considerando suas particularidades: modalidades de ensino em tempo integral, número de disciplinas por ano/semestre e volume de conteúdo ofertado (Carvalho *et al.*, 2021).

Nesse contexto, a Unitins é considerada a primeira universidade pública do estado do Tocantins com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento de formação superior para atender as demandas da população tocantinense e demais regiões. Nesse sentido, de acordo com o Estatuto da Unitins:

Art.3º A Universidade se propõe a atingir os seguintes objetivos:

- I- Ofertar a educação o superior baseada no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.
- II- Formular e executar programas de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão nos níveis de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância, decorrentes de demandas internas e da sociedade (Unitins, 2017).

Diante desse cenário, o Campus Araguatins-TO, surgiu em face da necessidade de formar novos professores para atender as urgências educacionais da região. O Curso de Licenciatura em Letras está relacionado à formação de profissionais na prática pedagógica para o ensino de línguas e literatura. Conforme o Projeto do Curso (PPC) de Letras:

O curso de graduação em Letras (Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas) objetiva uma formação com caráter investigativo do aluno diante da língua e da literatura. O curso pretende ainda levar o estudante a observar e analisar o fato linguístico e literário para formar um profissional da docência com embasamento crítico e ético, capacitando-o para a intervenção pedagógica nos diferentes espaços educativos (Unitins, 2021).

Desse modo, nota-se que o curso de letras possui uma grande área de influência no cenário socioeconômico, cultural e desenvolvimento educacional entre os discentes de letras. Em vista disso, a maioria dos matriculados na Unitins-Campus Araguatins-TO são jovens que estão em busca de uma capacitação profissional.

Refletindo sobre tais condições, o Projeto do Curso (PPC) da Licenciatura em Letras apresenta dados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes.

De acordo com o perfil socioeconômico do curso de Letras constata-se em sua maioria, que são acadêmicos com uma renda mensal de até três salários mínimos e que eles são egressos de escolas públicas e ingressaram na UNITINS, em sua maioria por meio do vestibular, e alguns por meio do SISU. O percurso feito da residência ou do trabalho até o campus em sua maioria é de bicicleta, motocicleta ou a pé (Unitins, 2021).

Em relação às medidas tomadas pela Unitins para garantir que as bolsas universitárias sejam instrumentos de inclusão social, pode-se citar a implementação do Programa Bolsa Permanência, que contribuiu para ajudar financeiramente os alunos que estão em uma situação de fragilidade econômica a permanecer na instituição de ensino.

Diante desse cenário delineado, faz-se evidente a necessidade das políticas públicas e investimentos nas instituições de ensino para garantir que estudantes de baixa renda tenham acesso à educação.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa é um estudo de caso, que buscou compreender como o programa de auxílio financeiro tem contribuído para a formação do ensino superior. Assim, este mecanismo é aplicado como um parâmetro de investigação para diversas perspectivas a respeito do mesmo assunto. Segundo Yin (2001), o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados.

Nesse contexto, Pereira *et al.*, (2018), afirma que:

Observa-se então, que este tipo de estudo pode trazer uma riqueza de dados e informações de modo a contribuir com o saber na área de conhecimentos na qual for utilizada. Atualmente, os EC podem variar no formato, na forma de aplicação conforme a área do saber e há uma tendência a ampliar a gama e validade desses estudos. Inicialmente os EC estavam mais restritos à área de saúde, ciências sociais e educação e atualmente, tendem a migrar para todas as áreas do saber e fazerem emprego de várias técnicas de apoio (Pereira *et al.*, 2018).

A princípio foi realizada uma pesquisa básica aplicada, essa abordagem possibilitou um maior aprofundamento na análise de dados e teve como propósito averiguar como as políticas públicas têm contribuído para a formação do ensino superior. De acordo com Fleury e Werlang (2016), a pesquisa aplicada pode ser definida como atividades em que conhecimentos previamente adquiridos são

utilizados para coletar, selecionar e processar fatos e dados, a fim de se obter e confirmar resultados, e gerar impacto.

Em primeira análise, deve-se pontuar que foi realizada uma pesquisa bibliográfica, visto que a pesquisa científica começa por ela. Esse tipo de pesquisa consiste em uma:

habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).

Partindo desse pressuposto, esse estudo de caso buscou informações de um determinado grupo de pessoas, no caso os acadêmicos de Letras, sobre a pauta principal deste artigo. Para obter os resultados concretos e realistas, foi realizado um levantamento de dados a partir de informações cedidas pela universidade.

A partir deste estudo, foi possível compreender como o programa de auxílio financeiro tem contribuído para incentivar os alunos do curso de Letras, principalmente aqueles que residem em outras cidades a permanecer e concluir o processo disciplinar acadêmico.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Durante a análise dos dados entre os anos de 2021 a 2023, foi verificado que é de suma importância para os discentes as políticas de assistência e permanência estudantil, além de assegurar a permanência do estudante até a conclusão do curso, colabora também para fomentar a participação dos discentes em projetos e extensão de pesquisa.

De acordo com o edital multicampi unitins/proex nº 15/2021: o Programa de Inclusão Digital foi destinado aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica comprovada, e regularmente vinculada (as) e matriculada no curso de ingresso, que não disponham de equipamento (computador, notebook ou tablet) para desenvolver as atividades acadêmicas em formato remoto.

Para o processo de seleção de estudantes para o programa de inclusão digital 2021, foram ofertadas 63 (sessenta e três) vagas destinadas a todos os estudantes devidamente matriculados em qualquer um dos cursos de graduação disponibilizados pela Unitins. O processo de seleção foi caracterizado por meio da verificação de análise socioeconômicas dos discentes. A partir do processo de seleção 05 (cinco) estudantes do campus Araguatins foram beneficiados pelo programa. Assim, o edital obteve êxito.

No ano de 2022, o programa de inclusão digital, foram ofertadas 04 (quatro) smartphones destinados ao campus Araguatins-TO. Desse modo, todas as vagas destinadas ao campus foram preenchidas. Consoante ao objetivo do programa que é promover o desenvolvimento das atividades acadêmicas em formato remoto, entende-se que o edital também alcançou o êxito.

Na sequência, o Programa Institucional de Bolsa de Extensão – PIBEX. É entendido como uma ferramenta para estimular e incentivar as atividades de extensão. Em conformidade com o edital proex nº 28/2021 – PIBEX Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão – PIBEX. As Bolsas de Iniciação à Extensão foram concedidas aos discentes como auxílio financeiro, a partir de propostas de ações extensionistas, limitadas ao número de vagas ofertadas.

O quantitativo de bolsas ofertadas para o campus de Araguatins foi o total de 06 (seis) bolsas. Sendo todas as vagas devidamente preenchidas. Nos períodos de 2022 a 2023, foram ofertadas o total de 12 (doze) bolsas com duração de 01 (um) ano. Nesse período observou-se que todas as vagas disponíveis para o campus foram devidamente preenchidas por alunos de baixa renda. E que todos os acadêmicos bolsistas participaram de eventos de pesquisa apresentado trabalhos elaborados através do incentivo financeiro.

Outra iniciativa de assistência estudantil é a seleção de estudantes bolsistas - estágio não obrigatório, sendo seu principal objetivo selecionar alunos para a experiência no ambiente de trabalho. De acordo com o edital UNITINS/PROGRAD/PROPESP/PROEX nº 007/2022, foram disponibilizadas 02 (duas) vagas no setor da biblioteca para acadêmicos cursando o 2º período de letras. Os alunos contemplados pela bolsa obtiveram êxito em suas funções como estagiários.

Além disso, o Programa de auxílio permanência ofertado no ano de 2023, visa à integração e permanência e a conclusão do ensino superior. Conforme o edital nº 04/2023 processo seletivo simplificado programa auxílio permanência, foram 150 (cento e cinquenta) bolsas, divididas entre todos os campus da Unitins.

Desta forma, é preciso destacar que são considerados estudantes em vulnerabilidade socioeconômica uma renda per capita de 1,5 (um e meio) salários mínimos. As bolsas são repassadas aos alunos utilizando as notas ou por meio de edital, sempre valorizando o currículo dos acadêmicos e na adequação à possibilidade de recebimento de bolsas. Algumas bolsas são obtidas via projetos, e neste caso, repassado pelo professor diretamente ao aluno que atua nos projetos.

Em virtude dos dados apresentados, é imprescindível ressaltar, que os programas de assistência estudantil fomentado pela Unitins- Campus Araguatins-TO, tem transformado o contexto financeiro dos estudantes que residem em outras cidades e que dependem de algum tipo de renda para arcar com despesas como: aluguel, alimentação, internet, dentre outros.

Ingressar, permanecer e concluir o ensino superior exige muito esforço e dedicação e muitas vezes um custo muito alto, mesmo em universidade pública. Muitos acadêmicos ingressam após uma interrupção do ensino médio, e já se encontram trabalhando, com famílias constituídas. E assim, dentro da universidade encontram outras dificuldades a serem enfrentadas. Esse é o perverso e excludente contexto do nosso sistema em desfavor dos estudantes provenientes de famílias pobres em suas trajetórias educacionais, de camadas sociais menos favorecidas socioeconomicamente. Nesse sentido, nota-se que a questão da permanência não envolve apenas a dimensão econômica, mas outras, tais como a acadêmica, a sociabilidade, os afetos etc.

Dessa forma, percebe-se que os bolsistas têm uma participação mais ativa e engajada no ambiente acadêmico, uma vez que, a partir das bolsas de estudo, possuem oportunidades de aprimorar suas experiências educacionais. Isso ocorre, porque são esses estudantes que participam ativamente das ações institucionais, como eventos de apresentação de trabalhos científicos e simpósios.

Nesse sentido, “os bolsistas se apaixonam pela profissão e criam expectativas de serem profissionais mais competentes e participativos na escola e na vida dos alunos” (Santos e Silva, 2019). Esse entusiasmo decorre das ricas experiências que adquirem durante os meses que estão vinculados à bolsa, onde têm a oportunidade de se aprofundar em sua área de estudo, participar das atividades de pesquisa e extensão e interagir com profissionais de destaque.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, conclui-se que a influência dos programas de apoio estudantil, tem proporcionado o prosseguimento dos discentes no ambiente institucional. Atuando como um instrumento social para promoção da educação de forma igualitária. Sendo assim, esses incentivos ajudam a reduzir as barreiras socioeconômicas que muitos estudantes enfrentam, permitindo-lhes alcançar os seus objetivos acadêmicos e profissionais.

A partir dos resultados obtidos entende-se que para os discentes as bolsas de assistência estudantil têm sido primordiais para a continuidade do curso de Letras. Dessa forma, é evidenciado que a ausência do benefício pode prejudicar a continuação do processo de graduação. Infere-se, portanto,

que o programa de bolsas disponibilizado pela Unitins contribui para permanência de estudantes em situação de risco social até a concretização do processo de formação superior.

Dessa forma, este estudo buscou verificar como o amparo financeiro oferecido pela Unitins tem contribuído para dar assistência aos estudantes em situação de fragilidade financeira. A Unitins, ao fornecer suporte e motivação, está garantindo a democratização do acesso a uma educação de qualidade e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, investir em programas de apoio aos estudantes é um passo importante em direção à igualdade de oportunidades educacionais.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2010.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao ProUni. Trabalho apresentado na In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. Trabalho apresentado. **Política de Educação Superior**. Caxambu, out. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

CARVALHO L. Emily; ANJOS B. Nívia. **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: as múltiplas interfaces**. 1. ed. - Curitiba : Appris, 2021. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/03/Assistencia-Estudantil-Multiplas-Interfaces.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2023.

Constituição Federal. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 07 de setembro de 2023.

FINATTI E. Betty; ALVES M. Jolinda; SILVEIRA J. Ricardo. **PERFIL SÓCIO, ECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA-UEL – indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil**. v. 6 n. 1/2. Libertas online 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18155>. Acesso em: 08 de setembro de 2023.

FLEURY, T. L. Maria; WERLANG, R. C. Sergio. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens**. GV Pesquisa anuário de pesquisa, 2016-2017. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/apgvpesquisa/article/view/72796/69984>. Acesso em: 08 de setembro de 2023.

IMPERATORI, K. Thaís. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dRvh5KmwLcXjf6H6qB7FsP/?format=pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2023.

Letras-Unitins. Disponível em: <https://www.unitins.br/nportal/letras-araguatins>. Acesso em: 07 de setembro de 2023.

MENEZES, E. Josilene. **A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE: a bolsa de trabalho como instrumento de direito para a formação do aluno no CEFET-AL**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9987/1/arquivo9306\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9987/1/arquivo9306_1.pdf). Acesso em: 08 de setembro de 2023.

PEREIRA S. Adriana; SHITSUKA M. Dorlivete; PARREIRA J. Fabio; SHITSUKA R. **METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA**. 1ª Edição, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria- RS, 2018. Disponível: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf). Acesso em: 08 de setembro de 2023.

PORFÍRIO, Francisco. Inclusão social. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-social.htm>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

SANTOS, Ronaldo Leon. SILVA, Helena Arcanjo da. **CONCEPÇÕES DE PIBIDIANOS ACERCA DO PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA1\\_ID4644\\_14082019205025.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID4644_14082019205025.pdf). Acesso em: 10 de setembro de 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS. **Extensão. PIBIEX**. Disponível em: <https://www.unitins.br/nPortal/extensao/page/show/pibiex>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Editais de extensão.** Disponível em: <https://www.unitins.br/Concursos/Publico/Home/Categoria?c=Editais%20de%20Extens%C3%A3o>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras.** Araguatins, 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/637659995170406736.pdf>. Acesso em: 07 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Unitins.** Palmas, 2017. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/C8ZC1MQATR1DVTB4QCLJWJPKAN9W9R3KCX4CGMOCE.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2023.

VASCONCELOS, N. B. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil/National Student Assistance Program: an analysis of the evolution of student assistance along the history of.** Ensino Em Re-Vista, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598> . Acesso em: 09 de setembro de 2023.

YIN, Robert. K. **ESTUDO DE CASO: planejamento e métodos.** São Paulo: Bookman companhia editora, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6598416/mod\\_resource/content/1/Livro%20Robert%20Yin.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6598416/mod_resource/content/1/Livro%20Robert%20Yin.pdf). Acesso em: 07 de setembro de 2023.

# DESCENTRALIZAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO AO ESTUDANTE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – NAE/UEMG:

## RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UNIDADE ACADÊMICA DE CLÁUDIO

Carla Paiva<sup>69</sup>  
Leonardo Ferreira Vilaça<sup>70</sup>  
Olsymara Cavalcanti<sup>71</sup>

**RESUMO.** O presente texto tem como temática a ‘descentralização do Núcleo de Apoio ao Estudante - NAE/UEMG’, e, através de relato de experiência em seu primeiro ano de implantação, buscou: I- analisar a origem da proposta de descentralização; II- delinear estruturação físico-organizacional do NAE/UEMG, em interfaces com Pró-Reitoria de Extensão e seus órgãos gestores; III dimensionar o trabalho do docente convocado para acolhimento ao discente na Unidade Cláudio, e, as respostas às demandas apresentadas nos períodos pandêmico e pós-pandêmico COVID-19. A metodologia ativa utilizada direcionou-se para a dinâmica ‘ensino-aprendizagem’, ou seja, o docente alocado para o NAE local buscou, exercendo o papel de guia, contextualizar e prover o discente em demanda de suporte crítico, para que o mesmo se torne sujeito ativo e autônomo de seu próprio aprendizado, focado em profissionalização contínua, responsável e colaborativa para com a sociedade e as culturas. Através do eixo ‘pesquisa-ação’ foram estudados: i- instrumentos normativos; ii- teóricos, como Freire (1996) e Vygotsky (2007); iii- Declaração da UNESCO (2015) sobre os novos paradigmas para o século XXI; e, iv- textos sobre tecnologias da informação e comunicação, e, a aprendizagem-serviço para aplicação-identificação de trabalhos colaborativos-participativos, realizados por estudantes da unidade, em processos de inclusão e diversidade sociocultural.

**Palavras-chave:** Assistência Estudantil. Universidade do Estado de Minas Gerais. Sujeito Ativo. Inclusão Social. Cultura extensionista.

**ABSTRACT.** This text has as its theme the ‘decentralization of the Student Support Center - NAE/UEMG’, and, through an experience report in its first year of implementation, sought to: I- analyze the origin of the decentralization proposal; II outline the physical-organizational structure of the NAE/UEMG, in interfaces with the Pro-Rector of Extension and its managing bodies; III- scale the work of the professor summoned to welcome the student at the Cláudio Unit, and, the responses to the demands presented in the pandemic and post-pandemic COVID-19 periods. The active methodology used was directed towards the ‘teaching-learning’ dynamic, that is, the professor allocated to the local NAE sought, exercising the role of guide, to contextualize and provide the student in demand of critical support, so that he/she becomes active and autonomous subject of their own learning, focused on continuous professionalization, responsible and collaborative towards society and cultures. Through the ‘research-action’ axis, the following were studied: i- normative instruments; ii- theorists, such as Freire (1996) and Vygotsky (2007); iii- UNESCO Declaration (2015) on the new paradigms for the 21st century; and, iv- texts on information and communication technologies, and, learning-service for application-identification of collaborative-participatory work, carried out by students of the unit, in processes of inclusion and sociocultural diversity.

**Keywords:** Student Assistance. University of the State of Minas Gerais. Active Subject. Social inclusion. Extensionist culture.

69 Coordenadora de Assuntos Comunitários na Universidade do Estado de Minas Gerais. Especialista em Antropologia Brasileira pela Universidade Cândido Mendes (UCAM, 2021). Pela Faculdade Única de Ipatinga (2021) especializa-se em Políticas Públicas, Gestão e Serviços Sociais e Educação; Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais/Raciais e MBA Executivo em Gestão Pública. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - (UEMG, 2017). e-mail de contato: [carlapaiva.academico@gmail.com](mailto:carlapaiva.academico@gmail.com).

70 Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutorando em Direito Privado pela PUC Minas. Mestre em Direito Empresarial e em Direito Internacional e Comunitário. Especialista em Coordenação Pedagógica, em Advocacia Empresarial e em Direito Processual. Ex-Coordenador de Extensão na UEMG/Cláudio. Email de contato: villacas@hotmail.com.

71 Coordenadora do Núcleo de Apoio ao Estudante na Unidade Cláudio da Universidade do Estado de Minas Gerais(UEMG) no período de dezembro de 2021 a fevereiro de 2023. Professora Universitária Especialista no período julho de 2020 a fevereiro de 2023 na Unidade Cláudio/UEMG. Bacharel em Serviço Social pela PUC Minas. Especialista em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais pela Universidade de Brasília - UnB/Brasil; mestranda em Docência Universitária pela Universidad Europea Del Atlántico - UNEATLANTICO/Espanha. E-mail de contato: [olsymara@gmail.com](mailto:olsymara@gmail.com)

A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) foi criada no ano de 1989, de acordo com a Constituição Estadual de Minas Gerais, assumindo a característica ‘multicampi’, por estar presente em 16 municípios do Estado e propor visão regionalizada e colaborativa no binômio universidade-sociedade; possui a sua sede administrada por uma reitoria e pró-reitorias de pesquisa, extensão e graduação. A UEMG está vinculada à Secretaria de Educação do Estado, cabendo-lhe a responsabilidade de gestar, implementar e formular políticas públicas para o Ensino Superior, oportunizando melhorias tecnológicas e científicas no processo ensino-aprendizagem de formação docente e discente. Partindo da missão em promover a tríade ensino-pesquisa-extensão, a UEMG desenvolveu ações integradoras e cooperativas para com as sociedades em que suas unidades se encontram localizadas.

Como modelo de gestão e com proposta inovadora, considerando vários desafios e possibilidades, o Núcleo de Apoio ao Estudante da UEMG, no ano de 2021, obteve a aprovação da sua regulamentação e organização na reunião do Conselho Universitário, por meio da Resolução CONUN/UEMG nº 523, de 11 de novembro de 2021, culminando em sua descentralização e na abertura de coordenações locais nas unidades acadêmicas. A coordenação de cada Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) local ficou sob responsabilidade de docente universitário com perfil de trabalho junto aos discentes - estes, considerados sujeitos autônomos e ativos e que buscam pelo aprendizado. A coordenação local visa, portanto, em sua competência, desenvolver trabalhos intergestores e intersetoriais, através de grupos pluridisciplinares de discentes e docentes em áreas diversas, considerando sempre a possibilidade de inclusão por motivação em aspectos socioemocionais, com o fito de impedir a evasão escolar. Para tanto, e considerando a relação universidade-sociedade, o NAE local busca seguir o organograma da Coordenação de Assuntos Comunitários (COAC), e, por isso, como a COAC se submete à Pró-Reitoria de Extensão da UEMG, o NAE local também se mantém vinculado à coordenação de extensão local. Por fim, como a Direção de unidade, identificada como a gestora responsável por todos os programas e projetos do ensino superior da UEMG naquele âmbito, dentro da dinâmica de descentralização do Núcleo de Apoio ao Estudante - NAE/UEMG, ela também possui a responsabilidade pela estruturação físico-operacional de instalação e execução de seu NAE local.

Quanto a ‘Política Estadual de Assistência Estudantil’, através de agentes públicos pertinentes, ações importantes foram planejadas, desenvolvidas e monitoradas de modo contínuo durante o período pandêmico e pós pandêmico COVID-19, com sequenciais reuniões, em nome do desenvolvimento e reajuste de estratégias objetivando minimizar ou impedir a evasão estudantil na UEMG. Nesse contexto, os NAE’s locais desenvolveram ações integradoras, coletivas e individuais, respeitando a diversidade sociocultural e subjetiva de seu corpo discente, e, projetos de intervenção para além de benefícios socioassistenciais estudantis normatizados pelas Políticas Estudantis da UEMG. Considerando a dimensão institucional de unidades e seus pertinentes corpos discente e docente, e, também, o atendimento de múltiplas demandas locais em suas realidades, para uma pertinente delimitação do contexto de estudo, o presente artigo considerou o relato de experiência de implantação de NAE local na unidade Cláudio, como objeto de análise do ideário de descentralização do NAE/UEMG ora proposto - unidade esta que atende mais de 14 cidades de seu entorno (dado identificado em seu diagnóstico, para a construção de um planejamento local de ações).

No presente artigo, os objetivos estão identificados por analisar a origem da proposta de descentralização, sua estruturação física e organizacional, e a relação assistência estudantil local - coordenação de extensão e gestão acadêmica; analisar o impacto do trabalho presencial do docente universitário designado para acolhimento ao discente enquanto coordenador do NAE local na Unidade de Ensino e as respostas propiciadas às demandas e necessidades apresentadas na escuta realizada no período de do primeiro ano de existência.

No relato de experiência referenciado, utilizou-se de metodologia ativa (BACICH e MORAN, 2018) como possibilidade de análise do processo ensino-aprendizagem, ao se considerar que o discente,

de modo autônomo, se torna sujeito ativo de sua formação no ensino universitário, e, o docente, se transforma em guia para que o aluno aprenda a 'aprender e apreender', via conhecimento e consciência da cultura e do saber colaborativo e cooperativo. A pesquisa-ação permitiu, através de sua proposta de estudo, identificar situações-problemas e propiciar melhoria da qualidade do serviço prestado à comunidade acadêmica, através de seus instrumentos e técnicas construídos de forma colaborativa, e, utilizando-se de dimensões inclusivas e transformadoras.

Para a formatação do presente texto, vale destacar a consulta e estudo de instrumentos normativos estaduais e federais, da Declaração da UNESCO (2015) sobre os novos paradigmas do século XXI, de referenciais teóricos e metodológicos como aqueles de autoria de Freire (1996), Celaya, (2015), Vygotsky (2007), e, de textos sobre as tendências das tecnologias da informação e comunicação (TIC's).

Por fim, como desenvolvimento do processo de estudo teórico em questão, e, como análise do processo de descentralização do Núcleo de Apoio ao Estudante, através do relato de implantação de NAE local na Unidade Cláudio, identificou-se o desenvolvimento de trabalhos coletivos participativos, que oportunizaram ações motivacionais e inclusivas em sua diversidade sociocultural e estudantil - dados confirmados em eventos e projetos de extensão realizados durante o primeiro ano de efetivação, conforme será apresentado e demonstrado no presente texto.

### **A NORMATIZAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO AO ESTUDANTE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS E SEU PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO**

A trajetória de implementação e expansão do Núcleo de Apoio ao Estudante para todas as 20 (vinte) Unidades Acadêmicas da UEMG presentes em 16 (dezesseis) municípios do Estado, com 122 (cento e vinte e dois) cursos de graduação, 26 (vinte e seis) cursos de Pós-graduação, 09 (nove) cursos de Mestrado e 02 (dois) cursos de Doutorado, com aproximadamente 23 (vinte e três) mil estudantes matriculados na instituição, usuários de suas respectivas políticas, se iniciou com a publicação da Lei nº 22.570, de 05/07/2017, que dispõe sobre as políticas de democratização do acesso e de promoção de condições de permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior mantidas pelo Estado. Essa lei é um marco importante para a UEMG, pois reconhece características fundamentais de seu público, sendo, multicultural, de baixa renda, e, oriunda de escola pública em sua maioria.

Outro marco temporal importante foi o Decreto nº 47.389, de 23/03/2018, que dispõe sobre o Programa Estadual de Assistência Estudantil (PEAES), que foi criado após reivindicação do movimento estudantil à época. Importante destacar que os objetivos das políticas e programas de assistência estudantil são sempre a permanência e o sucesso acadêmico com a diplomação do estudante por um lado, e, a contenção de aumento do custo professor/aluno por outro.

Com programa específico e dotação orçamentária própria, em 2019, iniciou-se a execução da principal ação de assistência estudantil da Universidade, com a publicação do primeiro edital - que buscou realizar a distribuição de auxílios aos estudantes de baixa renda. Diante da crescente demanda pelo desenvolvimento de Políticas de Assistência Estudantil, em 2020, outro marco importante para o ambiente universitário nesta presente temática aconteceu: a criação da Coordenadoria de Assuntos Comunitários.

A Coordenadoria de Assuntos Comunitários (COAC) foi criada pelo Decreto nº 48.046, de 25/09/2020, e estruturalmente - dentro de um organograma institucional -, acabou alocada e fixada dentro da Pró-reitoria de Extensão, com as seguintes competências definidas: gerir, promover e desenvolver programas, projetos e atividades relacionadas à assistência estudantil, às ações afirmativas e à inclusão e à participação no âmbito da UEMG.

Dentre as atribuições elencadas para a COAC no regimento referenciado estão:

IV - Propiciar a criação e a manutenção de Núcleos de Atendimento ao Estudante nas Unidades Acadêmicas para atendimento direto aos discentes da UEMG em suas necessidades psíquicas e relacionais, bem como coordenar

as ações desses núcleos, orientando, acompanhando e prestando apoio no atendimento a estudantes com necessidades específicas e que sejam alvo de outras situações que interfiram em seu processo de aprendizagem; (MINAS GERAIS, Decreto nº 48.046, 2020).

Desta forma, expandir o atendimento do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) Central, criado pela Resolução CONUN/UEMG nº 201/2010, existente oficialmente somente na Reitoria e vinculado à Coordenadoria de Assuntos Comunitários - COAC/PROEX, era um exercício necessário, para cumprimento do que se pleiteava na Gestão Superior. Para tanto, foi então aprovado pelo Conselho Universitário, através da Resolução CONUN/UEMG nº 523/2021, a regulamentação, estruturação e implementação dos NAE's locais em cada uma das Unidades Acadêmicas da UEMG, concretizando assim, os primeiros passos para a almejada expansão, em nome do bom apoio institucional à todos os seus estudantes dentro das funcionalidades referenciadas para o órgão em foco.

Em perspectiva de suas ações, o NAE se propõe a operacionalizar a implementação das políticas institucionais de inclusão, assistência estudantil e ações afirmativas em nome do acesso e permanência na Universidade, e, realizar atendimento estudantil, via em ações de caráter social na promoção da saúde, do esporte, da cultura, além de oferecer aos mesmos apoio acadêmico e integração psicossocial e profissional. E a fim de garantir a preservação das identidades regionais da localização de cada NAE, sua regulamentação prevê que sua organização e funcionamento serão disciplinados por Regimento Interno próprio, que deve ser apreciado e aprovado pelos Conselhos Departamentais de cada unidade acadêmica.

Também vale destacar que, entre 2019 a 2023, a UEMG executou seus primeiros editais promovendo transferência de renda ao seu corpo discente, por meio da Política Estadual de Assistência Estudantil, ações que estão, gradativamente, recepcionando um aumento de demandas à medida em que o programa se consolida. Além disso, frisa-se também a existência de oferta de outros auxílios, que não vinham sendo oferecidos até então (abaixo referenciados), que demonstram o bom cumprimento dos objetivos institucionais pertinentes à temática sob análise. Em perspectiva, crê-se que o desenvolvimento de políticas de promoção à equidade, além de permanecer, deve ter continuidade com um número ainda maior de ações nesse sentido, uma vez que, diante da realidade socioeconômica do corpo discente da UEMG, o investimento em assistência estudantil se faz necessário e precisa acompanhar a ampliação de demandas.

Mesmo recente, já é possível observar alguns avanços obtidos desse corpo de ações em nome do desenvolvimento da Política Estadual de Assistência Estudantil, a saber:

- Oferta de todos os auxílios preconizados no Decreto nº 47.389, de 23/03/2018, executando o Programa Estadual de Assistência Estudantil integralmente, a saber: auxílios de moradia, alimentação, transporte, creche, inclusão digital, apoio didático-pedagógico, Auxílio Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, Promoção à saúde, cultura e esporte.

- Aumento gradativo do investimento financeiro, para repasse aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, objetivando garantir suas permanências, o que democratiza o ensino superior público no Estado de Minas Gerais;

- Aumento significativo na quantidade de auxílios ofertados;
- Aumento progressivo de estudantes beneficiários, desde o início do programa;
- Contratação de empresa para prestação de serviços de Análise Socioeconômica de Candidatos para os Editais de Assistência Estudantil (PEAES), solidificando a implementação da política e trazendo mais isonomia ao processo.

- Sistema próprio para cadastramento dos candidatos à assistência estudantil, armazenamento de informações socioeconômicas e de documentação comprobatória, e, realização de análises pelo Serviço Social e pareceres.

Várias outras ações têm sido amadurecidas pela Universidade a fim de organizar os atendimentos e fortalecer cada vez mais as políticas de apoio aos estudantes da UEMG, considerando sempre

as identidades regionais das Unidades Acadêmicas e suas organizações internas - e aqui, nesta oportunidade, com foco no relato da Unidade Acadêmica de Cláudio.

### **RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO AO ESTUDANTE NA UNIDADE ACADÊMICA DA UEMG/CLAUDIO**

A partir da publicação da Resolução CONUN/UEMG nº 523, de 11 de novembro de 2021, o Núcleo de Apoio ao Estudante na Unidade Cláudio foi criado com a designação de docentes da unidade, cuja assunção de responsabilidades junto ao corpo discente e à gestão da Unidade Acadêmica respectiva foi a de execução de ações pertinentes à coordenação e implantação local do órgão em foco, atendendo ao ideário referenciado da 'descentralização'.

Além da identificação do regramento institucional e demais normativas que compõem a trajetória de criação e implementação dos Núcleos de Apoio ao Estudante nas vinte Unidades Acadêmicas da UEMG, para o desenvolvimento do presente relato de experiência sobre a específica implantação do NAE na unidade Cláudio, alguns passos importantes precisam ser considerados, a saber: I- consideração do trabalho em integração às atividades da coordenação de extensão da unidade acadêmica em foco, e, demonstração da relação regimental institucional entre as coordenações de extensão das unidades acadêmicas e a construção dos Núcleos de Apoio ao Estudante locais; II- diagnóstico do perfil dos estudantes atendidos pelos auxílios pecuniários socioassistenciais estudantis da UEMG e sua localização territorial de moradia; III- identificação de estudantes universitários com demandas e necessidades para atendimento pela política de assistência estudantil, e também, organização de atendimento presencial para o acolhimento das demandas espontâneas.

Em um mapeamento para a construção diagnóstica do perfil do estudante universitário, que ocorreu em um primeiro momento de implantação do NAE local, possibilitou-se a partir de dezembro de 2022 a organização de grupos de estudos entre a extensão e a coordenação do NAE local. Além disso, a cada 45 (quarenta e cinco) dias, ocorriam também reuniões formativas com características participativas, colaborativas e cooperativas entre todos os NAE's descentralizados e a COAC.

O trabalho realizado pelo NAE UEMG-Cláudio foi construído de modo gradual e coletivo, e, integrado à extensão através de projeto aprovado através do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA, ID 16249/2021, identificado na etapa 3: *"desenvolvimento de diagnóstico, através da pesquisa-extensão, para traçar o perfil da comunidade discente e contribuir para melhor acolhimento desse público na construção do Núcleo de Apoio ao Estudante - NAE Unidade Cláudio"*. Frente ao diagnóstico feito, em continuidade às ações, o NAE local contribuiu para o surgimento de grupos participativos formados por representantes de turmas e pelo diretório acadêmico da unidade, grupos que colaboraram com a construção de eventos e projetos que responderam à formação ativa de sujeitos, corroborando para a proposta de inclusão social e subjetiva, através de motivações socioemocionais, e, que permitiram o fortalecimento da convivência universitária na comunidade acadêmica, respondendo ao objetivo precípua de descentralização do NAE.

### **DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO E O PERFIL DOGENTE PARA COORDENAÇÃO DO NAE LOCAL**

O diagnóstico situacional e o planejamento de ações retro citados receberam contínuo processo avaliativo, sendo utilizada como ferramenta a escuta ativa dos discentes, para construção de estratégias de trabalho, que se fundamentaram nas instruções normativas da UEMG por meio da COAC, na Política Nacional de Assistência Estudantil, assim como também nas regulamentações da profissão do Serviço Social - como a Lei Federal nº 8.662/1993 e o Código de Ética do Serviço Social. De acordo com o projeto profissional do Serviço Social, Teixeira e Braz (2010) afirmam que

As necessidades humanas, constituídas e desenvolvidas ao longo do desenvolvimento sociohistórico do ser social, levam a humanidade a um processo interminável de busca de sua autorreprodução, estabelecendo, assim, um mundo prático-material composto de várias atividades e práticas distintas. A constituição desse mundo prático-material desencadeia um conseqüente e necessário mundo prático-ideal, que reproduz primeiro no campo das

ideias. Nesse universo sócio-humano que tem o trabalho como atividade fundante, um conjunto de práticas (ou atividades) são desencadeadas historicamente. Compõe-se então, um mundo cada vez mais complexo e mediado, formado por diversas modalidades de práticas/atividades que se originam tanto do mundo prático-material quanto do mundo prático-ideal. (TEIXEIRA E BRAZ, 2010).

As atividades práticas e colaborativas desenvolvidas no primeiro ano de implantação do Núcleo de Apoio ao Estudante na Unidade Cláudio da UEMG foram planejadas partindo de metodologia ativa pela aprendizagem-serviço ou *service-learning*; o relato de experiência encontra-se desenvolvido pela sinergia pesquisa-ação, identificada por Gil (2008) quanto aos procedimentos técnicos, e, conceituada por Thiollent (1986, p. 14) como “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

### DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES NA IMPLANTAÇÃO DO NAE LOCAL

Através das fases de diagnóstico, planejamento e avaliação, o docente responsável, coordenador do NAE local, construiu proposta de trabalho pautado em integração, interação, intervenção colaborativa e cooperativa na relação docentes-discentes, gestão-sociedade.

A escuta ativa sobre as demandas e necessidades dos sujeitos discentes universitários, de forma individual e coletiva, na comunidade acadêmica, permitiu o planejamento de ações a curto, médio e longo prazo, quando os encaminhamentos e monitoramentos para a consciência inclusiva pelo apoio estudantil e para a consciência socioemocional dos estudantes universitários - na época, matriculados nos cursos da Unidade Cláudio/UEMG (Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia e Serviço Social) - identificaram e examinaram situações-problemas no momento pandêmico e pós pandêmico COVID 19; além disso, o planejamento e a execução de ações pertinentes também propiciaram a melhoria das relações humanas e sociais no âmbito da unidade. Importa esclarecer, por fim, que o desenvolvimento do trabalho realizou-se no cotidiano dos semestres acadêmicos, de acordo com as demandas espontâneas ou provocadas apresentadas como comprovações de realidades concretas.

Nesse viés, importa esclarecer que as demandas iniciais foram apresentadas pelo ideário de demanda provocada, quando ferramentas de mídias sociais em plataformas institucionais pertinentes aos benefícios assistenciais estudantis da Política Estadual de Assistência Estudantil de Minas Gerais foram utilizadas no Núcleo de Apoio ao Estudante Local da Unidade Cláudio, sempre com o enfoque dado pela COAC/UEMG, voltado para o estudante de Ensino Superior. Em momento conseqüente posterior, surgiram as demandas espontâneas, que se caracterizavam pela busca de orientação sobre acesso aos benefícios socioassistenciais existentes, tais como o PEAES, etc. A orientação estava indicando questões socioculturais importantes sobre dificuldades de acesso à plataforma, para preenchimento de formulários e inclusão de documentos. Partindo da escuta realizada pelo docente coordenador do NAE local, considerou-se o desenvolvimento de orientações sobre uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC'S), pois a maioria dos alunos de ensino superior não possuíam conhecimento sobre o uso de ambientes digitais em plataformas afins para candidatura de benefícios ofertados.

Para além da demanda sobre o uso de TIC's, percebeu-se que os alunos de ensino superior necessitavam de acolhimento quanto ao processo socioemocional experienciado no período pandêmico e pós-pandêmico COVID-19.

No período pandêmico COVID 19, quando as aulas eram em modelo 100% on-line, através de plataformas digitais como Moodle, Microsoft Teams, dentre outros, os alunos de ensino superior tendenciavam ao abandono da sala de aula e percebia-se significativa desmotivação e segregação socioemocional, identificadas pelo alto índice de faltas e de trancamento de matrículas. Como estratégia de trabalho, o COAC e os NAE's locais desenvolveram mobilizações individual e coletiva, via mídias sociais, sobre os benefícios assistenciais existentes e sobre a bolsa de inclusão digital. Neste momento, o NAE local, tendo como coordenador um docente com formação em Serviço Social, com

expertise em 'profissão formadora', considerou suas atribuições privadas, e, com base em dados e estudos socioeconômicos dos particulares casos, desenvolveu análise sobre os impactos dos benefícios para inclusão estudantil, monitorou e propiciou habilidades de atendimento on-line, através de escuta ativa individual e coletiva, assim como procedeu encaminhamentos à rede de saúde e de assistência social, através de atendimentos por rede social institucional, tais como e-mails, ligações telefônicas, observando a realidade temporal experienciada pelos discentes da Unidade Cláudio.

No período pós pandêmico COVID 19, o NAE local iniciou os trabalhos de forma também presencial, ofertando plantão semanal, canais de comunicação por e-mail institucional, uso de WhatsApp para contato direto em emergências, e, telefone móvel. Neste período, os alunos da unidade apresentaram-se com características subjetivas significativas pertinentes à saúde mental, refletindo demandas relativas à adaptação ao grupo de sala de aula, à convivência coletiva com a diversidade cultural, à heterogeneidade de pensamentos, assim como aqueles pertinentes à dificuldades de compreensão das aulas expositivas dos docentes universitários. Todas essas situações e demandas sobre questões motivacionais coletivas se apresentaram desafiadoras para as atribuições relacionadas ao apoio estudantil, inclusive, para além da distribuição de benefícios e encaminhamentos à rede pública de saúde e de assistência social, destacando uma necessidade de trabalho com estratégias para consciência socioemocional.

Ao considerar o desenvolvimento de abordagens individuais nos plantões do NAE local, foram construídos projetos coletivos, dos quais participaram os estudantes dos diversos cursos da unidade, a coordenação da extensão, coordenadores de curso e a gestão acadêmica. Além disso, o Diretório Acadêmico foi reformulado no período pós pandêmico, considerando o movimento desenvolvido pelo NAE local, quando se criou grupo de representantes de sala dos diversos cursos, coletivo que se tornou importante parceiro para identificação de demandas e necessidades individuais e coletivas. Em consequência disso, os trabalhos desenvolvidos durante o ano em análise tornaram-se extensionistas, por permitirem aos estudantes de ensino superior o desenvolvimento de habilidades socioemocionais integrativas-interativas para com a comunidade acadêmica e junto a grupos representantes de diversidades socioculturais de toda a região.

Os trabalhos desenvolvidos estão descritos abaixo por temáticas, a saber:

I - Plantão tira-dúvidas, considerando: letramento e construção do conhecimento para o uso da informação e do acesso aos serviços; consciência do processo e da função do edital para sua formação acadêmica, para eficácia no processo de aprendizagem sobre recursos assistenciais e para permanência na formação; mobilização social para participação de estudantes de ensino superior à candidatura e acesso aos benefícios da assistência estudantil nos períodos pandêmico e pós pandêmico COVID 19 (utilização de comunicação formal sobre os benefícios e datas de inscrição, por sites, redes sociais, e-mails institucionais diretamente aos estudantes de ensino superior da Unidade Cláudio/UEMG). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) se tornaram ferramentas eficientes para a coleta de candidaturas, armazenamento de dados socioeconômicos e documentações comprobatórias. O curso de Serviço Social obteve fontes de dados necessários para o direcionamento avaliativo-interventivo para a contribuição no processo de consciência socioemocional do estudante da unidade, e, para a inclusão educacional em suas singularidades econômicas, culturais e sociais, assim como também para melhor encaminhamento à rede pública de assistência social e de saúde do território de origem, assim como realizando campanhas educativas.

II - Organização coletiva de recepção dos estudantes de ensino superior no período pós pandêmico COVID 19, quando os representantes de turma e estudantes de todos os cursos da Unidade Cláudio participaram da ação que trouxe para a comunidade acadêmica: grupos de mobilização e atividades integrativas e interativas de arte e cultura da cidade de Cláudio; grupo de palhaços Ipê Amarelo; palestra sobre a volta às aulas em período pós pandêmico COVID 19, havendo apoio da gestão e dos membros docentes; feedback de trabalho e de construções coletivas que culminaram no trabalho colaborativo e cooperativo de discentes veteranos da unidade, ao longo do processo de acolhimento.

III - Encaminhamentos à rede pública socioassistencial e salutar, a partir de escuta ativa do plantão NAE, que identificou estudantes da unidade com perfil de demandas de atendimento em benefícios assistenciais pela Política Pública de Assistência Social (Lei Federal 8742/93), e, de atendimentos em atenção primária e secundária de saúde pela Política Pública de Saúde (Lei Federal nº 8.080/90). A prefeitura municipal de Cláudio disponibilizou aos estudantes em situação emergencial em saúde mental à serviços públicos inerentes, com encaminhamentos direcionados pela coordenadoria do NAE local. A partir desse trabalho, percebeu-se a necessidade de se identificar, por diagnóstico, a rede socioassistencial e salutar dos territórios de origem dos estudantes de ensino superior. O diagnóstico culminou em um mapeamento da rede socioassistencial e salutar, em todos os municípios circunscritos, dos discentes da Unidade Cláudio, sendo tais dados publicizados por redes sociais e via endereço eletrônico individual e por grupos de sala de aula através de suas representações estudantis. No mapa, constou-se: tipificação do serviço, endereço e referência técnica para contato em caso de demanda de atendimento, como o sistema CaDÚnico da Política Nacional de Assistência Social, assim como também estratégias de saúde da família, pronto atendimentos e equipamentos públicos para atendimento socioassistencial e salutar.

IV - Encontro de representantes de turmas, gestão, para construção de planejamento participativo, através da construção do conhecimento da estrutura e funcionamento da Unidade Cláudio. Os estudantes universitários representantes se tornaram agentes multiplicadores de ações e de esclarecimentos sobre o cotidiano de trabalho da Unidade Cláudio/UEMG. Dentre os encaminhamentos foram criados jornais murais e jornal eletrônico com temáticas mensais. A exemplo: Setembro Amarelo, Outubro Rosa, Novembro Azul, Novembro Negro.

V - Evento com temas inclusivos e extensionista, com objetivo de propiciar a motivação socioemocional individual e coletiva entre as culturas heterogêneas, de forma cidadã, e com equidade. Como exemplo, o sarau varal com presença de grupos e coletivos do município de Cláudio: LGBTQIA+, mostra cultural em que todos os cursos apresentaram potencialidades artesanais e culturais, como comidas típicas, artes em pintura, música, poesia, história da educação, entre outros. Alunos de todos os cursos da Unidade Cláudio participaram ativamente em sinergia com o público externo presente.

VI - Encontro sequencial de NAE's locais para troca de experiências e construção coletiva de melhoria da efetivação da política de assistência estudantil nas Unidades Acadêmicas da UEMG.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUANTO AOS NOVOS PARADIGMAS DO SÉCULO XXI E À COMPETÊNCIA DOCENTE UNIVERSITÁRIA JUNTO AO NÚCLEO DE APOIO AO ESTUDANTE DA UEMG UNIDADE CLÁUDIO**

Os novos paradigmas do século XXI são consequências de novas estruturas conceituais da Educação de Ensino Superior desenvolvidas em meados do último quarto do século XX, frente às transformações ocorridas juntos aos governos, em âmbito mundial. Essas novas estruturas conceituais são apresentadas como premissas para uma reconstrução de paradigmas ao se considerar: a globalização; a era da informação; um novo ser humano; desafios e oportunidades na educação; linhas estratégicas de desenvolvimento do ensino superior; Carta Universia Rio 2014; e os ideários 'capacidade, competitividade e inovação' (CELAYA, 2015).

Verifica-se que a Carta Universia Rio 2014 é explanada por Celaya (2015), quando o III Encontro de Reitores Universia Rio 2014 apresentou como documento final uma carta com dez estratégias-chave sobre a responsabilidade social e ambiental da universidade: ambiente inclusivo, criativo, de transformação social, e que respeite o meio ambiente e possibilite o aumento de acesso; a melhoria em informações sobre as universidades ibero-americanas – instrumentos de publicização, qualificação e ofertas de serviços e governança das Instituições de Ensino Superior - IES; priorizar atenção às expectativas dos estudantes – assegurar ofertas educacionais com qualidade do ensino ofertados, visando a inclusão, o empreendedorismo, a aprendizagem colaborativa, apoio pedagógico, social,

emocional para todos os estudantes, assim como também o treinamento contínuo à professores e técnicos e considerando outros programas inclusivos que se somam às IES.

Portanto, considerando esses referenciais retro como novos paradigmas do século XXI, a competência docente passa a se situar no desenvolvimento do saber ensinar a aprender; como Vygotsky (1998) citado por Piovesam *et al* (2018) afirma, a aprendizagem se relaciona ao início da vida humana, em um permanente processo que se realiza em distintos espaços formais ou informais. O autor em questão ainda leciona que, nas possibilidades para o ensino universitário, o docente, utilizando ferramentas por comunicação interpessoal, colabora no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos curriculares e de informação, formação e orientação ao discente por motivação, via ferramenta avaliação, através de visão socioconstrutivista, que possibilita a criatividade e o amadurecimento na formação profissional ao longo do processo ensino-aprendizagem. (VYGOTSKY, 1998, *apud* PIOVESAM *et al*, 2018).

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 58).

Em outra obra, Vygotsky (2007) apresenta a 'aprendizagem' em sua concepção como um processo social, que se torna necessário e universal para o desenvolvimento de funções mentais dos seres humanos - o que é apresentado pela Zona de Desenvolvimento Proximal (esta, formulada para identificar o espaço onde ocorre a aprendizagem, com caráter interativo, social e culturalmente na apropriação dos sujeitos humanos e sociais, o que evidencia a necessidade de comunicação para a construção cognitiva do conhecimento). Freire (1996) afirma, por sua vez, que a aprendizagem é um processo contínuo que deve ser fundado no conhecimento recíproco e motivado por uma vivência cooperativa e transformadora, devendo ser construído sob o viés de múltiplos saberes, de olhares críticos, éticos e autônomos. O processo de construção do conhecimento demanda a relação com outros saberes em vários espaços e contextos de aprendizagem, indicando a necessidade de criatividade e motivação com planejamento, pois torna-se necessário desconstruir o objeto de incertezas e inquietudes de paradigmas socioemocionais e culturais para, na sequência, reconstruí-lo pelo pensamento reflexivo, propiciando autonomia com reflexão na ação.

Partindo dos conceitos de Freire (1996) e de Vygotsky (2007), portanto, percebe-se que Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996) apresenta o múltiplo conhecimento na formação de profissionais intelectuais de Educação Superior (ciência, tecnologia, cultura, pensamento reflexivo), para se concretizar na realidade da ação pedagógica docente em nome de uma aprendizagem discente ativa e formativa (processos ensino-aprendizagem) que, por sua vez, está relacionada em uma formação articulada e tríade 'ensino, pesquisa e extensão', seja pela práxis (relação teoria-prática), considerando a cultura, a ética, a flexibilização, a autonomia e a responsabilidade humana e socioambiental de forma inter, pluri e transdisciplinar, seja permitindo a transcendência do ensino tradicional para o ensino contemporâneo, inovador, ou mesmo, possibilitando inclusão de novas metodologias e ferramentas para o processo de aprendizagem.

Na docência universitária, as metodologias apresentam evolução no processo ensino-aprendizagem de acordo com o desenvolvimento histórico-cultural da sociedade global, sendo esses modelos de se chegar à aprendizagem, como apresentaram Celaya (2015) e Piovesam *et al* (2018). Estabelece-se a era conectivista que se apresenta caracterizada pela aprendizagem colaborativa, em rede, e centrada no estudante, o que significa a transformação de todas as metodologias anteriores.

Nesse contexto, inclusive, Labrador Piquer e Andreu (2008) afirmam que as metodologias ativas são estratégias e técnicas que um professor utiliza para promover a participação ativa dos estudantes de ensino superior, ao mesmo tempo em que promove a aprendizagem significativa e a cooperação. Além disso, importa esclarecer que todas as metodologias ativas compartilham fundamentos que são bases comuns, a saber:

- *Metacognição*: seus aspectos-chaves são os conhecimentos declarativos (permite escolher os processos cognitivos para tomada de decisão no processo de aprendizagem, e necessita de autoconhecimento) e os conhecimentos instrumentais (ou procedimentais são identificados pela capacidade de autocontrole do processo cognitivo, tendo como exemplo o planejamento da própria aprendizagem);

- *Autorregulação*: O desenvolvimento da autorregulação é desenvolvido em modelo sociocognitivo, considerando as fases de planejamento, execução e autorreflexão (Zimmerman e Moilan, 2009); e,

- *Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)*: São ferramentas ricas se utilizadas com responsabilidade por ofertarem possibilidades educacionais.

Para o desenvolvimento do relato de experiências, foi utilizado como referência *service-learning* ou aprendizagem-serviço; segundo Araya *et al* (2012), o pensamento crítico é desenvolvido através da construção de habilidades e avaliações por competências no ambiente universitário, considerando saberes para além da sala de aula e desenvolvendo metodologia ativa através de seus fundamentos comuns. Para Araya *et al* (2012), *learning plus service* é um modelo de metodologia que foi criado no ano de 1903, nos Estados Unidos, originado como um movimento educacional caracterizado pela cooperação formada por trabalho, serviço e aprendizado:

(...) a incorporação desta metodologia no ensino superior tem impacto, pois traz os benefícios da reflexão de atividades, inclusive acadêmicas (habilidades para o pensamento complexo e a resolução de problemas), desenvolvimento pessoal (clarificação de valores, autoconhecimento) e curricular. (ARAYA *et al*, 2012).

As competências socioemocionais e culturais que transcendem às diretrizes curriculares se apoiam em necessidade de se estabelecer conceitos éticos, morais, fundamentações teórico-metodológicas, técnico-operativas, e assim construir feedbacks que contribuam para a melhoria do sujeito discente com perfil de ser e estar no mercado de trabalho de acordo com as características demandadas no século XXI, segundo a UNESCO (2015). Como Freire (1996) afirma, o docente responsável pela ação se apresenta em constante processo avaliativo através de seu trabalho pela escuta, pelo acolhimento do sujeito considerando seu processo social, histórico e cultural, e sua vida educacional, pela construção dialógica discente-docente e docente-discente no processo de aprendizagem.

Para o relato de experiência, portanto, foi considerado que a aprendizagem é representada como processo social, para o enriquecimento individual e coletivo de acordo com as singularidades do discente universitário, através dos espaços de relações sociais interativas construídas no cotidiano da realidade social concreta, considerando as referências teóricas e metodológicas propostas neste artigo, e também, se remetendo aos quatro pilares de Delors (2006) - que se reverteram em quatro metas do milênio - que consideram as seguintes necessidades para o ser humano: aprender à aprender para 'conhecer, fazer, conviver, e ser' (via processo educacional no decorrer de sua vida).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se considerar sobre o processo de descentralização do NAE/UEMG na Unidade Cláudio, em seu primeiro ano, utilizando a pesquisa-ação no estudo do presente relato de experiência, percebe-se que o desenvolvimento dos trabalhos partiu da proposta inicial sobre melhor conhecimento e assistência para seu corpo discente. A implantação trouxe para a Unidade Acadêmica uma rica construção sobre os princípios básicos de cooperação na atenção ao estudante, a reflexão sobre a competência docente integrativa e colaborativa, atenção à equidade social objetivando a permanência do estudante no ensino superior, introduzindo ainda o acompanhamento e a avaliação do contexto sociocultural, econômico e socioemocional como instrumentos básicos na formulação e execução das políticas de assistência estudantil.

A estrutura físico-organizacional esteve presente através de ferramentas utilizadas para acesso aos editais do PEAES, utilizando-se de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC'S); e, via escuta ativa individual e coletiva, que contribuíram para a potencialização das habilidades colaborativas,

cooperativas e motivacionais no processo de aprendizagem, através de novas práticas pautadas na sensibilidade social, tanto no período pandêmico, como no período pós-pandêmico COVID-19. Ao se utilizar da aprendizagem-serviço como metodologia ativa, oportunizou-se analisar o impacto do trabalho desenvolvido no primeiro ano de efetivação, considerando o repensar de situações-problemas e a importância da seleção de procedimentos de referenciais teóricos capazes de contribuir para avanços formativos no que concerne aos discentes, por esses se tornarem sujeitos ativos da experiência e se organizarem, rompendo questões como ausência de formação para acesso a tecnologias de informação e comunicação, assim como, através de contribuições com capacidade crítica e dialógica sobre o viver e participar com reflexão e proposição para transformação coletiva na comunidade acadêmica e na sociedade.

Quanto à relação assistência estudantil local - coordenação de extensão e gestão acadêmica -, considerando que a Coordenadoria de Assuntos Comunitários (COAC) foi criada por normativa UEMG já retro referenciada, sendo alocada estruturalmente - dentro de um organograma institucional -, junto à Pró-reitoria de Extensão, impactando como reflexo, na sistematização dos NAE's e Coordenações de Extensão locais, e, observando que, de acordo com o entendimento do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX, a Extensão universitária é entendida como processo interdisciplinar, educativo, cultural e científico que, articulada ao Ensino e à Pesquisa, difunde o conhecimento produzido na Universidade e abre espaço para a comunidade participar ativamente da vida acadêmica, percebe-se, apesar do exposto e da boa intenção em auxiliar o desenvolvimento integral de toda a Comunidade Acadêmica, uma desvirtualização de objetivos e finalidades comuns entre o ideário extensionista retratado e aqueles próprios do NAE, já mencionados.

Veja que segundo o artigo 2º da Resolução CONUN UEMG nº 523/2021, os NAE's têm por finalidade implementar as políticas institucionais de inclusão, assistência estudantil e ações afirmativas para o acesso e permanência na Universidade, e, realizar atendimento aos estudantes, atuando em ações de caráter social, na promoção da saúde, do esporte, da cultura e oferecendo apoio acadêmico, contribuindo para a integração psicossocial, acadêmica e profissional da comunidade discente. Tais ações afirmativas buscam foco exclusivo à política de permanência no ensino superior, e, no acolhimento e apoio integral ao alunado ingressante. Enquanto que a produção do conhecimento por meio da extensão valoriza o intercâmbio entre saberes acadêmicos e outros saberes, construídos em outros espaços e instâncias sociais, possibilitando, ao mesmo tempo, a democratização do conhecimento produzido na Universidade.

Desta forma, no sentido de gerir, conduzir e ampliar o fomento das ações afirmativas na Universidade do Estado de Minas Gerais, à exemplo do que outras Universidades brasileiras vem praticando, seria importante a previsão de uma Pró-Reitoria específica de Ações Afirmativas, de assuntos estudantis ou assunto correlato, para o fortalecimento das ações inerentes ao NAE e da sua proposta de descentralização.

## REFERÊNCIAS

ARAYA, S. Barrios; ACUÑA, M. Rubio; NÚÑEZ, M. G.; VERÍA, C. S. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. **Revista Cubana de Educación Médica Superior**, 26(4), 594-603.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre/RS: Penso, 2018 e-PUB. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod\\_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 8080 de 19 de setembro de 1990. **Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 8662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8662.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS).** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CELAYA, R. **Cono-ciência: a revolução necessária em nossas universidades para energizar a construção de uma sociedade melhor.** (2015) Obregón, México: Editorial ITSON. Disponível em: <<https://fnbr.es/9uk>>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho do professor: em busca de novos caminhos.** (2001) Goiânia. Disponível em: <[www.ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/didaticaprof.pdf](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticaprof.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2012.

MINAS GERAIS. Resolução CONUN/UEMG nº 201/2010, de 24 de junho de 2010. **Autoriza a criação e o funcionamento do NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante, no âmbito do Centro de Psicologia Aplicada – CENPA – da UEMG.** Belo Horizonte/MG: Diário Oficial Minas Gerais, ano 118, n. 164, p. 9-9, 24 jun. 2010. Disponível em: <<https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2010-09-02>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Lei nº 22.570, de 5 de julho de 2017. **Dispõe sobre as políticas de democratização do acesso e de promoção de condições de permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior mantidas pelo Estado.** Belo Horizonte/MG: Diário Oficial Minas Gerais, ano 125, n. 125, p. 1-1, 6 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2017-07-06>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.389, de 23 de março de 2018. **Dispõe sobre o Programa Estadual de Assistência Estudantil – PEAES.** Belo Horizonte/MG: Diário Oficial Minas Gerais, ano 126, n. 55, p. 1-1, 24 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2018-03-24>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Decreto nº 48.046, de 25 de setembro de 2020. **Estabelece as finalidades, competências e descrições das unidades administrativas da Universidade do Estado de Minas Gerais e dá outras providências.** Belo Horizonte/MG: Diário Oficial Minas Gerais, ano 128, n. 98, p. 1-7, 26 set. 2020. Disponível em: <<https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2020-09-26>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução CONUN/UEMG nº 523, de 11 de novembro de 2021. **Dispõe sobre a regulamentação, a estruturação e a implementação dos Núcleos de Apoio ao Estudante - NAEs na Reitoria e nas Unidades Acadêmicas da UEMG e dá outras providências.** Belo Horizonte/MG: Diário Oficial Minas Gerais, ano 129, n. 221, p. 28-28, 12 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2021-11-12>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PIOVESAN, J. [et al.]. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem** [recurso eletrônico] Santa Maria/RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <[https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD\\_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. **Projeto ético político do serviço social.** Artigo. ABEPSS. Disponível em: <[https://www.abeps.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata\\_-braz-marcelo-201608060407431902860.pdf](https://www.abeps.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata_-braz-marcelo-201608060407431902860.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1986.

UNESCO. **Declaração de Incheon.** Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação, 2015 Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por?posInSet=6&queryId=f7116034-f130-43b8-a8bd-a57402e9a299](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=6&queryId=f7116034-f130-43b8-a8bd-a57402e9a299)>. Acesso em: 18 jan. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 2007. p. 182.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1998. p. 194.

# A POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: CONTEXTUALIZANDO SUA CONSTRUÇÃO

Maicow Lucas Santos Walhers<sup>72</sup>  
Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira<sup>73</sup>

**RESUMO.** A defesa da qualidade da formação acadêmico-profissional em Serviço Social está alicerçada em um determinado projeto de formação, que tem nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS as balizas para sua efetivação. Trata-se de uma lógica curricular que defende o perfil profissional construído historicamente e coletivamente pela categoria, que tem como princípios uma formação generalista, crítica e fundamentada em conhecimentos teórico-metodológicos, princípios ético-políticos que buscam intervir na realidade social, através do desvelamento do real. Enquanto projeto de formação teórico-crítica pressupõe um arcabouço de conhecimentos, competências e habilidades necessárias para o trabalho profissional, capaz de efetivar direitos e construir propostas de trabalho em consonância com o projeto ético-político. Nesta perspectiva é uma formação que articula conhecimento e realidade social, teoria e prática, trabalho e formação, enquanto unidade indissociável. Destaca-se nesse sentido, a importância do estágio supervisionado na efetivação dessa indissociabilidade, através da supervisão acadêmica e de campo. Apesar desses avanços, o estágio supervisionado encontra desafios para sua realização conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares, identificado na avaliação de sua primeira década de implantação e que culminou na construção da Política Nacional de Estágio (PNE) pela ABEPSS, compreendida como estratégia de defesa e materialização do estágio conforme defendido historicamente pela categoria.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares. Estágio Supervisionado. Política Nacional de Estágio.

**ABSTRACT.** The defense of the quality of academic-professional training in Social Work is based on a certain training project, which has the ABEPSS Curricular Guidelines as the guidelines for its implementation. It is a curricular logic that defends the professional profile built historically and collectively by the category, which has as its principles a generalist, critical training based on theoretical-methodological knowledge, ethical-political principles that seek to intervene in social reality, through the unveiling of the real. As a theoretical-critical training project, it presupposes a framework of knowledge, skills and abilities necessary for professional work, capable of implementing rights and constructing work proposals in line with the ethical-political project. From this perspective, it is a training that articulates knowledge and social reality, theory and practice, work and training, as an inseparable unit. In this sense, the importance of the supervised internship in implementing this inseparability, through academic and field supervision, stands out. Despite these advances, the supervised internship faces challenges in its implementation as recommended by the Curricular Guidelines, identified in the evaluation of its first decade of implementation and which culminated in the construction of the National Internship Policy (PNE) by ABEPSS, understood as a defense and materialization strategy of the internship as historically defended by the category.

**Keywords:** Curriculum Guidelines. Supervised internship. National Internship Policy.

## INTRODUÇÃO

Historicamente a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) tem orientado a política de formação profissional em Serviço Social a partir do projeto de formação acadêmico-profissional construída pela categoria ao longo dos anos, principalmente a partir do projeto ético-político que passou a orientar a categoria após movimento de reconceituação.

72 Doutorando em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP/Franca. Graduado e Mestre em Serviço Social pela UNESP/Franca. Especialista em Gestão de Organização Pública de Saúde - CEAD/UNIRIO. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS). Bolsista CAPES/DS. E-mail: <maicow.assistentesociali@live.com>. ORCID: 0000-0002-7061-5698.

73 Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais -UNESP/ Franca e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI-Teresina. Pós-Doutorado em Serviço Social pela UERJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS) e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa, Formação, Trabalho, Desigualdade Social e Políticas Públicas-UFPI. E-mail: <cirlene.oliveira@unesp.br>. ORCID: 0000.0003.0045.5956

A ABEPSS esteve à frente na construção das Diretrizes Curriculares de 1996, que norteia a formação no âmbito da graduação em todo território nacional. O debate acadêmico-científico em relação à efetivação das Diretrizes Curriculares é permanente e está em constante construção, articulando diversos sujeitos sociais e coletivos, como a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) o conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), que tem por objetivo fiscalizar o trabalho profissional nos diferentes espaços ocupacionais. Dentro suas atribuições, a efetivação do estágio supervisionado conforme preconizado pelas normativas que o orientam, coerente com a qualidade da formação acadêmico-profissional em Serviço Social.

Os cursos de Serviço Social no Brasil que defendem e estão em consonância com o projeto de formação acadêmico-profissional defendido pela categoria, constantemente avaliam e revisam os seus projetos pedagógicos, procurando acompanhar as transformações societárias, apresentando uma crítica radical dos seus rebatimentos no ensino superior, nas condições de trabalho e efetivação dos direitos sociais e das políticas sociais. Este debate através de eventos científicos, publicações e pesquisas têm contribuído para o fortalecimento da formação acadêmico-profissional em Serviço Social, sendo uma resistência e enfrentamento ao projeto de educação e formação defendido pelo mercado de trabalho.

A organização político-acadêmico-científica e profissional do Serviço Social a partir dos seus órgãos representativos, tem apontado para a necessidade de uma formação antirracista, antissexista, antimachista e LGBTfóbica; ou seja, contra todas as formas de opressão e dominação que expressam na sociedade no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, que se alicerçam em uma conjuntura marcada pelo avanço do pensamento conservador, do ideário neoliberal cada vez mais impregnado no Estado e nas políticas públicas e sociais e da pós-modernidade no campo da ciência e da formação acadêmico-profissional, colocando em xeque os fundamentos e aportes teórico-metodológicos materializados nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Dessa forma, debater a formação acadêmico-profissional e a importância das Diretrizes Curriculares e sua forma de efetivação, não é algo que se esgota, mas está em constante movimento, aberto as lutas sociais e a disputa de projetos de formação acadêmico-profissional.

Em consonância com seu direcionamento ético-político, a ABEPSS mais uma vez, mobilizada pela categoria na defesa da qualidade da formação profissional e no enfrentamento dos desafios historicamente (im)postos pelo mundo do trabalho, frente a contrarreforma da educação e do ensino superior, se posiciona na construção de uma política nacional de estágio, que foi publicada em 2010, realizando a defesa do estágio supervisionado, reafirmando sua concepção pela categoria, seus princípios e diretrizes, instrumentos para efetivação pelas UFA's e principalmente, aprofundando e problematizando os desafios para sua efetivação, entre eles, a articulação entre formação e trabalho profissional, a supervisão direta de estágio, o estágio obrigatório e não-obrigatório, a indissociabilidade entre supervisão de campo e acadêmica e entre ensino, pesquisa e extensão. Outro salto qualitativo está na elucidação das atribuições dos(as) sujeitos envolvidos no processo da supervisão, o que até antes da Política Nacional de Estágio (PNE) não tinha um instrumento que norteasse os sujeitos partícipes desse processo de forma mais aprofundada.

Os desafios e tensões frente à contrarreforma da educação e do ensino superior são também abordados pela PNE, denunciando de forma crítica e propositiva os rebatimentos do modo de produção capitalista e a disputa por projetos de educação e de formação no seio da sociedade no cenário brasileiro. Demonstrando de forma contundente o posicionamento da categoria, principalmente a intencionalidade da classe dominante de garantir uma educação adestradora, desigual (educação cada vez mais elitizada), precarizada, tecnicista e vinculada aos interesses do capital.

Neste sentido, não é somente abordar o contexto de que deu a construção da PNE como plano de fundo, mas reafirmar sua importância frente os desafios contemporâneos, para a realização de sua defesa, a necessidade de se apropriar dos seus princípios e elementos que instrumentalizam para a

efetivação do estágio supervisionado conforme preconizado pelas DC's, tornando o estágio, espaço de desenvolvimento da autonomia, de competências e habilidades necessárias para a intervenção profissional, da crítica radical e propositiva alicerçada no projeto ético-político profissional, da articulação entre formação e trabalho, conhecimento e realidade, estágio e supervisão, fortalecendo a unidade entre teoria e realidade social por meio das mediações necessárias para o desvelamento do real. Contribuindo dessa forma para a capacitação de um profissional com perfil crítico, genérico, propositivo capaz de efetivar direitos e realizar a defesa intransigente dos sujeitos sociais, conforme preconizado pelo código de ética profissional, denunciando as formas de dominação, exploração, exclusão e contribuindo para a construção do sujeito coletivo, capaz de criar as condições para a superação da ordem societária vigente. Para isto é necessária uma formação antirracista, anticapitalista, antissexista e revolucionária, capaz de realizar os rebatimentos necessários a lógica dominante operante.

## **CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO**

Os desafios para efetivação do estágio supervisionado são produtos da disputa por projetos atrelados a luta de classes, dessa forma, é antagônica, contraditórios e permanentes, se metamorfoseando de acordo com o estágio desenvolvimento das forças produtivas. Dessa forma, não são apenas aspectos históricos, mas é produto da luta de classes, devendo a categoria, enquanto classe trabalhadora, estar atendo ao seu movimento para não cair nas armadilhas do capital, que sustenta sua lógica de dominação através exploração, alienação e dominação do trabalho, direcionando as forças produtivas para a sua acumulação e reprodução. São disputas de projetos de sociedade, de educação e de formação, que movimentam a sociedade, garantido sua reprodução social ou o seu enfrentamento.

Partimos do pressuposto de que analisar as dificuldades, os desafios postos à formação profissional e a defesa da centralidade do estágio nesse processo não pode desconsiderar o momento histórico e que vivemos e nos situamos como profissionais. Esse é flagrantemente marcado por sucessivas transformações no mundo do trabalho, com consequências importantes para a esfera público-estatal e suas políticas. Sabemos também que tais processos explicam-se em função da atual fase da crise burguesa, materializada em todas as dimensões da vida sob a égide do capitalismo maduro e sobre as quais inúmeros pensadores e pesquisadores tem se debruçado no Brasil e fora dele. (ORTIZ, p. 2019, 192).

A Política Nacional de Estágio (PNE) nasce do esforço coletivo da categoria, tendo a ABEPSS como unidade que tem como princípio a defesa da formação acadêmico-profissional em todo território nacional. É produto dos acúmulos dos debates e pesquisas realizadas por pesquisadores (as), trabalhadores (as) e organização política através de seminários, eventos e pesquisas no âmbito da pós-graduação, procurando desvelar os desafios postos para a efetivação do estágio supervisionado, em um contexto de mercantilização da educação, precarização do ensino e sucateamento das políticas públicas.

Daí a importância da ABEPSS na defesa da qualidade da formação acadêmico-profissional, é um posicionamento que é político, em defesa de um determinado projeto de formação, pois denuncia as reais intenções do capital ao defender determinados discursos que ocultam suas verdadeiras intenções: vende-se a democratização da educação, mas nada mais é que a expansão privada do ensino de forma precarizada e aligeirada, garantindo mão de obra de reserva para o capital e para atender os interesses do mercado de trabalho, vende-se um discurso de uma formação eficiente, eficaz e mais reduzida, que se resume em uma formação tecnicista, para atender um mercado cada vez mais restrito, com profissionais que sabem realizar multitarefas, perdendo sua identidade, diluindo suas atribuições e aumentando a eficácia da produção ao colocar um trabalhador (a) para fazer mais de uma função, intensificando o trabalho, adoecendo o trabalhador e aumentando a competitividade.

Nesta direção, no âmbito dos anos 1990, a concepção de “*Sociedade do Conhecimento*” se consolidou diante da adequação ao patamar de ajuste na esfera estrutural no contexto dos países considerados periféricos no cerne

das proposições e orientações advindas do Banco Mundial. Desse modo, condensaram-se as composições e estruturas da *educação* como promotora de **desenvolvimento econômico** no cunho da **globalização** e de seus desdobramentos mediante o Capital, direcionada aos países em desenvolvimento. Basea-se no processo de adequação dos sujeitos a nova maneira de consolidação nas **esferas produtivas**, para tanto, é ensejada uma **formação de cunho básico** capaz de ofertar a **cooperação** frente o *trabalho* realizado em equipe, visando, garantir, maior **lucratividade**, os pilares da flexibilidade, a reestruturação produtiva, a qualificação para o mercado de *trabalho* e os mecanismos da competição, objetivando, assim, um processo formativo do trabalhador, que garanta ao mesmo tempo, o viés da incorporação do modo “rápido” nos enfoques dos **conhecimentos** considerados como gerais. (SILVA, 2021, p. 74, grifos da autora).

Dessa forma, como nos coloca Silva (2021), uma formação voltada para os interesses do capital com um determinado perfil profissional que atinge os interesses econômicos e políticos da classe dominante, capaz de garantir a reprodução do capitalismo como sociabilidade, ao fornecer uma determinada massa de trabalhadores(as) que atendem o modo de produção capitalista, não somente ao atual estágio da força produtiva, a produção em si, mas também com uma consciência política acrítica, desmobilizada e sem esperança:

Perpetua-se, assim, uma **aprendizagem flexibilizada** que tem por finalidade a garantia dos interesses dos grandes setores e das corporações **empresariais**, ou seja, a **educação** enquanto fator integrante e constitutivo da **lógica mercantil**. Nesse sentido, apresenta Coraggio (1998), que os pais, bem como os discentes, denotam-se enquanto consumidores e, a lógica do **produto**, portanto impera sob o processo **educativo**. Desse modo, um processo educativo **eficiente, eficaz, flexível e superficial**, sobretudo, articulado as orientações do Banco Mundial e aos objetivos de setores internacionais, mediante os alicerces do **Capital**. (SILVA, 2021, p. 76-77).

Tudo isso se traduz em uma mão de obra especializada tecnicamente, acrítica e submissa aos interesses do grande capital. Ou seja, uma formação que retira as dimensões de historicidade, contradição e antagonismo que compõe o real, que garante o seu movimento e a dimensão revolucionária na compreensão do real, capaz de criar respostas profissionais que fortaleçam a direção social do projeto societário da classe trabalhadora.

É relevante destacar que o conjunto das transformações societárias e seus rebatimentos no mercado de trabalho dos (as) assistentes sociais desencadeiam mudanças no processo de formação profissional em Serviço Social, já que, ao afetarem seus espaços ocupacionais, no que se refere às demandas, funções desempenhadas e desafios a serem enfrentados, ocasionam conseqüentemente, desdobramentos nas competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a formação acadêmica. Nesse sentido, a formação profissional é um processo dinâmico, historicamente determinado. (VASCONCELOS, 2009, p. 64)

A Política Nacional de Estágio nasce desse contexto histórico em defesa da qualidade do estágio supervisionado na formação profissional conforme preconizada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, frente uma conjuntura de disputa de projetos de formação e seus rebatimentos no ensino superior. Assim como diversos desafios próprios da realidade do estágio, que a PNE vem apresentar respostas: o distanciamento das UFA's com os campos de estágio, resultando uma falta de conhecimento daquelas em relação às dificuldades, condições de trabalho e de supervisão, a falta de articulação da supervisão de campo e acadêmica, garantindo a tríade que compõe a supervisão, de forma sistemática, proporcionando que o conteúdo do estágio seja articulado com as disciplinas e conteúdo do projeto pedagógico do curso e trabalhado no plano de estágio, articulando dessa forma conhecimento e realidade, teoria e prática através do processo de ensinagem, enquanto prática pedagógica.

Quanto ao conteúdo das disciplinas, propõe-se apontar, claramente, para a indissociabilidade entre teoria e prática em cada nível do estágio supervisionado curricular. Esta unidade perpassará a análise da intervenção profissional, desde a inserção do estudante no espaço socioinstitucional, que indica a observação do trabalho do assistente social e a reconstrução do seu objeto (apreensão das contradições frente às diferentes manifestações da questão social), até a compreensão da dinâmica institucional e suas respostas por meio das políticas sociais e institucionais e, finalmente nas respostas profissionais por meio de processos interventivos e investigativos do Serviço Social nos diferentes campos de atuação, sempre observando a dimensão ética. (ABEPSS, 2009, p. 188).

As condições do docente supervisor (a) acadêmico (a), principalmente diante da lógica cada vez mais gerencial das universidades, envolta em números de produção de artigos, pesquisas, orientações

e demais atribuições do docente com pesquisa, ensino, extensão e gestão do curso, estando paralelamente atentas as particularidades da supervisão acadêmica conforme preconizado pelas normativas relacionadas ao estágio. A articulação da supervisão de campo e acadêmica e as visitas aos campos de estágio, entre outros desafios são abordados pela PNE, através dos princípios de indissociabilidade entre teoria e prática, estágio supervisão de campo e acadêmica e das dimensões de teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas.

As condições dos (as) supervisores (as) de campo e acadêmico estão relacionados com a precarização das condições de trabalho frente a reestruturação produtiva do capital, das políticas públicas e da educação em especial. Destaca-se outros desafios enfrentados pelos docentes para a realização da supervisão:

Assim, a veiculação desses pressupostos via educação é fundamental para o projeto do grande capital. Na última década do século anterior, presenciase no ensino público superior um verdadeiro sucateamento por meios de mecanismos legais que incentivaram conseqüentemente, a ampliação do ensino privado. Esses elementos não sincronizados caracterizaram a política educacional do ensino superior do período: 1) a redução progressiva do montante de recursos para a universidade; 2) as aposentadorias forçadas de docentes, devido às perdas de direitos oriundas da Reforma Previdenciária de 1998; 3) a não realização de concursos públicos durante os dois mandatos de FHC, forçando a realização de inúmeros contratos de professores substitutos; 4) congelamento salarial durante oito anos do governo FHC e institucionalização da Gratificação de Estímulo ao Trabalho Docente (GED); 5) privatização interna das universidades por meio das fundações; e 6) limitação da autonomia universitária, entre outros. Este processo não excluiu o Serviço Social. A pesquisa mostra que entre 1995 e 2002 foram criados mais de 49 cursos de Serviço Social. Arelados a esse fenômeno, a diversificação das instituições de ensino possibilitou a proliferação de cursos de pouco custo em instituições de ensino superior que legalmente não são obrigadas a realizar pesquisas. Segundo a autora este processo arrebatador de crescimento de unidades de ensino, sobretudo privado, aparece como a real laicização e empresariamento do ensino de Serviço Social, articulado com o movimento do Estado brasileiro de incentivo à expansão do ensino superior, via setor privado e não confessional. (SANTOS, 2010, p. 389).

Destaca-se que outra problemática tratada pela PNE na qual coloca a importância de sua construção e efetivação está na expansão do ensino, atrelada a lógica mercadológica, principalmente do ensino privado e na modalidade à distância, trazendo graves rebatimentos na realização do estágio e na garantia da indissociabilidade teórico-prática e da supervisão acadêmica. As conseqüências estão organicamente vinculadas a disputa por projetos de formação acadêmico-profissional e de perfis profissionais elucidados anteriormente e conforme preconizado pela própria PNE.

[...] deparamos com a ampliação do EAD e suas implicações na qualidade da formação profissional do Assistente Social, notadamente, na realização do estágio supervisionado curricular obrigatório, processo no qual temos constatado descumprimento do que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares, com destaque para a não realização da supervisão conjunta entre supervisores acadêmicos e de campo e problemas relacionados à carga horária prevista para essa atividade. (ABEPSS, 2009, p. 164).

Na pandemia da COVID-19, percebemos o tanto que este cenário se agravou. É importante destacar que a modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) configurou-se como uma saída frente a necessidade de garantir a continuidade do processo de formação e as medidas de sobrevivência para a maioria da população. Mas sabemos que o ERE escancarou a desigualdade no país relacionada com as condições do corpo discente para o acesso as tecnologias e das UFA's, principalmente as públicas, de proporcionar as condições para a realização dessa modalidade, não somente de acesso a tecnologia, mas também as condições de sobrevivência dos discentes, profissionais e docentes, compreendendo que o ser humano é uma totalidade. Não basta ter acesso as tecnologias, se não tem acesso a permanência estudantil, questão que está no debate da categoria profissional e que também agravou no período da pandemia.

A disputa teórica no âmbito da formação profissional, neste cenário, é parte da luta mais geral, porque se conecta com o projeto de defesa dos interesses da classe trabalhadora deste país. Porém, tal disputa ocorre em um campo de batalha novo e distinto, que é a crise humanitária. Crise esta que possui elementos econômicos, socioculturais, ideológicos e políticos, mas é imperioso reconhecer que ela desnuda profundamente a desigualdade estrutural que fundamenta nossa sociedade, não só como estrutura teórica e política constitutiva das relações capitalistas. Esta crise desnuda a forma material na ponta da vida de cada sujeito da classe trabalhadora. Seja no roldão da pandemia, alastrando-se por uma política genocida; seja pela ausência de vacina; ou pelo crescimento do desemprego e a ampliação de sua precariedade e informalidade; ou, ainda, pela ampliação da condição de fome absoluta e relativa; e até mesmo quando enfrentamos as novas e precárias condições de trabalho e estudo. Em

todas essas situações, a desigualdade é desnudada, de forma grandiosa, cruel e aviltante. No início deste ano [2021], o Brasil chegou a 14,4 milhões de pessoas na fila por um emprego; 6 milhões desistiram de procurar emprego; 39,6% da população ocupada está na informalidade. Estes são os dados apresentados pelo IBGE em seu portal, que revelam a ampliação da desigualdade. (ABEPSS, 2021, p. 8).

Em um primeiro documento, a entidade representativa da categoria – ABEPSS – posicionou-se pela suspensão do calendário acadêmico no âmbito da graduação e pós-graduação, sendo coerente com o seu projeto de formação acadêmico-profissional e projeto ético-político, pois a necessidade era defesa da vida, e a educação não está entre os serviços essenciais que deveriam continuar a ser ofertados para a sobrevivência da população, como por exemplo, a saúde. Principalmente o estágio supervisionado que tem como atividade fundamente e essencial a aproximação do (a) estagiário (a) com o campo de estágio, mediante a supervisão direta.

Ao mesmo tempo, diante das condições concretas, os governos estaduais, e municipais tomaram medidas de suspensão das atividades não essenciais para garantir o isolamento social, o que inclui os serviços que não estejam desempenhando funções diretas de combate à pandemia. Neste sentido, considerando o Estágio Supervisionado como parte do processo formativo dos discentes de Serviço Social, este supõe a vivência acadêmica associada à inserção no campo de estágio. (ABEPSS, 2020, [p. 1]).

Neste contexto, conforme elucida o próprio documento: “Nota da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social referente ao Estágio Supervisionado no período de isolamento social pra o combate ao novo coronavírus (COVID-19)”, ocorreram diversas situações, presenciando a descontinuidade entre estágio e supervisão acadêmica, estando em dissonância com a resolução 533/2008, que preconiza a supervisão direta e as Diretrizes Curriculares e a Política Nacional de Estágio destacam a importância da indissociabilidade entre estágio e supervisão e que a necessidade de ocorrer esta atividade durante todo o ano letivo.

Ocorreram diversas situações, de acordo com a variedade de campo de estágio, das condições de trabalho dos (as) supervisores (as) de campo de estágio e das áreas das diferentes políticas públicas, como por exemplo, a saúde, dependendo de onde estava sendo realizado o estágio, como nas unidades básicas de saúde ou unidades de maior complexidade como as hospitalares, onde a realização do trabalho profissional envolvia maior exposição. Estas condições também estavam relacionadas com o fornecimento de materiais de proteção para os profissionais e estagiários.

As UFA's encontraram inúmeros desafios para a realização do estágio, considerando outras atividades como *lives* como atividade para cumprimento de carga horária de estágio, o que desqualifica sua condição. Assim como a supervisão de estágio encontrou diversos percalços, ocorrendo de forma virtual seja no campo de estágio através do teletrabalho ou nas UFA's pelo ERE. A garantia da indissociabilidade entre estágio e supervisão e da supervisão de campo e acadêmica encontrou-se prejudicada.

Conforme o relato dos respondentes, em algumas Instituições houve a imposição do ERE pelos Conselhos Superiores ou instâncias deliberativas nas universidades, não havendo um maior tempo para discussões coletivas. Também foi identificado como impactos desse processo a pouca ou nula familiaridade com ferramentas e plataformas virtuais entre docentes e discentes, as desigualdades de acesso à internet, de aprendizado, e a baixa participação discente nas atividades online. Foi também identificado como sendo um formato estressante e cansativo, fatores que contribuem para o aprofundamento da precarização do trabalho docente nesse processo, além de trazer impactos na qualidade da relação ensino-aprendizagem. Pode, então, fragilizar a defesa de um projeto de formação profissional em consonância com o que a ABEPSS vem defendendo, em conjunto com outras entidades e com as UFAs. (ABEPSS, 2021, p. 41).

Estas considerações são importantes para compreendermos numa perspectiva de totalidade, que o estágio conforme preconizado pelas DC's ainda encontra desafios para sua efetivação. A pandemia trouxe rebatimentos para a concretização do estágio supervisionado, refletindo na forma como foi tratado, demonstrando que ainda não ocupa a centralidade necessária no processo de ensinagem em Serviço Social. Dessa forma, àquele contexto e desafios que a PNE veio responder, ele ainda é presente e tem desafiado cada vez mais a categoria na defesa da qualidade do estágio curricular obrigatório.

A necessidade de construção da PNE vem do resultado do relatório da pesquisa avaliativa da implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, que foi socializada no XI

Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) em São Luiz/MA em dezembro de 2008. Segundo a ABEPSS (2021), este relatório apontou diversos desafios como a quantidade de estudantes estagiários (as) por supervisor (a), questão que é regulamentada pela Resolução CFESS 533/2008, que preconiza para a supervisão de campo, um limite de um (a) estagiário (a) a cada dez horas, limitando-se no máximo a três estagiários (as), a partir da aprovação da lei de trinta horas; e para a supervisão acadêmica um limite de quinze discentes/estagiários (as) por supervisor (a) acadêmico.

A Resolução CFESS, também coloca a importância da supervisão direta de estágio, devendo ser realizada por profissional legalmente registrado no seu conselho de classe, em exercício profissional e não podendo exercer trabalho voluntário no exercício da profissão. No período pandêmico com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o teletrabalho, muitas das vezes não ocorreu a supervisão direta, ou também não cumulativamente com o período letivo, muitos (as) estagiários (as) devido as medidas sanitárias de isolamento social, não conseguiram o estágio no período correto do curso, realizando-o em outro momento. As supervisões acadêmicas ocorreram em algumas UFA's de forma virtual através do ERE.

Apesar do caráter de excepcionalidade, a atual reestruturação produtiva, com base na robótica, no uso de tecnologia de ponta, tem avançado na educação, principalmente do ensino superior, reafirmando sua intencionalidade e seu projeto de formação, cujo objetivo é uma formação aligeirada, reduzida ao tecnicismo e de desmonte da Universidade pública, fortalecendo o ensino privado, principalmente na modalidade à distância. Esta configuração da educação brasileira tem desafiado no cumprimento das prerrogativas da PNE e demais normativas, como a supervisão direta e o limite de estagiários (as) por supervisores (as), principalmente diante da expansão do ensino, com prioridade para o ensino privado e à distância, aumentando o número de estagiários (as) que irão disputar os campos de estágio.

O estágio supervisionado curricular, além dos aspectos pedagógicos relacionados diretamente às disciplinas, implica, ainda, na ampliação de estratégias que viabilizem a oferta e qualificação de campos aos estudantes, que se alteram profundamente mediante ao crescimento do número de escolas e de estudantes de Serviço Social. Estas mudanças, já apontadas na contextualização da Universidade, trouxeram à tona nos debates regionais, um dos cenários lamentáveis ocasionado pela contra-reforma. As denúncias descreveram as “disputas” por vagas de estágio em troca de material de consumo e outras formas de “clientelismo”, que são acirradas de maneira perversa em algumas Unidades presenciais e com maior ênfase nas unidades não presenciais, na busca por novos campos para atender a demanda da abertura inseqüente de vagas nos cursos de Serviço Social nesses últimos anos. (ABEPSS, 2009, p. 192).

A importância dos fóruns de supervisão de estágio, que se caracteriza como atribuição das UFA's no sentido de problematizar e produzir conhecimento em relação ao estágio supervisionado, capacitar os (as) supervisores (as) de estágio e promover a articulação das UFA's com os campos de estágio, contribuindo para a formação permanente em Serviço Social e a indissociabilidade entre supervisão de campo e acadêmica. Os fóruns de supervisão configura-se como importante espaço para o fortalecimento da categoria, a qualificação do estágio e superação dos desafios para sua operacionalização, avançando na defesa do projeto ético-político em Serviço Social.

[...] a consolidação do “Fórum de Supervisores”, portanto, conecta-se a um amplo movimento de amadurecimento intelectual e político-organizativo da categoria em torno da necessária articulação entre exercício e formação profissional, em especial àquelas vinculadas ao Estágio como um momento privilegiado do “ensino da prática”. Considerando que esta é uma tarefa que vai além dos limites acadêmicos, deve envolver toda a categoria, suas entidades representativas, unidades de ensino e instituições campos de estágio. (ABEPSS/Leste, 2005, p. 01 *apud* ABEPSS, 2018, p. 17).

O debate em relação a importância dos fóruns de supervisão é resgatado pela categoria profissional a partir da PNE, enquanto espaço de qualificação da formação acadêmico-profissional e nela compreendida do estágio supervisionado principalmente na atual conjuntura de desmonte do Estado e de contrarreforma da educação, trazendo diversos rebatimentos para o ensino superior. Os fóruns de supervisão, propiciam o debate em relação aos desafios, atribuições, competências e forma de realização da supervisão, fortalece a categoria enquanto coletivo, articula os profissionais supervisores (as), aproximando-os dos órgãos representativos da categoria e do seu movimento político em defesa

das bandeiras de luta da profissão, principalmente do direcionamento ético-político da ABEPSS e do debate contemporâneo em relação a formação em Serviço Social.

A finalidade do Fórum foi pensar na organização dos supervisores de estágio de Serviço Social, em nível nacional, a divulgação e a troca de experiências, contribuindo, assim para o aprimoramento da formação profissional e para a elaboração de um “plano mínimo de estágio”, considerando seu lugar no processo de formação profissional. (ABEPSS, 2018, p. 18).

A PNE também se posiciona sobre o estágio obrigatório e não-obrigatório, que naquela conjuntura de aprovação de construção da PNE, era uma das temáticas que causavam dúvidas na categoria. O estágio curricular obrigatório é aquele necessário para a formação acadêmico-profissional em Serviço Social no âmbito da formação, que coletiva e politicamente, temos como norte as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, referimo-nos dessa forma, devido a diferença entre as DC da ABEPSS e as aprovadas pelo MEC. Já o estágio não-obrigatório está preconizado pela lei 11.788/2008, configurando-se como uma opção para o discente, mas que deve ser oferecido pelas UFA's e seguir os mesmos parâmetros e prerrogativas do estágio curricular obrigatório. Configurando-se um desafio conforme preconizado anteriormente, diante da expansão do ensino e a dificuldade de oferta de campo de estágio para todos (as) discentes, principalmente àqueles que tem que realizar o estágio curricular obrigatório. Parece que esta questão ficou secundarizada no debate da profissão, não tendo tanta adesão pelo corpo discente. De acordo com a PNE, o estágio curricular não-obrigatório, configura-se como responsabilidade da formação profissional, devendo:

[...] Garantir que a experiência do estágio supervisionado curricular não obrigatório seja apropriada pelos estudantes para a melhoria de suas habilidades, capacidades e conhecimentos, nos níveis teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, e não aproveitada como mecanismo de contratação precária de força de trabalho semi-especializada, menos ainda como substituto à ausência de uma política universitária de assistência estudantil. (ABEPSS, 2009, p. 186).

Importantes elucidaciones e críticas são colocadas pela PNE em relação ao estágio curricular não-obrigatório, como a importância de estar inserido no projeto pedagógico do curso, sua realização não substitui a carga horária do estágio curricular obrigatório. Questões estas que pareciam não serem abordadas pelas UFA's.

Por fim, a PNE apresenta os desafios e tensões para a realização do estágio e sua qualificação na formação acadêmico-profissional frente a contrarreforma da educação e a configuração da universidade brasileira, com o desmonte do ensino superior público, a precarização da formação acadêmico-profissional, a expansão do ensino, principalmente do ensino privado e na modalidade à distância, a lógica empresarial cada vez mais inserida nas UFA's caracterizando seus objetivos históricos, direcionando suas pesquisas para os interesses do lucrativos e de acumulação de capital, a lógica produtivista em relação a produção e a formação de quadro de profissionais, os requisitos de eficiência e eficácia voltada para os interesses do mercado, entre outros elementos que refletem na disputa por projetos de formação profissional no interior da categoria.

No contexto de precarização e desregulamentação do trabalho e redução dos direitos, é importante destacar que a discussão do estágio supervisionado se coloca, ainda, como estratégia na defesa do projeto de formação profissional em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social. (ABEPSS, 2009, p. 169).

Dessa forma, a PNE é importante documento no sentido de instrumentalizar ética, política e profissionalmente a categoria em defesa da qualidade da formação profissional. Ética, pois problematiza e qualifica o estágio a partir do projeto ético-político construído coletivamente. Política, pois reafirma esse projeto e por realizar sua defesa configura como posicionamento em defesa do estágio, tornando-se um instrumento de resistência e enfrentamento aos interesses do capital para a educação e profissional, pois apresenta importantes elementos para a operacionalização do estágio.

Portanto, na contracorrente da colagem da formação profissional às leis do mercado, a formação deve dirigir-se para a construção de alternativas e estratégias profissionais que contribuam para a defesa dos interesses

da classe trabalhadora. Tal direção opõe-se à redução da formação ao mero desenvolvimento da racionalidade técnico-instrumental, o que exige do estágio supervisionado curricular, possibilitar experiências que ultrapassem o atendimento exclusivo das novas demandas do mercado de trabalho, ampliando os horizontes da formação do profissional com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, compromisso ético-político e sustentação teórico-metodológica. (ABEPSS, 2009, p. 171).

Dessa forma, os desafios e polêmicas relacionadas ao estágio supervisionado, na qual a PNE veio apresentar respostas, são questões que estão no bojo do debate da categoria, que tem tensionado o projeto de formação acadêmico-profissional em Serviço Social, estando em disputa a partir da luta de classes e dos projetos que estão no seio da sociedade. São questões que estão em movimento com a própria realidade, que se reatualiza, agudiza e desafia a categoria cotidianamente, na qual a categoria está constantemente se posicionando. Neste sentido, a PNE é um importante instrumento político em defesa da qualidade da formação acadêmico-profissional em Serviço Social.

O estágio em Serviço Social é um campo aberto e em disputa no Serviço Social devendo ser apropriado e defendido pela categoria, enquanto atividade que é o lócus de construção da identidade profissional, de desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho profissional, de indissociabilidade das dimensões ético-políticas, técnico-operativas e teórico-metodológicas, do conhecimento e realidade social e de desenvolvimento da autonomia do (a) estagiário (a). Sendo dessa forma um divisor de águas na formação profissional em Serviço Social.

É importante destacar que apesar do estágio não ser o único espaço de aproximação da realidade social na formação acadêmico-profissional é a única que pressupõe supervisão conforme determinações da resolução CFESS 533/2008, garantindo a tríade do estagiário: a articulação pedagógica do (a) estagiário (a), supervisor (a) acadêmico (a) e de campo, com objetivo de inserção no espaço sócio-ocupacional, objetivando a capacitação para o exercício profissional em consonância com projeto pedagógico do curso e demais componentes curriculares. Dessa forma, o estágio possui uma particularidade que as demais atividades do projeto pedagógico do curso não possuem. Daí a importância da sua defesa, em torno da sua qualificação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS marcam um “divisor de águas” na formação acadêmico-profissional em Serviço Social, ao preconizar uma nova lógica curricular, uma determinada forma de pensar a organização curricular a partir dos projetos pedagógicos, a partir de determinados princípios, diretrizes e fundamentos que estão expressos nos núcleos de fundamentação. Esta nova lógica, permite superar a fragmentação de conteúdos e preconizam um determinado perfil profissional, que está alicerçado no projeto de formação construído historicamente.

A partir desse direcionamento, o estágio curricular configura-se como uma importante atividade, que tem como objetivo contribuir para a indissociabilidade entre formação e trabalho profissional; teoria e prática; estágio e supervisão, compreendendo que estas dimensões apresentam uma unidade indissociável, mas que apresentam suas devidas particularidades.

O estágio supervisionado curricular apresenta uma centralidade na formação acadêmico-profissional, diante da própria natureza da profissão que possui como dimensão a intervenção precedida pela dimensão investigativa, o que exige um arcabouço teórico-metodológico, ético-político e um aporte teórico que contribui para o desvelamento da realidade social para além das aparências. Dessa forma, o estágio não se resume ao cumprimento de carga horária ou treinamento profissional, mas caracteriza como uma atividade pedagógica, construída a partir da articulação dos sujeitos partícipes desse processo – estagiário (a), supervisor (a) acadêmico (a) e de campo –, que de forma planejada e de acordo com o projeto pedagógico do curso, construirá o plano de estágio, procurando contribuir para a apreensão crítica da realidade social e desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para intervenção profissional.

Neste sentido, o estágio deve ser planejado pedagogicamente, identificando quais atividades o (a) estagiário (a) terá contato no estágio, quais os objetivos para a formação profissional, compreendendo as particularidades da instituição no mundo do trabalho, suas contradições, limites, desafios e formas de respostas. Conteúdo este que é trabalhado de forma sistemática pela supervisão de campo e acadêmica.

Apesar do direcionamento político e a concepção de estágio definida pelas DC's, ainda verificam-se diversos desafios para sua efetivação, diante da contrarreforma da educação e das políticas públicas de forma em geral e seus rebatimentos no trabalho e na formação acadêmico-profissional.

Dessa forma, a ABEPSS, coerente com a defesa da qualidade da formação em Serviço Social e com a qualidade dos serviços prestados e em consonância com o projeto ético-político da profissão, construiu coletivamente A PNE que procura problematizar e apresentar alguns posicionamentos e estratégias para a operacionalização do estágio supervisionado em Serviço Social.

A PNE atendida com os desafios do seu tempo, apresenta estratégias frente ao sucateamento do ensino superior público, a expansão do ensino principalmente privado e na modalidade à distância, o estágio curricular obrigatório e não-obrigatório, as atribuições dos sujeitos partícipes do processo de supervisão, a indissociabilidade entre supervisão de campo e acadêmica; trabalho e formação; teoria e prática, importantes princípios que buscam superar a dicotomia entre conhecimento e realidade, teoria e prática que historicamente tem refletido no Serviço Social.

Com a pandemia da COVID-19, no bojo da crise sanitária, econômica e humanitária instaurada mundialmente e que trouxe consequências perversas para a realidade brasileira, percebemos a importância da discussão das DC's e da PNE nos debates e espaços de organização política da categoria, principalmente diante do projeto de formação preconizado pelo capital, que tem reafirmado seus objetivos em defesa de uma formação sucateada, tecnicista, aligeirada e precarizada.

Apesar das particularidades e excepcionalidade da pandemia, percebemos que esta ocorreu no seio da reestruturação produtiva do capital e das contrarreformas do Estado brasileiro, evidenciando de forma escancarada a desigualdade social presente na sociedade, reafirmando que o direito a vida, a educação e a saúde ainda configuram como privilégios na sociedade.

Contudo, sinalizamos os avanços que a PNE simboliza na formação acadêmico-profissional, trazendo elementos fundamentais, que ainda são desafios para a categoria, que não foram superados e que estão na centralidade do debate da categoria. Apesar da riqueza que esta simboliza, trazendo diversas questões que devem ser apropriadas pela categoria, ainda carece de pesquisa, aprofundamento e apropriação. Pois não se trata somente de um documento que orienta a profissão, mas representa uma defesa da qualidade da formação profissional, resistência e enfrentamento da lógica do capital hegemônica e seus rebatimentos no ensino superior e na formação acadêmico-profissional. A PNE reafirma a centralidade do estágio supervisionado, elucidando suas particularidades e, principalmente, dando a dimensão e real configuração em relação ao estágio enquanto atividade pedagógica inserido no projeto pedagógico do curso, ou seja, explicita a lógica que sustenta a sua compreensão e materialização.

Para avançarmos na defesa e qualificação do estágio supervisionado é necessário que a categoria se aproprie, problematiza, debata e capacite os diferentes sujeitos inseridos nesta atividade pedagógica – docentes, supervisores (as), estagiários (as), UFA's – para a realização do estágio supervisionado. A própria PNE traz estratégias nesse sentido, ao preconizar seus princípios e elementos para a realização do estágio. Para isto, torna-se necessário abordar a temática nos eventos da categoria, nos fóruns de supervisão e atividades de formação permanente em Serviço Social.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: [https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611\\_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf). 29 ago 2023.

ABEPSS. **Parâmetros para a organização dos fóruns de supervisão de estágio em serviço social**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < [https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/parametros\\_para\\_organizacao\\_2018-201812061313072227140.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/parametros_para_organizacao_2018-201812061313072227140.pdf)> . Acesso em: 29 ago 2023.

ABEPSS. **Nota da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social referente ao estágio supervisionado no período de isolamento social para o combate ao novo coronavírus (COVID-19)**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: < [https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/nota-final-estagio\\_abepss-03-de-abril-de-2020-202004031809224761180.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/nota-final-estagio_abepss-03-de-abril-de-2020-202004031809224761180.pdf)> . Acesso em: 29 ago 2023.

ABEPSS. Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. **Temporalis**, Brasília (DF), ano XI, n. 17, jan./jun. 2009.

CFESS. **Resolução nº 533, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a Supervisão**

**Direta de Estágio no Serviço Social**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2008. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>>. Acesso em: 29 ago 2013.

ORTIZ, F. G. Formação Profissional e Serviço Social: uma análise sobre as Diretrizes Curriculares, seus impasses e desafios. In: GUERRA, Yolanda; LEITE, Janete Luzia; ORTIZ, Fátima Grave. **Temas Contemporâneos em Serviço Social: uma análise de seus fundamentos**. Campinas: Papel Social, 2019.

SANTOS, M. dos S. **Na prática a teoria é outra?: mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no serviço social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SILVA, P. R. **Para além dos contornos de “Abaporu” às flores da resistência: serviço social e formação profissional na perspectiva de práxis**. 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021.

VASCONCELOS, I. Dilemas e desafios do estágio curricular em serviço social: expressão dos (des)encontros entre formação profissional e o mercado de trabalho. **Temporalis**, Brasília (DF), ano XI, n. 17, jan./jun. 2009.

# AS TENDÊNCIAS DO TRABALHO NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA RELAÇÃO COM A FORMA DE ORGANIZAÇÃO ESTATAL.

Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira<sup>74</sup>

**RESUMO.** O presente ensaio promove reflexões acerca de como as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação de nível médio integrado ao técnico são influenciadas pelas tendências organizacionais dos processos de trabalho próprias do sistema capitalista contemporâneo. Tendo como fundamentação a teoria do valor-trabalho em Marx, o destaque à esfera dos serviços e a compreensão da realidade brasileira, contribuem tanto para o entendimento acerca de como o trabalho tem se desenvolvido na lógica do gerencialismo e como essa tendência tem exercido determinações acerca de como e quanto do fundo público é destinado às políticas sociais, entre elas a educação, quanto como essa nova morfologia do trabalho se revela nas políticas sociais, dando destaque à suas expressões nas práticas pedagógicas das instituições públicas de educação.

**Palavras-chave:** Trabalho, práticas pedagógicas, Estado

**Abstract.** The present essay debates how the pedagogical practices developed in secondary education integrated to the technical level are influenced by the organizational tendencies of the work processes typical of the contemporary capitalist system. Based on Marx's theory of value-labor, the emphasis on the sphere of services and the understanding of the Brazilian reality, contribute so much to the understanding of how work has been developed in the logic of managerialism and how this tendency has exercised determinations about how and how much of the public fund is allocated to social policies, including education, how this new morphology of work is revealed in social policies, highlighting its expressions in the pedagogical practices of public education institutions.

**Key-words:** Work, pedagogical practices, State

## INTRODUÇÃO

Refletir acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no que diz respeito ao ensino de educação básica de nível médio integrado ao técnico, não prescinde de considerá-las sobre o prisma das relações mais amplas forjadas no bojo do Estado brasileiro e da maneira como as políticas públicas organizam-se na contemporaneidade.

Por isso, compreender a realidade brasileira e a organização desse Estado desde a fase do capitalismo monopolista, mas, especialmente, a partir das mudanças por ele sofrida nos anos 1990, é tarefa indispensável àqueles que desejam entender como as práticas pedagógicas se desenvolvem e a quem servem diante de um projeto educacional específico e hegemônico.

Considerando que, nesse período (do capitalismo monopolista), temos a expansão do setor de serviços, a teoria do valor-trabalho precisa ser apreendida para além daquelas compreensões decorrentes das relações típicas do chão de fábrica. As políticas públicas e o trabalho nelas desenvolvido apresentam-se sob uma determinada perspectiva dentro de uma nova morfologia que, ao ser considerada, apenas assim, torna possível as reflexões acerca dessas práticas e de como elas se constroem nesse contexto.

Além disso, quando falamos de políticas públicas, necessariamente precisamos localizá-las em um Estado específico, que, no nosso caso, possui características singulares no que diz respeito ao avanço e à organização social para o atendimento das necessidades do capital. O Estado brasileiro carrega, desde a sua formação, elementos próprios que, se não forem considerados em qualquer estudo de um fenômeno social, tornam ineficaz e superficial a produção de conhecimento acerca desse real.

Uma das particularidades em destaque nas análises que faremos é a forma como o fundo público é constituído, distribuído, e, especialmente, disputado. É sabido que, desde que o Estado brasileiro se formou enquanto estado democrático de direito, o fundo público tornou-se a principal fonte de custeio das políticas, sendo ele, inclusive, que financia os salários dos servidores que movimentam a máquina

<sup>74</sup> Assistente Social do IFFluminense. Doutoranda em Serviço Social pelo PPGSS da UERJ e mestre em Serviço Social pela UFJF. E-mail: deboraspotorno@gmail.com

pública na operacionalização e concretização de direitos sociais abstratamente garantidos por lei. A grande questão que nos inquieta é como, diante das alterações no mundo do trabalho e na maneira como o capital realiza e garante o processo de acumulação de riqueza e lucro, esse fundo público tem sido disputado? Estaria essa disputa contribuindo para a maneira como as práticas pedagógicas desenvolvem-se nos espaços educacionais supracitados?

Sendo assim, este ensaio tem por objetivo principal refletir acerca de como as tendências gerais do trabalho no âmbito dos serviços influenciam o trabalho na política de educação e dão forma às práticas pedagógicas, uma vez que estas representam a objetivação desse fazer profissional.

Nesse sentido, o caminho proposto é partir da análise mais geral sobre a teoria do valor-trabalho, trazendo elementos acerca de trabalho abstrato e concreto, produtivo e improdutivo, para assim chegar a uma apresentação do Estado brasileiro a partir do capitalismo monopolista. A partir disso, buscar uma compreensão acerca desse real na lógica atual de gerencialismo, destacando como, inclusive, tal lógica exerce determinações para a apropriação do fundo público pelas políticas sociais. Assim, a partir dessa primeira fundamentação, poderemos desenvolver a discussão acerca de como a nova morfologia que se constrói para o trabalho se estabelece do ponto de vista das políticas sociais e, assim, conferir destaque a como essa perspectiva tem se expressado nas práticas pedagógicas das instituições públicas de educação.

Dessa maneira, compreender o *ethos* empresarial na direção da conformação dos currículos, dos conteúdos e discursos presentes na escola permite-nos analisar como essa lógica tem direcionado o perfil do profissional exigido pelo mercado e de que tipo de mercado de *não-trabalho-formal* estamos tratando. O sistema acaba conformando a educação à realidade de desproteção social e de trabalho precarizado, transportando para a lógica educacional o discurso do “diálogo respeitoso”, da “inteligência emocional”, “capacidade de autocrítica”, “gestão de conflitos”, entre outros “perfis” de “novos trabalhadores”, cada vez mais demandados ao sistema educacional.

Apesar da limitação, intrínseca ao perfil de um ensaio, caber a este a tarefa profícua de socializar provocações e descobertas teóricas que, pretendemos, sejam base para nossa ida à pesquisa de campo na busca de compreendermos melhor esse fenômeno do real e suas contribuições não apenas para a manutenção da hegemonia de um projeto educacional vigente, mas, em especial, para as possibilidades de sua superação. Isso porque entendemos que “[...] a riqueza de uma teoria consiste em sua capacidade de permitir compreender a realidade, iluminar o social, interpretar o conjunto de relações sociais em operação” (DAL ROSSO, 2014, p. 87), mas também consiste em contribuir para transformar essa realidade que se conhece.

## **REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO NA ESFERA DOS SERVIÇOS SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO VALOR-TRABALHO**

Considerando que o trabalho é condição natural e eterna do homem, sem o qual ele não pode existir, sem ele não há produção e nem reprodução da vida. Logo, na medida em que homem é agente de transformação, ao atuar sobre a natureza, modificando-a em prol de satisfazer suas necessidades, ambos se evidenciam como pressupostos da produção. Dessa forma, os trabalhadores e os meios de produção são os fatores fundamentais do processo produtivo. Entretanto, uma vez não relacionados, são apenas fatores em potencial da produção.

Além disso, de acordo com Marx, a análise dos processos produtivos deve ser, necessariamente, contextualizada historicamente. É no processo histórico que “a produção se transforma em produção capitalista” (MARX, 1974, p. 281). Cada vez mais, com o avanço histórico, desenvolvem-se os meios de produção e, também, a própria mercadoria força de trabalho, deixando evidente que, no processo

produtivo, o saber tem um papel dominante e determinante. Saber social esse que é produzido pelos sujeitos no processo de produção como uma atividade reguladora das forças da natureza.

Assim, a produção de riqueza passa, cada vez mais, a depender desses avanços tecnológicos e do saber intelectual dos trabalhadores e menos do tempo de trabalho e esforços desses trabalhadores. Temos como consequência disso uma subsunção real do trabalho científico ao capital, em que “a produção, quando já é comandada pelo capital, além de produzir a mais-valia, também produz um sistema de exploração e dominação geral das propriedades naturais e humanas tendo como suporte a ciência” (HIRANO, 2001, p. 12).

A acumulação capitalista ganha forma de acumulação do saber e, assim, apesar de, do ponto de vista do capital, o trabalho de produção científica não gerar valor de troca e sim de uso, ele é um saber acumulado historicamente, necessário ao desenvolvimento das forças produtivas e, por isso, ao próprio capital. Portanto, “[...] o trabalho técnico-científico, quando subsumido ao capital, não só é produtivo como criador de utilidade, mas, também, como forma de se apropriar do excedente em forma de mais-valia” (HIRANO, 2001, p. 14).

Além disso, a classe intelectual tem uma liberdade formal e constitui a força que dá legitimidade aos que exercem a dominação. Ela é a classe que produz elementos ideológicos que dão sustentação às concepções dominantes, e a tecnologia que transforma os meios de produção de tal forma que amplia a produtividade e a produção de riqueza acumulada pelos capitalistas e, com isso, incrementa a forma de explorar a classe trabalhadora.

O conteúdo concreto do trabalho é irrelevante para a determinação do trabalho como produtivo ou improdutivo. “Deste modo, conquanto o trabalho esteja subsumido ao capital, mesmo que esta subordinação seja apenas formal, este trabalho é produtivo, independente da forma material ou imaterial do valor de uso em que resulte” (COTRIM, 2009, p. 138).

Outro elemento essencial na definição do trabalho na esfera dos serviços diz respeito acerca do que entendemos, à luz de Marx, por trabalho simples e complexo. Essa compreensão faz-se essencial, haja vista que originalmente o trabalho no âmbito das políticas sociais sempre se deu com uma maioria expressiva de trabalhadores complexos.

O trabalho intelectual ali desenvolvido estabelece um alto investimento na qualificação profissional. Entretanto, o movimento atual de simplificação do trabalho complexo (que veremos mais adiante) exige-nos retornar à compreensão dessas categorias para não cairmos na simplificação das transformações vivenciadas nas relações atuais.

Importa inicialmente esclarecer que a classificação de simples e complexo não é fixa, pois ela se dá, ao longo da história, de maneiras variadas dentro da cadeia produtiva e sempre se estabelece em comparações entre trabalhadores individuais distintos. Por trabalho simples Marx (2006) entende o trabalho social médio, ou seja, a atividade que pode ser realizada pela capacidade comum de trabalho, tanto física como espiritualmente. Logo, “é o conjunto das formas em que a força social média de trabalho pode ser despendida sem que seja necessária qualquer formação subjetiva especial prévia, isto é, atividades em que a força de trabalho se forma na própria prática do trabalho” (COTRIM, 2009, p. 144).

Uma vez que a capacidade e as forças de trabalho variam ao longo do desenvolvimento histórico, também varia a lista daquelas atividades que podem ser consideradas trabalho simples. Logo, o trabalho simples é o trabalho social médio historicamente determinado. Já a força de trabalho complexa demanda maior tempo de formação e mais meios de produção. Logo, incorpora mais valor e custa mais para se reproduzir.

Em suma, trabalho simples e trabalho complexo são definições relativas à atividade individual dos trabalhadores que as categorizam de acordo com uma determinação concreta: todas aquelas que se realizam pelo indivíduo médio, de modo que a especificidade da atividade é apreendida pela prática, fazem parte da categoria de trabalho simples; todas as atividades, por outro lado, que demandam formação especial da força de trabalho e com isso maior custo de produção e reprodução compõem a categoria de trabalho complexo. (COTRIM, 2009, p. 152).

Assim, com o aumento da complexificação do trabalho, há conseqüentemente o aumento da acumulação capitalista, pois a produção cresce e o tempo necessário para ela reduz. Com isso,

Na medida em que o trabalho produtivo organizado coletivamente apenas funciona na subordinação à necessidade do capital, o aumento da produtividade do trabalho se faz meio para a expansão do capital e, inversamente, a expansão do capital se faz motor para o incremento da produtividade do trabalho social. (COTRIM, 2009, p. 171).

Portanto, o trabalho no âmbito das políticas sociais, uma vez subordinado aos interesses do capital, constitui-se, organiza-se e direciona-se a favor dos interesses do mercado e, mesmo se realizando no âmbito do Estado, estabelece mediações e possui determinações próprias da lógica empresarial privada. Assim sendo, importa compreender como o Estado brasileiro, constitui-se no contexto do capitalismo monopolista para, assim, compreendermos como tem se dado o trabalho nas políticas públicas.

## **O ESTADO E SUAS FUNÇÕES NA FASE DE CAPITALISMO MONOPOLISTA: SUA FORMA DE ORGANIZAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS SOBRE O TRABALHO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS SOCIAIS**

O modo de produção capitalista trouxe consigo a produção generalizada e intensa de mercadorias, destruindo a unidade existente entre agricultura e produção artesanal. Essa relação de produção combina uma crescente divisão do trabalho com uma socialização das suas funções intermediárias, ou seja, daquelas que garantem o funcionamento do próprio setor produtivo, entre as quais se incluem aquelas próprias do setor de serviços.

Nesse sentido, na fase do capitalismo monopolista, em que a centralização dita a organização das empresas, a forma de busca pelo lucro do capital (tanto o comercial quanto o financeiro) precisa se apossar, cada vez mais, das funções intermediárias que se estabelecem no trabalho, para que seja possível dominar o tempo de giro do capital nos processos produtivos (entre eles, os agrícola).

Dessa forma, muda a relação entre os que vendem sua força de trabalho com qualificação específica e os que vivem de rendimentos: isso porque os serviços passam a ser convertido em serviço capitalista, tornando-se objetivamente socializado. O setor de serviços amplia-se diante de dois fatores que se combinam: a impossibilidade de valorização do capital apenas na indústria e a diferenciação do consumo.

Portanto, a lógica do capitalismo tardio consiste em converter, necessariamente, o capital ocioso em capital de serviços e ao mesmo tempo substituir o capital de serviços por capital produtivo ou, em outras palavras, substituir serviços por mercadorias: serviços de transporte por automóveis particulares; serviços de teatro e cinema por aparelhos privados de televisão; amanhã, programas de televisão e instrução educacional por videocassetes. (MANDEL, 1985, p. 285).

Essa tem sido uma importante tendência do Estado capitalista na sua fase monopolista. Entre suas funções estão: criar condições para a produção que as atividades privadas não conseguem garantir; reprimir qualquer ameaça, tanto da classe dominada quanto da dominante, ao modo de produção capitalista por meio do exército, da justiça e da polícia; garantir que a ideologia da classe dominante continue a preponderar, e que a classe dominada se submeta disseminando o entendimento enganoso de que tal situação é inevitável.

Nessa fase monopolista do capitalismo, segundo Netto (2006), potencializam-se as contradições, entre as quais destacamos a tendência de economizar o trabalho vivo com a necessidade de incremento de avanço tecnológico. Além dessa, temos exponenciada a contradição entre a socialização da produção e a apropriação privada dela, que se dá de maneira internacionalizada, em que os interesses externos se sobrepõem aos internos. Nessa lógica, para que os lucros sejam maximizados, exigem-se controles extraeconômicos, entre os quais se inserem as atuações estatais via políticas públicas. Nesse sentido, o Estado, que antes atuava apenas como guardião das condições externas para a produção, passa a ter uma atuação que incide diretamente na organização e na dinâmica econômica de maneira interna e constante. Nas palavras de Netto (2006), “[...] no capitalismo monopolista, as funções políticas do estado embrincam-se organicamente com as suas funções econômicas” (p. 25).

Assim, o Estado passa a administrar diretamente as crises e o faz, também, ao ser responsável por garantir a reprodução da força de trabalho, seja ela atuante ou excedente, definindo condições para sua inserção no mercado, bem como os locais onde essa será inserida de maneira a atender aos interesses dos projetos monopolistas (NETTO, 2006).

Portanto, as demandas da classe trabalhadora podem ser atendidas pelo Estado, garantindo, exclusivamente e de maneira limitada, que elas se reproduzam, maximizando os lucros. Nesse sentido, conforme defende Netto (2006), o Estado é “permeável a demanda da classe subalterna que pode fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações” (p. 29). Por isso, as expressões da questão social, tornam-se foco da intervenção estatal por meio das políticas públicas usadas pelo Estado para administrar/controlar essas expressões.

Entretanto, as políticas sociais são muito mais do que antecipações do Estado utilizadas para gerir os conflitos e garantir a acumulação capitalista. Elas são, principalmente, fruto e decorrência das mobilizações e lutas das classes subalternas, reivindicações dos trabalhadores, resultado de enfrentamentos. Entendemos que essa sua característica essencial, entretanto, não dispensa seu caráter de classe e nem sua cooptação pelo mercado.

Nesse processo, as políticas educacionais, em especial aquelas técnicas e científicas, concedem ao capital recursos humanos qualificados, evidenciando a importância de refletirmos sobre a maneira como essa política, em específico, organiza-se, no contexto monopolista, para a formação da classe trabalhadora, na medida em que colabora, direta e indiretamente, com a reprodução do capital e da vida.

Importa considerar, contudo, que o Estado burguês, na construção ideológica, transmuta refrações da questão social em problemas sociais individuais, misturando as respostas privadas e públicas no enfrentamento dessas sequelas, sendo as condições sociais aquelas que definem por meio de qual âmbito essas sequelas são enfrentadas. Nessa perspectiva, surge a tendência apontada por Netto (2006) de psicologizar os problemas sociais. Aqui o autor não se refere a dar um tratamento profissional (com psicólogos) dos problemas sociais, e sim a culpar os sujeitos envolvidos nessas expressões da questão social como aqueles unicamente responsáveis por sua condição e, portanto, por sair dela.

Nessa lógica, as expressões da questão social são externas às instituições da sociedade burguesa, deixando de ser uma questão estrutural e concreta e passando a se referir a questões abstratas e mentais, de ordem espiritual. Segundo Netto (2006), não temos a conversão de psicologização à individualização, e sim a sua transmutação em dois movimentos, a saber: a deseconomização e des-historização da questão social e a tendência a atuar sobre ela de acordo com expressões próprias da alma.

Temos, sob a lógica do capitalismo monopolista, a contradição de destaque, em que convivem na questão social: o traço público, que conduz à sua regulação por meio de mecanismos econômicos e políticos; e o privado, em que seu enfrentamento passa pela disciplina psicossocial dos sujeitos excluídos.

Sendo assim, o Estado se organiza de maneira a que suas políticas atendam a uma nova lógica do capital monopolista. Há, nesse contexto, a ampliação de suas funções e a sua subordinação à lógica mercantil em tempos de financeirização. Nessa perspectiva, a maneira como as empresas são geridas e constituídas acaba por dar a direção de como o Estado também será regulado e formado, bem como serão organizadas as práticas profissionais no âmbito das políticas públicas, entre elas a educacional.

## **AS PARTICULARIDADES DO ESTADO BRASILEIRO E AS NOVAS TENDÊNCIAS DO TRABALHO NA ESFERA DOS SERVIÇOS: OS IMPACTOS NA UTILIZAÇÃO DO FUNDO PÚBLICO E NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS**

Mais importante do que tratar do Estado na sua fase monopolista é compreender essa fase do capitalismo sobre um solo de capitalismo dependente e periférico. No Brasil, o desenvolvimento do capitalismo dá-se com a junção conhecida do arcaico e do moderno. Isso quer dizer que, sob a nossa

sociedade, elementos tradicionais convivem concomitantemente com os novos. Além disso, a expansão do sistema capitalista no Brasil tem como parte da acumulação do setor urbano industrial o avanço do setor terciário. Isso porque os serviços, além de serem depósitos de exército industrial de reserva, são adequados ao processo de acumulação capitalista, reforçando a concentração de renda.

Além disso, a expansão do capitalismo no Brasil estará garantida na dialética das forças interiores e será determinada pelas possibilidades de mudanças internas do modo de acumulação, pelo estilo de dominação, pelas estruturas do poder e pelas determinações que lhes são próprias.

Uma das características da particularidade do desenvolvimento capitalista brasileiro é devido ao fato de seu progresso não ter como pré-condição a destruição completa do antigo modo de acumulação. A outra particularidade refere-se a como a economia industrial urbana se estrutura no país no que diz respeito à absorção de mão de obra pelo setor secundário e terciário, em que se desconstrói a ideia defendida de um inchaço do setor terciário, como se em nada se relacionasse com o secundário, quando na verdade é decorrente do próprio aumento da absorção de mão de obra pelas indústrias. Por fim, mas não menos importante, na história do país, o escravismo fazia com que o escravo tivesse um custo de reprodução interno ao processo produtivo, o que era um óbice para a industrialização.

No Brasil, a inserção de trabalho morto e tecnologias deu-se sem que necessariamente o trabalho vivo ficasse tão caro que se tornasse imperiosa essa introdução como forma de baratear os custos e garantir a mais-valia ou sua expansão; queima-se, assim, várias etapas no processo de produção. Segundo Oliveira (2011), esse fator, somado às leis trabalhistas, revela e aumenta a produtividade das inversões, a saber: “[...] por essa forma, o problema não é que o crescimento industrial não crie empregos – questão até certo ponto conjuntural –, mas que, ao acelerar-se, ele pôs em movimento uma espiral que distanciou de modo irrecuperável os rendimentos do capital em relação aos de trabalho” (p. 45).

Soma-se a isso, segundo Fontes (2010), o fato de que o avanço do capitalismo nas sociedades periféricas respeita o atendimento tanto à concentração de recursos sociais quanto à recriação permanente das expropriações. Segundo a autora, a expropriação massiva e constante dos trabalhadores é condição global para a exploração capitalista, sem ela essa opressão não apenas não se inicia, como não se desenvolve e nem chega a seu ápice.

Em Marx, é evidente a dinâmica de ampliação constante do capital, que é condição para a sua reprodução, e “isso significa que massas crescentemente concentradas de recursos impõem ao conjunto da vida social uma extração acelerada e intensificada de mais-valor” (FONTES, 2010, p. 24).

Uma vez entendidas as novas expropriações, torna-se possível compreender que, em decorrência delas, surgem as inovadoras maneiras de exploração da classe trabalhadora e as tendências mercadológicas sobre o trabalho no âmbito das políticas sociais. Isso porque as expropriações revelam relações sociais que garantem a reprodução do sistema e carregam como resposta às suas consequências a atuação do Estado via políticas públicas. Portanto,

A expropriação capitalista não é uma relação entre “coisas”, ainda que incida sobre “coisas” (como a terra), nem entre pessoas e coisas (ainda que as envolva), mas uma relação social, entre classes, através da qual grupos crescentes de trabalhadores são incapacitados de assegurar sua plena existência, impedidos de recuar para as antigas formas, mesmo quando não se lhes oferece condições para assegurar sua subsistência nas novas modalidades sociais. (FONTES, 2010, p. 83).

Isso acontece na medida em que para a expansão do capitalismo e de sua acumulação e reprodução é necessário expandir simultaneamente as condições que tornam os trabalhadores ainda mais dependentes e disponíveis, as condições de exploração do capital, seja qual for a forma jurídica em que seu trabalho ou disponibilidade para ele se dê.

Por isso, a expropriação não é um fato histórico datado e passado, mas sim uma realidade permanente para que o sistema capitalista se mantenha e supere suas crises. As mudanças no mundo do trabalho, o aumento do Estado e de suas funções, a adoção da lógica privada no âmbito estatal, a perda de direitos e a apropriação e a disputa pelo fundo público entre políticas públicas e empresas privadas são alguns

dos exemplos que deixam evidente que o ponto de vista de Fontes (2010) tem maior correspondência com o real do que o daqueles que acreditam que a expropriação teve seu fim no processo de perda da posse da terra e dos meios de produção pelos trabalhadores na fase de pré-capitalismo.

Nesse entendimento, “as expropriações constituem um processo permanente, condição da constituição e expansão da base social capitalista e que, longe de se estabilizar, aprofunda-se e generaliza-se com a expansão capitalista” (p. 45). São as expropriações dos tempos atuais ainda mais violentas, uma vez que se valem de um fetiche de necessidade e de impossibilidade histórica destinta e criam sobre os trabalhadores a ilusão de melhoria, de participação e de controle dos processos que circunscrevem sua própria vida.

Garantir as condições gerais de reprodução do capital envolve atuar na produção do consenso entre classes e intraclasses. Essa função só pode ser desenvolvida pelo Estado e representa uma ampliação do seu papel em relação às suas funções. Tal garantia só pode ser sustentada sob um aparato técnico burocrático e organizacional que se desenvolva com uma apropriação pelo Estado de parte do valor socialmente produzido. Não dá para pensar o Estado sem considerar a sua base material de institucionalização.

Foi então, exatamente nesse momento de passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, que o Estado precisou ampliar-se do ponto de vista de áreas, competências e espaços de atuação, que foram dadas as condições sócio-históricas para a implementação das políticas públicas.

Segundo Behring (2012), essa implementação deu-se para a garantia de valorização do valor e de acumulação capitalista. Por isso, na sua concepção, é evidente que as políticas sociais participam do circuito do valor. Por meio das políticas sociais, o Estado realiza compras, paga salários, contrata mão de obra, contrai dívidas e até injeta recursos nos bancos, transferindo para eles o papel de gerir seus benefícios de transferência de renda, por exemplo.

É preciso, entretanto, garantir, para essa ação do Estado, um lastro de financiamento que, por sua vez, se torna possível quando o capital está concentrado e centralizado ao ponto de ter condições de ser expropriado para a manutenção e a ampliação das funções estatais.

Tanto as funções coercitivas quanto as no campo da hegemonia, que não são operadas apenas pelas instituições estatais, mas também, a partir dos aparelhos privados de hegemonia, cumprem uma função no campo da ideologia mediada por ações práticas, logo na consolidação de alguns “direitos” que são operados pelas vias dessas instituições.

Operam nesse processo, mas o fazem por práticas que asseguram determinados benefícios para a população. Isso é relevante na medida em que cria uma estrutura organizacional que apresentou expressivo crescimento ao longo do século 20. Tais benefícios se veem assegurados, seja do ponto de vista do aparato militar, seja do judiciário e legislativo, seja por meio de ações mais voltadas para políticas sociais via programas e serviços operados ora pelo Estado, ora por esse conjunto de organizações da sociedade civil.

Para pensar a ampliação do campo profissional nas chamadas políticas sociais, é preciso entender que elas resultam das lutas sociais e, por isso, colocam-se num plano de reivindicação por parcelas da classe trabalhadora e pela trajetória dos movimentos sociais e sindicais via expansão da chamada social-democracia. Por sua vez, representaram, objetivamente, um alargamento das possibilidades de atendimentos de certos carecimentos da população, mediados por uma ação interventiva por parte do Estado. Isso é importante para compreender como a estrutura de organização e ampliação do Estado também é derivada das lutas sociais, ela não é autônoma e muito menos independente da luta de classes.

Quanto mais o Estado encontra-se fundamentado em um conjunto de políticas que se baseiam no reconhecimento de determinados sujeitos coletivos (negros, indígenas, mulheres, LGBTQI+...), mais amplia seu campo de atuação. Logo esse campo não é organizado por meio de um princípio lógico automático, mas acaba tendo como próprio e comum a organização capitalista do Estado que fragmenta, propositadamente, as demandas. Tal fragmentação, por sua vez, colabora com a lógica e a

tendência vigentes no âmbito das políticas públicas para uma especialização do trabalho na esfera da reprodução com vistas a manter a dominação da burguesia sobre as classes subalternas.

A fragmentação das demandas leva a respostas também fragmentadas, e com isso perde-se a dimensão de totalidade desses fenômenos e especializa-se a atuação do Estado, conseqüentemente de seus agentes/trabalhadores, profissionalizando suas ações. Para que o Estado garanta o atendimento mesmo que fragmentado das necessidades dos trabalhadores, via políticas públicas, têm sido cada vez mais necessárias as tais expropriações constantes. O financiamento das ações estatais decorre das expropriações dos trabalhadores que ainda conservam algum grau de formalidade em suas relações trabalhistas.

O Estado cumpre um papel decisivo para que a manutenção dessa sua função de garantir as condições de segurança do capital seja assegurada pelo direcionamento do fundo público para fazer o que antes o próprio capital fazia, mas agora precisa da sua intervenção.

A manutenção dessa lógica além de depender do direcionamento do fundo público, está sujeita a que parcela dele garanta as condições de reprodução da classe trabalhadora que se insere, precariamente, na formação de mais-valia, tornando necessárias, assim, as políticas públicas. Outro fator considerável se evidencia na cisão da classe trabalhadora a partir da lógica da financeirização, criando estratégias de sobrevivência que se alimentam da lógica do capital fictício (como os fundos de pensão privados).

Isso rebate na atividade profissional no campo da política, pois parte do recurso que a financia está indo para o financiamento da dívida e do capital; parte do nosso público não tem perspectiva de formalização do trabalho e, por último, há uma captura ideológica do próprio movimento dos trabalhadores que, por um lado, lutam pela defesa dos seus direitos e, por outro, gestam fundos que expropriam os seus próprios recursos.

Segundo Granemann (2007), outro fator que merece nossa atenção nesse processo é o fato de as políticas sociais no capital monopolista servirem como uma forma de inserir a força de trabalho no mundo financeiro. Nesse sentido, elas deixam de ser equipamentos públicos e passam a ser “direitos monetarizados”, que são operados pelos bancos e mercados financeiros. A autora destaca ainda o equívoco de considerar como políticas sociais os serviços sociais oferecidos via mercado. Segundo ela, essa adoção equivocada do termo envolve um fetiche de que o capital pode operar direitos e benefícios de maneira justa e universal; quando na verdade são ações restritas e focalizadas, haja vista que no capital imperam os limites da extração de mais-valia e da propriedade privada.

Atendendo a essa mesma lógica, alegar que existe uma relação de interdependência entre o público e o privado evidencia a tentativa de ocultar a socialização dos recursos públicos produzidos pelos trabalhadores para garantir a expansão dos lucros do capital, e com isso temos que “[...] a cooperação entre a mercantilização dos serviços sociais e a monetarização da proteção social operada pelo Estado revelam a redução do valor da força de trabalho, assim como o aprofundamento da taxa de exploração da classe trabalhadora” (GRANEMANN, 2007, p. 64).

Instaura-se sob a forma de organização do Estado uma lógica chamada por Dardot (2016) de “governança de estado”, na qual o Estado exerce seu papel de forma cada vez mais indireta, orienta instituições privadas e incorpora seus códigos e padrões de conduta. Tem sido constituída uma espécie de Estado estrategista, em que

[...] do mesmo modo como a gestão privada visa a fazer com que os assalariados trabalhem o máximo possível por meio de um sistema de incentivos, a “governança de Estado” visa oficialmente a fazer com que entidades privadas produzam bens e serviços de forma supostamente mais eficiente e outorga ao setor privado a capacidade de produzir normas de autorregulação no lugar da lei. (DARDOT, 2016, p. 273).

Existe subjacente a essa lógica um pressuposto de que os fracassos do Estado são piores e mais prejudiciais do que os do mercado privado. Por isso, as empresas têm prioridade e são tomadas como quem garante o progresso, estabelecendo-se uma ênfase na competitividade, em que

O postulado dessa nova “governança” é que a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública; que o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz, porque é mais especializado, menos sujeito que o setor público a regras estatutárias. (DARDOT, 2016, p. 283).

Estabelece-se uma gestão do controle e os trabalhadores das políticas começam a ser avaliados por desempenho, a trabalhar por metas externas e a submeter sua autonomia profissional a modelos e plataformas de trabalho sem qualquer identificação com suas competências, habilidades e até mesmo com seus compromissos éticos.

Nesse sentido, compreender o trabalho no âmbito das políticas sociais envolve entender os desafios que esses trabalhadores têm diante de uma forma de organizar e estabelecer o trabalho nesse cenário.

Quando tratarmos das práticas pedagógicas executadas nas instituições públicas de ensino, não podemos perder de vista que elas também se constituem dessa dimensão gerencialista do Estado. São objetivadas e idealizadas com base em um projeto específico de intervenção estatal e de formação da classe trabalhadora também sob a lógica privatista e empreendedora das relações trabalhistas e de reprodução da vida.

Essas práticas não são meras abstrações e nem acontecem fora desse contexto. Na verdade, refletem as contradições de um sistema capitalista que se desenvolve pela ampliação privada das funções do Estado, pelas expropriações constantes dos direitos e pela financeirização do fundo público.

### **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO EXPRESSÃO DA OBJETIVAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO: UM FAZER TELEOLOGICAMENTE DETERMINADO OU MECANICAMENTE OPERADO?**

Conforme vimos as práticas pedagógicas são objetivação de um trabalho no âmbito da política pública de educação, não apenas a materialidade desse trabalho, mas também a prévia ideação dele, seu planejamento. Assim como todas as demais políticas sociais, essa também se submete às transformações decorrentes da transição do capitalismo concorrencial para o monopolista. Sobre ela, também incidem a atual lógica gerencialista e todas as tendências que trazem para o trabalho no âmbito do Estado formas de atuação privadas, dentro da lógica da competitividade, das metas, das avaliações de desempenho, do atendimento a padrões, formulários e até mesmo propostas e exigências do “novo mercado de trabalho”.

Quando falamos de educação, isso fica, ainda mais evidente. Em especial, tratando-se de uma educação de nível médio integrado ao técnico, a qualificação da mão-de-obra especializada que encontramos nos Institutos Federais carrega uma enorme contradição.

Estamos falando de um espaço qualificado, com profissionais educadores que possuem uma formação de excelência (nos mais elevados níveis de estratificação acadêmica formativa) e de uma ampla e diversificada aparelhagem do ponto de vista de materiais a serem utilizados nas práticas pedagógicas (disponíveis em laboratórios e equipamentos, mas também em projetos de pesquisa e extensão) e até em relação a suporte financeiro para estudantes de baixa renda via política de assistência estudantil.

Apesar de todas as limitações do ponto de vista do orçamento dessas instituições (com o considerável sucateamento dessas instituições nos últimos anos em especial após a EC nº95/2016, que congelou os investimentos em educação, e os cortes expressivos no orçamento na rede federal de educação<sup>75</sup>), relacionados à disputa do fundo público, ainda falamos de um espaço privilegiado do ponto de vista de educação pública de qualidade. A qualidade que destacamos dessa educação também se relaciona com as práticas desenvolvidas pelos trabalhadores dessa política que conjuntamente, intencionalmente ou não, colaboram para a formação de um perfil de trabalhador.

75 O orçamento do MEC saiu de 114,9 bilhões executados no ano de 2015 para 90,29 bilhões executados no ano de 2020. Conforme dados do portal da transparência do MEC “Educação para Todos”, obtidos na reportagem: *Educação pública perdeu quase 40% do orçamento em seis anos*.

Diante da expropriação constante dos direitos trabalhistas, do discurso preponderante ao empreendedorismo e da subsunção dos trabalhadores à inserção precarizada nas relações que garantem a reprodução da sua vida; a formação obtida pelos jovens nos IF's tem em muito extrapolado as possibilidades de trabalho que esses mesmos jovens depois de formados terão. Quando muito, no contexto de precarização do trabalho que vivemos, os IF's têm cooperado para a qualificação de ubers, operadores de aplicativos e microempreendedores que serão proletários de si mesmo (ANTUNES, 2018).

Entretanto não é apenas para formar trabalhadores braçais que as práticas pedagógicas construídas nesse espaço se desenvolvem. Fugindo à dimensão meramente produtivista e mecanicista desse tipo de educação, os profissionais que atuam nessa instituição constroem seu fazer, também, para uma formação ampla, generalista e desinteressada dos trabalhadores (GRAMSCI, 1988). Estabelecem relações e apresentam sua atuação, assumindo um compromisso com a formação de uma consciência de classe trabalhadora para si. Muitas das práticas pedagógicas desenvolvem-se na contramão das demandas impostas pelo Estado a seus trabalhadores.

Logo, o que podemos perceber é que essas práticas também são carregadas de contradições em que não encontramos apenas o compromisso de formar trabalhadores adestrados e ideologicamente subordinados à nova lógica do sistema capitalista, mas sim um fazer profissional comprometido com a construção de uma nova sociedade.

O trabalho no âmbito das políticas sociais, uma vez caracterizado como essencialmente intelectual, possui, na política de educação, ainda mais identificação com essa caracterização. Aparentemente existe, intrínseco à dimensão da objetivação desse trabalho, via práticas pedagógicas, um pôr teleológico que as precede e impera na sua condução.

Entretanto, o que resulta dessas práticas não necessariamente é decorrente de pores teleológicos. Isso porque, entre outros motivos, nem tudo que se relaciona com o fazer profissional é teleológico. Existem causalidades que, inclusive, fogem à capacidade de prévia ideação. Logo, até aquilo que aparentemente não tem sentido algum nas práticas pedagógicas tem direção do ponto de vista de causalidade.

Isso tudo acontece conforme vimos pelo debate anteriormente desenvolvido neste ensaio. Uma vez que o trabalho no âmbito das políticas sociais tem uma dimensão contraditória, o conjunto das ações intencionais desses trabalhadores imprime um sentido para a prestação dos serviços, apesar de se desenvolver atravessado pela lógica e pela intencionalidade neoliberal já incorporada talvez em conceitos, rotinas e práticas.

Isso não desqualifica o trabalho, mas coloca a necessidade de esse trabalhador individual e coletivamente compreender a sua prática profissional nessa dimensão contraditória. Ou seja, o trabalhador predominantemente capacitado ao trabalho complexo, diante da tendência à padronização, ao atendimento das metas, à definição de formulários e objetivos engessados da lógica empresarial, no âmbito do Estado, está cada vez mais subordinado a uma prática simplificada.

A autonomia do trabalhador intelectual, que, em tese, tem maior domínio sobre os meandros do trabalho, vê-se cada vez mais reduzida diante da influência que as novas formas de organização do trabalho no espaço privado têm trazido para o espaço público. A limitação dessa autonomia precisa ser enfrentada, pois ainda que o trabalho exercido seja alienado, essa característica é fundamental na garantia da possibilidade de um direcionamento político pedagógico que seja construído coletivamente, condição essa que, em si, já é uma realidade contra-hegemônica.

Além disso, é preciso compreender que as escolhas dos trabalhadores não se realizam sobre alternativas ideais. Nesse sentido, por mais que a autonomia não altere as condições sobre as quais o trabalho é realizado, ela garante que as escolhas sejam feitas sobre alternativas que não são escolhidas. A esse respeito temos que

O sujeito só pode tomar como objeto de seu pôr de fim, de sua alternativa, as possibilidades determinadas a partir e por meio desse complexo de ser que existe independentemente dele. E é do mesmo modo evidente que o campo das decisões é delimitado por esse complexo de ser; é óbvio que a amplitude, a densidade, a profundidade etc. cumprem um papel importante na correção do espelhamento da realidade; isso, porém, não elimina o fato de

que o pôr das cadeias causais no interior do pôr teleológico é – imediatamente ou mediamente – determinado, em última análise, pelo ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 73).

Logo, as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma determinada instituição de ensino não alteram a lógica geral posta para o projeto de educação brasileiro, porque a alteração desse projeto mais amplo não depende de ações específicas de sujeitos educadores, entretanto sua mudança também não prescinde dessas atuações. Isso porque a construção de nova hegemonia, a superação da condição de dominação de classes e até mesmo do projeto de educação reprodutor de alienação não podem ser superadas sem que tensionamentos sejam construídos, e eles o são por meio das ações dos trabalhadores das políticas, que, no espaço educacional, se dão através das práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

Ou seja, por mais que não se altere necessariamente a realidade mais ampla, como podemos pensar em construção de contra hegemonia no projeto de educação se ela não estiver enraizada em práticas pedagógicas concretas de educadores e alunos? Nesse processo, os sujeitos podem até não ter consciência de que estão fazendo isso, mas o fortalecimento da hegemonia existente ou o seu questionamento necessariamente estão presentes nessas práticas.

A esse respeito, elucida-nos Lukács (2013) quando esclarece que é somente por meio desse pôr teleológico que os meios e objetos, portanto, as condições de trabalho, deixam de ser coisas naturais e passam a receber o pôr socialmente existente no processo de trabalho:

Com efeito, tanto o meio de trabalho como o objeto de trabalho, em si mesmos, são coisas naturais sujeitas à causalidade natural e somente no pôr teleológico, somente por meio desse, podem receber o pôr socialmente existente no processo de trabalho, embora permaneçam objetos naturais. Por essa razão, a alternativa é continuamente repetida nos detalhes do processo de trabalho: cada movimento individual no processo de afiar, triturar etc. deve ser considerado corretamente (isto é, deve ser baseado em um espelhamento correto da realidade), ser corretamente orientado pelo pôr do fim, corretamente executado pela mão etc. Se isso não ocorrer, a causalidade posta deixará de operar a qualquer momento e a pedra voltará à sua condição de simples ente natural, sujeito a causalidades naturais, nada mais tendo em comum com os objetos e os instrumentos de trabalho. (LUKÁCS, 2013, p. 69).

Apesar de, nessas passagens, o exemplo utilizado pelo autor ser o de um trabalho essencialmente manual, ao dizer que a pedra volta à sua condição natural deixando de existir enquanto um instrumento de trabalho, podemos compreender que, sem o pôr teleológico direcionando as práticas pedagógicas dos educadores e estudantes, elas voltam a se constituir como meras objetivações burocráticas de legislações abstratas ou como metodologias vazias.

Nesse sentido, a dimensão das práticas pedagógicas é uma seara essencial para captar esse movimento, uma vez que elas se relacionam e impactam umas as outras, mesmo que os pores teleológicos que as impulsionam sejam ou não conscientes e coincidentes, e acabam fazendo com que as pessoas ajam da mesma forma. Esse movimento vai constituindo as práticas hegemônicas e as contra-hegemônicas. Nesse sentido, são inclusive um trabalho coletivo, pois, mesmo que assumidos individualmente, constroem-se no coletivo. Necessariamente precisam do outro para existir.

Com isso, queremos dizer que, para além da percepção comum que temos de que o trabalho no âmbito das políticas necessariamente envolve os trabalhadores e os seus usuários, quando falamos dele no espaço educacional, o trabalho vai para além dessa via de atuação e recepção da ação. Isso porque uma prática só é pedagógica quando ela se desenvolve com o retorno do que a recebe na mesma intensidade. Ou seja, para uma prática pedagógica se desenvolver, não basta a ação do trabalhador da educação, é imprescindível a ação do educando. É do retorno que essa prática de fato resultar na formação dos sujeitos que se avalia se ela foi pedagógica. Logo, não basta ser um educador, do ponto de vista de ocupar um cargo em uma instituição de ensino, ser um professor ou técnico em assuntos educacionais, para que seu trabalho nessa política seja uma prática pedagógica.

Essa prática carrega em si a brilhante necessidade de ecoar no outro também uma ação, que inclusive não necessariamente será devolvida na mesma intensidade, nem dentro das expectativas daquele que a imprimiu. Da mesma maneira, as práticas pedagógicas não se estabelecem sempre em uma via de

mesmo sentido (dos educadores para os educandos). Seu ponto de partida não é sempre o mesmo, nem seu ponto de chegada. Por isso analisá-las é captar o real em constante movimento.

Uma questão central é que, apesar de nem tudo ser teleologia e de existir uma parte considerável que é causalidade, o que eu ponho em curso, com uma intenção, nem sempre vai ter como resultado o que eu projetei. Pode até ser que a maior parte atenda ao previamente esperado e idealizado, entretanto, independente disso, tudo acaba colocando em curso cadeias causais reprodutoras de processos sociais que são reprodução de hegemonia ou de contra-hegemonia.

Nesse sentido, é importante a compreensão de que o fazer consciente não vai deixar de pôr em ação outras causalidades com relação às quais não se tem domínio, mas aquela ação agora passa a ser consciente e, por isso, pode conscientemente e intencionalmente favorecer uma ou outra concepção de educação. Essa intencionalidade não pode ser minimizada, pois necessariamente ela permite a articulação com outras práticas com a mesma intenção e, com isso, há possibilidade de realização de um trabalho mais coletivo, com um potencial maior de impactar na hegemonia existente.

Além disso, a consciência permite que o trabalhador tenha maior controle sobre os resultados esperados com seu trabalho (maior estratégia em seu fazer profissional) e, inclusive, tenha maior capacidade de prever parte daqueles elementos da ordem das causalidades que, mesmo não estando todos sob seu domínio, poderiam interferir nos seus objetivos.

Com isso, temos que a análise das práticas pedagógicas precisa se dar considerando a percepção desses elementos aqui apresentados e sob a lente de compreendê-las nessa perspectiva como elementos do fazer profissional, trabalho objetivado, que dão concretude a pores teleológicos, sejam eles conscientes ou não. Ter esse compromisso permite-nos, inclusive, apresentar contribuições acerca de como práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas de modo a apresentar possibilidades reais de posicionamento político pedagógico coletivo e contra-hegemônico

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há muito o que se considerar quando as reflexões são desenvolvidas cheias de ponderações, dúvidas, questionamentos, indagações e proposições. Além disso, não há nada de final nos conteúdos em constante movimento aqui elucidados e pesquisados. Na verdade, o que este ensaio apresenta são considerações iniciais de uma pesquisadora curiosa que resolveu debruçar-se sobre um aspecto do real que dá concretude à dimensão ideológica e pedagógica da reprodução do sistema capitalista.

Com isso, queremos dizer que estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas no chão de uma escola pública de educação profissional e tecnológica de nível médio integrado ao técnico, e como essas práticas se constroem no que diz respeito à sua dimensão contraditória, é um desafio, envolve um cuidadoso e redobrado esforço de ter atenção para evitar tanto a tendência de apenas reproduzir um discurso fatalista, de que a educação em uma sociedade capitalista é simplesmente uma educação burguesa, quanto o impulso idealizador de quem até quer acreditar que ela é, em si, revolucionária e crítica (e não possível de ser).

As presentes reflexões permitem que os riscos a esses extremos não científicos sejam consideravelmente reduzidos. Entretanto, escapar deles não é totalmente garantido. Por isso, fazer um constante retorno aos referenciais teóricos aqui adotados e suas contribuições sócio-históricas para pensar o real é indispensável a um método de conhecimento científico que considera que ele é acumulativo, aproximativo, concreto, histórico, teórico e prático.

Sejamos firmes no compromisso de desvelar a essência do que nos aparece como mistificação e fetiche da realidade. Estejamos preparados para isso, entendendo que as práticas profissionais do trabalho no âmbito do Estado não são realidades isoladas e nem inovadoras, em uma sociedade em que o trabalho não perdeu a sua centralidade, apesar de insistirem nesse discurso como forma de enfraquecer a luta da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018. Pp. 24-59; 138-159
- BEHRING, E. "Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social". In: BEHRING, E. *et al.* (orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 153-180.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**. Aprovada em 15 de dezembro de 2016
- COTRIM, V. **Trabalho produtivo em Karl Mar: velhas e novas questões**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de História Econômica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2009. pp. 132-202.
- DAL ROSSO, S. Teoria do valor e trabalho produtivo no setor de serviços. **Caderno CRH**. v. 27. n. 70. Salvador: jan-abr 2014. pp. 75-89.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016. pp. 271-320.
- FONTES, V. **O Brasil e o capital- imperialismo: teoria e história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. pp 21-62.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. pp. 03-24.
- GRANEMANN, S. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Revista em Pauta**. n. 20. Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2007. pp. 57-68.
- HIRANO, S. Política e economia como formas de dominação o trabalho intelectual em Marx. **Tempo Social. Revista de Sociologia**. v. 13. n. 2. São Paulo: USP, nov. 2001. pp. 01- 20.
- LAMPERT, A. Educação pública perdeu quase 40% do orçamento em seis anos. **Extra Classe: SINPRO/RS**. Publicado em 11 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/11/educacao-publica-perdeu-quase-40-do-orcamento-em-seis-anos/>. Acesso em: 21 de junho de 2022.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. pp. 159-201.
- MANDEL. E. **O Capitalismo Tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural. 1985. (Os Economistas), pp. 265-285; 333-350.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I. V. 1. 23 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Capítulo V.
- NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2006. pp. 19-51.
- OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2011.

# SAÚDE E BEM-ESTAR NO TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE BEM COM A VIDA NO FORMATO ON-LINE

Tatiana Pereira Sodré<sup>76</sup>  
Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo<sup>77</sup>  
Wilma Moraes<sup>78</sup>

**RESUMO.** No início da pandemia da covid-19, as instituições públicas precisaram adotar o teletrabalho repentinamente, bem como os servidores a aprender em um tempo curto a trabalhar remotamente e a conciliar num mesmo ambiente as demandas familiares e do trabalho. Nesse contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) promoveu on-line o Projeto De Bem com a Vida em 2020, iniciado em 2019 com encontros quinzenais presenciais em todas as unidades, para contribuir com a promoção da saúde mental e do bem-estar do servidor. Na pandemia, o projeto ofertou 12 encontros, de março a dezembro de 2020, pelas Plataformas Google Meet, Instagram e do YouTube, tendo como público os servidores da ativa e aposentados, estudantes, familiares e comunidade em geral. Como resultado, destacamos uma maior participação dos servidores nas atividades virtuais e visibilidade das ações de saúde e qualidade de vida desenvolvidas pela organização, principalmente no interior do estado, e envolvimento da comunidade externa. Concluímos que as estratégias coletivas de promoção à saúde e bem-estar no ambiente de trabalho podem ser realizadas satisfatoriamente de forma virtual, podendo ser um meio complementar às intervenções presenciais para ampliar o alcance do público-alvo.

**Palavras-chaves:** Saúde Mental e Trabalho; Pandemia; Teletrabalho.

**ABSTRACT.** At the beginning of the Covid-19 pandemic, public institutions had to suddenly adopt teleworking, as well as employees having to learn how to work remotely in a short time and how to reconcile family and work demands in the same environment. In this context, the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (IFRR) promoted the De Bem com a Vida Project online in 2020, which began in 2019 with fortnightly face-to-face meetings in all units, to contribute to health promotion server's mental health and well-being. During the pandemic, the project offered 12 meetings, from March to December 2020, via the Google Meet, Instagram and YouTube platforms, with active and retired employees, students, family members and the community in general as its audience. As a result, we highlight greater participation of employees in virtual activities and visibility of health and quality of life actions developed by the organization, mainly in the interior of the state, and involvement of the external community. We conclude that collective strategies to promote health and well-being in the workplace can be satisfactorily carried out virtually, and can be a complementary means to face-to-face interventions to expand the reach of the target audience.

**Keywords:** Mental Health and Work; Pandemic; Teleworking.

## INTRODUÇÃO

A decretação da pandemia da covid-19, doença respiratória causada pelo coronavírus, pela OPAS/OMS, ocasionou uma série de mudanças na vida das pessoas. A disseminação mundial dessa doença forçou a adoção de medidas sanitárias restritivas, entre elas o distanciamento social, para se conter o avanço da transmissão e, como consequência, a necessidade de se adotar o teletrabalho, ou home office, de forma repentina nas organizações consideradas não essenciais, que ainda não haviam estruturado esse formato de trabalho para seus colaboradores.

Para Antunes (2020), essas modalidades de trabalho se mesclaram no Brasil no percurso da pandemia, visto que se assemelham ao serem realizadas fora do ambiente da instituição, por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs), todavia, possuem diferenças. O autor explica que o teletrabalho é caracterizado pelo trabalho em que a instituição, mediante um contrato, não controla a jornada de trabalho e não oferece remuneração adicional. Já o *home office* é uma

76 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Mestra em Educação. E-mail: [tatiana.sodre@gsuite.iff.edu.br](mailto:tatiana.sodre@gsuite.iff.edu.br)

77 Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Mestra e Doutora em Psicologia. E-mail: [alexandra.psi@igmail.com](mailto:alexandra.psi@igmail.com)

78 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Mestra em Educação. E-mail: [wilmamoraespsi@gmail.com](mailto:wilmamoraespsi@gmail.com)

atividade remota eventual e esporádica, na qual o trabalhador desempenha suas funções nas mesmas condições existentes na empresa presencialmente.

A exemplo disso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), organização onde foi desenvolvido o Projeto De Bem com a Vida, é uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, assim como as demais que constituem a Rede, realizava o trabalho de forma exclusivamente presencial.

Anteriormente à pandemia, a premissa era a presença física de seus servidores, inclusive, com a implantação do ponto eletrônico e outras medidas para controle do horário de trabalho. Criado por meio da Lei n.º 11.892/2008, o IFRR é constituído por 6 unidades, sendo Reitoria e 5 *campi* distribuídos pelo estado: 2 na capital do estado e 3 distribuídos estrategicamente em municípios do interior. Dispõe em seu quadro geral de pessoal 358 docentes e 426 técnicos-administrativos (Sodré, 2018).

Para o alcance de seus objetivos, no que tange à gestão de pessoas, o IFRR possui uma diretoria sistêmica, sendo um de seus setores a Coordenação de Qualidade de Vida e Seguridade Social (CQVSS). A atribuição dessa coordenação é desenvolver programas e projetos de qualidade de vida e bem-estar para os servidores do IFRR em seu ambiente de trabalho em conjunto com os *campi*, focalizando nas dimensões física, psicológica e social, controle dos riscos ambientais e físicos (Sodré, 2018).

Com o início da pandemia, as atividades desenvolvidas pela CQVSS precisaram ser adaptadas ao contexto do trabalho remoto, entre elas, as intervenções em grupo relacionadas à saúde e bem-estar do servidor que, antes da pandemia, eram realizadas presencialmente. Tal contexto exigiu da equipe multidisciplinar criatividade na busca por soluções inovadoras, aprendizado do uso das tecnologias da informação e da comunicação e adequação das atividades laborais ao cenário digital.

Uma das estratégias desse setor para a promoção à saúde dos servidores, anterior à pandemia, foi o Projeto De Bem com a Vida, realizado no período de setembro a dezembro de 2019 com encontros quinzenais presenciais. Ofertados nas 6 unidades da organização, objetivou contribuir para a promoção da saúde mental e do bem-estar dos servidores, abordando temáticas relacionadas à saúde psicossocial e à educação emocional. Os encontros foram desenvolvidos por meio de metodologia participativa com exposições dialogadas, vivências grupais e rodas de conversa.

Diante do avanço da pandemia, esse projeto foi readaptado ao formato virtual e, dessa forma, foi uma estratégia de intervenção que visou oportunizar a interação entre os participantes no período de isolamento social; trabalhar a psicoeducação para a atenção às normas de biossegurança e para a utilização de estratégias que favoreçam gerenciar o estresse e a ansiedade no contexto pandêmico; incentivar a adoção de hábitos saudáveis e de atitudes e comportamentos que gerem emoções positivas e, conseqüentemente, promovam o bem-estar subjetivo, por meio da educação positiva.

O referencial teórico da Psicologia Positiva, adotado nesse projeto, preconizou a ênfase nos sentimentos positivos, como satisfação, felicidade e esperança e valoriza o exercício das forças e virtudes pessoais. Propõe os estudos das instituições positivas, que são capazes de gerar a emoção positiva, com o objetivo principal de promover o potencial e o bem-estar humano (Seligman, 2004). Motivo pelo qual vem sendo aplicada nas intervenções em diversos campos, como o clínico, o escolar e o organizacional.

No presente artigo, iremos descrever como foi a transição do Projeto De Bem com a Vida do formato presencial para o formato on-line e como esse foi estruturado e desenvolvido; apresentaremos ainda os resultados do levantamento sobre os enfrentamentos psicossociais da pandemia como parâmetro para a escolha das temáticas dos encontros.

## REVISÃO DE LITERATURA

O trabalho tem ocupado um espaço significativo na vida das pessoas por possuir o papel fundante na constituição do ser social. A partir da relação com a estrutura e suas particularidades na sociedade

burguesa e no processo de produção capitalista, o trabalho é o elemento “distintivo do homem como um ser prático-social e, portanto, histórico, produtor e criador da vida em sociedade” (Iamamoto, 2008, p. 345).

Ao relacionar as condições de trabalho com o processo saúde-doença do trabalhador, Costa (2013) esclarece que essas condições impactam diretamente no bem-estar e na saúde dos indivíduos. Intitulado por “stress profissional” ou “stress ocupacional”, o *National Institute for Occupational Safety and Health* (Niosh) o entende como decorrência do desequilíbrio entre as exigências do trabalho e as capacidades e recursos do trabalhador, acarretando inevitáveis consequências à saúde física e mental. Assim, desenvolver estratégias de cuidados em saúde mental nesse ambiente torna-se necessário para promover um lugar saudável, fonte de satisfação e prazer no exercício laboral.

O avanço da disseminação do coronavírus e os protocolos de distanciamento social necessários para a contenção da doença forçaram a adoção desse formato de trabalho em diversas organizações. Pérez-Nebra, Carlotto e Sticca (2020) descrevem o teletrabalho como uma forma laboral que exige conhecimento e alta demanda de concentração e que variáveis como o espaço disponível para realizá-lo ou a conciliação com as atividades domésticas e individuais podem afetar o nível de estresse percebido pelo indivíduo.

No cenário da pandemia, os fatores estressores relacionados à vida pessoal e profissional do indivíduo se intensificaram. Como aponta Silva (2020 *apud* Huremovic, 2019), as situações advindas da pandemia são propícias ao estresse, passou-se a trabalhar em casa, repentinamente; para alguns os salários são reduzidos, para outros veio a demissão; e, ainda, a intensidade do convívio familiar estabelece novas exigências e tensões.

Na mesma linha, o Conselho Federal de Serviço Social (2020) destaca que a mistura do público e privado no espaço doméstico contribui para intensificação do trabalho feminino e aprofundamento da desigual divisão sexual do trabalho que impactam consideravelmente no ambiente doméstico, em que no momento este o mesmo local demanda múltiplas tarefas impostas socialmente. Esses fatores acarretam exaustão também pelo excesso de uso de equipamentos eletrônicos, sobrecarga de trabalho e outras situações que podem ocasionar problemas de saúde, como consequências da precarização e das condições de trabalho.

Entretanto, as reações dos trabalhadores não são lineares nesse contexto, pois são atravessadas não só pelos aspectos pessoais e a personalidade, mas também, por eventos externos que se referem às condições estruturais do trabalho. Em relação ao estresse, Pérez-Nebra, Carlotto e Sticca (2020) indicam que: entre os trabalhadores que estão realizando suas atividades de forma remota, há diferentes realidades, desde aqueles que apresentam uma percepção positiva, aos que sentem uma intensificação do trabalho e sobrecarga, podendo incidir o estresse.

Os impactos na saúde mental dos trabalhadores estão sendo gradativamente estudados e mensurados para se ter parâmetros norteadores das estratégias de prevenção e promoção à saúde nesse cenário. Segundo a OPAS/OMS (2020), entre os efeitos adversos ocasionados pela pandemia, observou-se o aumento da ansiedade e do estresse. Dowbor *et al.* (2020) evidenciam como fatores geradores de estresse no contexto da pandemia: a insegurança do próprio contexto; a disseminação de notícias falsas; a internação por contágio; o medo de contrair ou de disseminar a doença; a perda de pessoas queridas; as medidas de isolamento e quarentena; e a perda de trabalho e renda. Apontam que essas situações estressantes geram diferentes efeitos na população e interferem no aprendizado, no desempenho profissional, gerando transtornos psicológicos e sintomas físicos.

Silva (2020) considera que é essencial preservar a saúde mental para o enfrentamento desse momento crítico que atravessamos e considera que qualidade de vida, bem-estar e felicidade devem ser priorizados nas ações de saúde. Entre as estratégias de enfrentamento orientadas à população podemos citar: o autocuidado, por meio da adoção e manutenção de hábitos saudáveis e intervalos para descanso entre os turnos de trabalho (OPAS/OMS, 2020). Ou seja, a necessidade de estabelecimento de uma rotina diária durante a pandemia, um dos temas ofertados pelo Projeto De Bem com a Vida.

Enquanto direito à saúde no trabalho ao servidor do IFRR, um dos propósitos dos encontros do Projeto De Bem com a Vida foi incentivar a interação dos participantes, ainda que de forma virtual. De acordo com Rodrigues *et al.* (2020), a função social do trabalho foi afetada pela pandemia, modificou as formas de interação com os colegas de trabalho para a realização das atividades.

Outro objetivo do projeto foi incentivar a adoção de hábitos saudáveis e de atitudes e comportamentos que gerem emoções positivas e por conta disso promovam o bem-estar subjetivo. Nesse sentido, o referencial teórico da Psicologia Positiva, denominada como ciência do bem-estar, foi adotado para sua estruturação, por ter em seus pilares o estudo das emoções positivas, das virtudes e forças pessoais e das instituições positivas (Seligman, 2004).

Os fundamentos dessa ciência estão ancorados nos aspectos positivos de pessoas e instituições, visam melhorar a qualidade de vida e promover o bem-estar subjetivo, a fim de prevenir psicopatologias provindas de limitações e de uma vida sem sentido (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000). Aponta-se, inclusive, a importância do bem-estar ser ensinado como “[...] antídoto à incidência de depressão, um modo de aumentar a satisfação com a vida e um auxílio a uma melhor aprendizagem e a um pensamento mais criativo” (Seligman, 2011, p. 93).

Essas competências sociais e emocionais são muito desejáveis de serem desenvolvidas em cenários adversos como o da pandemia e por isso foram pressupostos conceituais que balizaram o planejamento dos encontros promovidos pelo projeto.

## METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido em duas etapas: uma desenvolvida de forma assíncrona com o levantamento dos enfrentamentos psicossociais na pandemia da covid-19, por meio de aplicação de um questionário on-line criado pelas autoras (Anexo 1). Esse instrumento foi composto por 10 itens, respondidos em 5 questões abertas e 5 questões fechadas. O questionário foi aplicado nos meses de julho a agosto de 2020 e teve 36 servidores participantes.

A outra etapa foi desenvolvida de forma síncrona, na qual ofertamos encontros virtuais de discussão e escuta sobre os sentimentos vivenciados. Os encontros ocorreram mensalmente no período de março a dezembro de 2020, com reuniões virtuais pela plataforma do *Google Meet*, *Instagram* e canal oficial do IFRR no *YouTube*. Foram abordadas temáticas relacionadas à promoção de atitudes saudáveis e de bem-estar subjetivo na pandemia, bem como estratégias de cuidado psíquico e disseminação de orientações advindas de organismos oficiais de saúde, visando reduzir os efeitos negativos das notícias falsas veiculadas nesse período. Foram planejados e executados pela equipe multiprofissional da CQVSS, com apoio de profissionais internos e externos da organização, tendo como público a comunidade interna do IFRR (servidores da ativa e aposentados, alunos e terceirizados) e a comunidade em geral. Houve a participação média de 30 a 50 pessoas por encontro, homens e mulheres (havendo uma maior predominância de mulheres), variando de 25-60 anos de idade.

Os primeiros encontros aconteceram no formato de *live* no *Instagram* oficial do IFRR. Nesse momento, ainda estávamos nos familiarizando com o universo virtual de trabalho, havia muitos questionamentos a respeito da adesão dos servidores à atividade proposta. Os impactos da pandemia estavam começando a se estruturar de forma mais notória, entre os mais prementes a iminência de ansiedade frente ao medo do contágio, ao excesso de informações, algumas delas sem comprovação científica e ao confinamento. Diante disso, escolhemos como tema inicial: “Saúde emocional em tempo de distanciamento social”, que foi abordado no formato de bate-papo, visando uma aproximação com os servidores em meio ao distanciamento social e para termos uma ideia de como estavam vivenciando a pandemia.

Para o segundo encontro, percebemos a necessidade de falar sobre o novo formato laboral: o teletrabalho, adotado de forma repentina no IFRR em função das restrições sanitárias impostas pela

pandemia. Com pauta na questão “*Home Office: estou trabalhando mais?*”, trouxemos duas especialistas, uma da área da Administração e outra da Psicologia Organizacional e do Trabalho, que falaram sobre a gestão do tempo nesse contexto de trabalho.

No terceiro encontro, convidamos a Diretora de Gestão de Pessoas para apresentar as estratégias institucionais de enfrentamento da covid-19 e para reforçar a importância da empatia e sensibilidade dos gestores em compreender as dificuldades dos servidores nesse novo formato de trabalho e estarem cientes das limitações impostas, buscando soluções conjuntas e condizentes com o cenário atual. Ao final, abordamos o tema “Diálogos sobre Ansiedade em tempos de pandemia”.

No quarto encontro, optamos por retomar o Projeto De Bem com a Vida, adotando o formato virtual via *Google Meet*, visto que possibilita a fala e visualização de todos, mesmo que virtualmente. Foi uma edição especial diante das inúmeras perdas que aconteciam em nosso cotidiano e do luto vivenciado pelos nossos servidores em razão da perda de colegas de trabalho e de familiares. Com as restrições aos velórios e aos rituais culturais de enfrentamento ao luto, buscamos oportunizar uma homenagem aos servidores e familiares falecidos, seguida de uma reflexão realizada por um profissional da Psicologia, sobre a questão do luto.

No quinto encontro, foi a vez de experienciar a plataforma do *YouTube* no canal oficial do IFRR, com o tema “Cultivando a saúde emocional e o bem-estar em tempos difíceis: contribuições da Psicologia Positiva”. Para abordar essa temática convidamos uma psicóloga especialista na área. Além dessa temática, também tivemos a presença de uma representante do Comitê de enfrentamento da covid-19 do IFRR para apresentar o Plano estratégico da organização. Diante da relevância das temáticas e do compromisso social da organização, optamos a partir desse encontro ampliar o público-alvo dessa ação, incluindo toda a comunidade interna e externa ao IFRR.

Diante da continuidade da pandemia e frente aos dados estatísticos que contrariavam as expectativas de uma redução na curva de contágio da doença, trouxemos para o sexto encontro uma mesa-redonda virtual com o tema “Reflexões de mundo em pandemia” e também a apresentação do projeto institucional denominado Acolhimento Psicológico On-line, que objetiva oportunizar espaços de escuta e acolhimento das demandas de sua comunidade interna. Nessa mesa-redonda, tivemos a presença de especialistas na área de Psicologia e Sociologia e um especialista em saúde pública que reforçou a importância da manutenção dos protocolos de biossegurança.

Adotando a abordagem das campanhas das cores e com o objetivo de reforçar a necessidade dos cuidados da saúde para além da covid-19, no sétimo encontro falamos sobre a questão do suicídio. Por meio da integração das atividades do projeto na Campanha Setembro Amarelo do IFRR realizada durante todo o mês, promovemos uma mesa-redonda virtual com o tema “Prevenção: atitude que pode salvar vidas”, na qual tivemos a presença de especialistas na área de Psicologia, representantes do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e do Centro de Valorização da Vida.

No oitavo encontro foi a vez de falar sobre a prevenção ao câncer de mama por meio da Campanha Outubro Rosa, com a presença de profissionais especialistas da Unidade de Assistência de Alta complexidade em Oncologia de Roraima, que falaram sobre prevenção ao câncer de mama, tratamento e serviços oferecidos na unidade, aspectos psicológicos e sociais da doença e o autoexame da mama. No nono encontro, ainda no mês de outubro, houve uma atividade especial alusiva ao Dia das Crianças, envolvendo os filhos dos servidores, na qual ofertamos contação de história e brincadeiras lúdicas.

No décimo encontro, ocorreu um evento alusivo ao Dia Internacional do Idoso com a oficina “Longevidade, estimulação cognitiva e qualidade de vida”, com a participação de uma especialista em Gerontologia. No décimo primeiro encontro, trouxemos uma reflexão sobre o Dia da Consciência Negra com os temas “A mulher negra e o mercado de trabalho” discutido a partir de estatísticas e destacando a luta constante da mulher negra por condições dignas de trabalho e “Negritude, qualidade de vida e fatores associados”, com uma breve discussão da realidade estrutural do racismo no Brasil.

No décimo segundo encontro, último encontro do ano, realizamos uma edição especial de fim de ano. Nela houve uma retrospectiva dos encontros e vivências de 2020, um diálogo inter-religioso e amigo oculto solidário, com trocas de mensagens entre os servidores. Finalizamos com a construção coletiva do “Mural Virtual do IFRR: espaço da gratidão” pela plataforma Padlet, que envolveu a troca de mensagens entre os trabalhadores e estudantes do IFRR, bem como a comunidade em geral.

## DISCUSSÕES

O Projeto De Bem com a Vida, como uma das estratégias institucionais de promoção à saúde e bem-estar dos servidores, foi capaz de efetivamente aproximar servidor e instituição em um momento tão atípico quanto ao que vivenciávamos na ocasião se estendendo até a atualidade. Contudo, e para que fosse mais assertiva sua execução, a realização de um levantamento sobre o enfrentamento dos aspectos psicossociais no período da pandemia da covid-19 tornou-se imperativa e de fato serviu ao norteamento das ações desenvolvidas ao longo do ano de 2020.

No que diz respeito ao questionário aplicado, passamos então a demonstrar de que maneira os servidores expressaram suas percepções, sentimentos, emoções e estratégias de enfrentamento. Vejamos:

A primeira pergunta do questionário foi de ordem subjetiva, com o intuito de mapear as percepções dos servidores em relação à pandemia. A categoria de respostas que apareceu com mais frequência foi relacionada às alterações na rotina diária em função da necessidade de permanecer mais tempo em casa e da privação do contato social e das atividades de lazer. Foram expressas na dificuldade em conciliar a rotina de trabalho com a doméstica e os momentos livres e de lazer, na falta de contato presencial com os alunos, na sobrecarga de trabalho, na necessidade do aprendizado das ferramentas tecnológicas, no aumento do estresse e das oscilações no humor, nos sentimentos de solidão e tristeza, nas alterações dos hábitos alimentares e do sono e no medo da contaminação. Estiveram também presentes respostas de cunho reflexivo acerca de pensamentos mais existencialistas sobre a vida e outras que citaram a melhora na qualidade de vida em função da flexibilidade.

Esses resultados corroboram com o cenário vivenciado na pandemia e descrito pelos organismos oficiais de saúde como OPAS/OMS e a Brasil (2020) e propiciaram às autoras ter uma noção de como os servidores vivenciavam o contexto, fator que serviu como elemento norteador do planejamento dos encontros síncronos dessa intervenção.

Quanto às estratégias de enfrentamento às diversidades utilizadas pelos servidores durante a pandemia, identificamos as respostas que serão categorizadas a seguir:

1. **Estabelecimento de uma rotina:** disciplina para separar as atividades laborais das pessoais e doméstica, adoção de horários flexíveis de produção, definição de horários para a realização da atividade remota, divisão dos trabalhos por período do dia;
2. **Cuidados com a saúde:** manter a atividade física e alimentação saudável, cuidados com a higiene, praticar meditação, sair de casa apenas para atividades essenciais;
3. **Envolver-se em atividades antes não realizadas por falta de tempo** entre as quais foram citadas o letramento digital e cursos on-line, cuidar de plantas;
4. **Realizar hobbies** como ouvir música, assistir vídeos, ler, jardinagem, artesanato, culinária;
5. **Outras estratégias:** não assistir a noticiários, focar em atividades prazerosas, priorizar o acompanhamento das atividades escolares dos filhos e brincar com eles.

Observamos que as estratégias de enfrentamento adotadas pelos servidores coadunam com as orientações veiculadas pelos organismos oficiais de saúde, sendo esse resultado um elemento favorável para o desenvolvimento da intervenção. Pode-se atribuir esse dado a aspectos pessoais e à própria

formação educativa dos participantes ou ainda às ações desenvolvidas pela própria organização, que primou em veicular e disseminar em seus canais de comunicação informações oficiais e confiáveis em relação à pandemia.

Para mapear a eficácia das estratégias de enfrentamento adotadas pelos participantes, identificamos o seguinte: das 32 respostas obtidas, 27 participantes responderam que percebem melhoras. Entre os benefícios citados foram a redução da ansiedade, sentimentos de felicidade e mais segurança. Entre as respostas negativas, foi apontada a sobreposição do trabalho que, por ser remoto, dificulta a colocação de limites, como podemos observar nos apontamentos de Rodrigues *et al.* (2020, p. 2), “trabalhar em casa, sobretudo em contexto pandêmico, pode significar lidar com questões estruturais e psicológicas”.

Na busca pela qualidade de vida nesse período hercúleo de pandemia, os participantes buscaram realizar atividade física, alimentação saudável, assistir a filmes e séries, leitura, artesanato e jardinagem, rezar, interagir com os familiares por meios das tecnologias de comunicação, dedicar-se a momentos de lazer e atividades prazerosas, preparo de artigos científicos. Houve uma resposta em que o participante relatou não estar conseguindo desenvolver qualquer tipo de atividade.

Em relação a conseguir adotar uma rotina diária no período da pandemia, das 35 respostas que obtivemos 22 (62,9%) responderam que em parte, 9 (25,7%) que sim e 4 (11,4%) que não, como demonstra a Figura 1. Os servidores que em parte ou não conseguiram adotar uma rotina apresentaram como principais motivos a divisão do teletrabalho com os afazeres domésticos (casa e família), as demandas de trabalho sem horário específico, a ansiedade e a procrastinação.

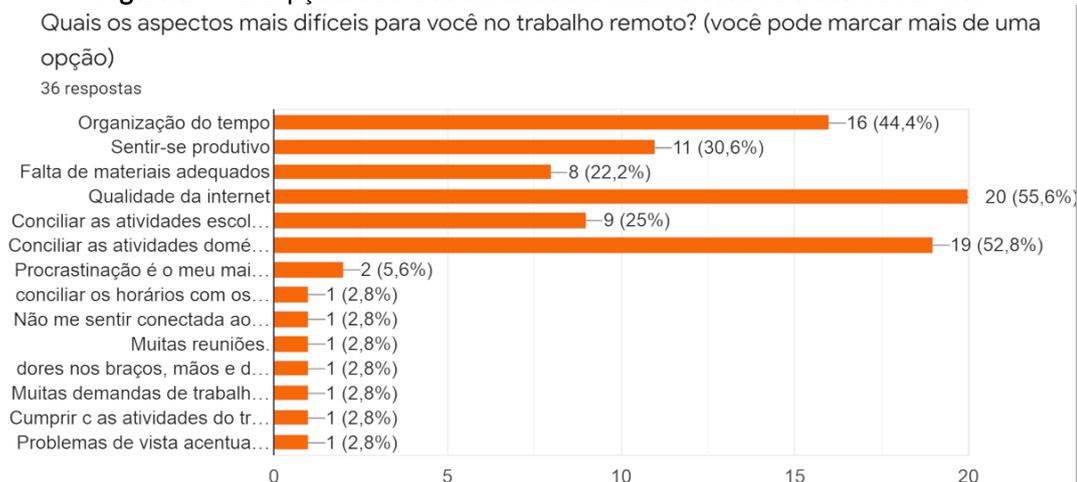
**Figura 1** – Percepções sobre a rotina diária no período da pandemia



Fonte: Esta figura foi extraída dos resultados do questionário respondido por meio do *Google Forms*.

Ao questionarmos sobre as dificuldades encontradas no trabalho remoto, destacamos que 55,6% apontaram a qualidade da internet, 52,8% conciliação com as atividades domésticas, 44,4% organização do tempo e 30,6% sentir-se produtivo, como demonstrado no Figura 2.

**Figura 2** – Percepções sobre as dificuldades encontradas no trabalho remoto



Fonte: Esta figura foi extraída dos resultados do questionário respondido por meio do *Google Forms*.

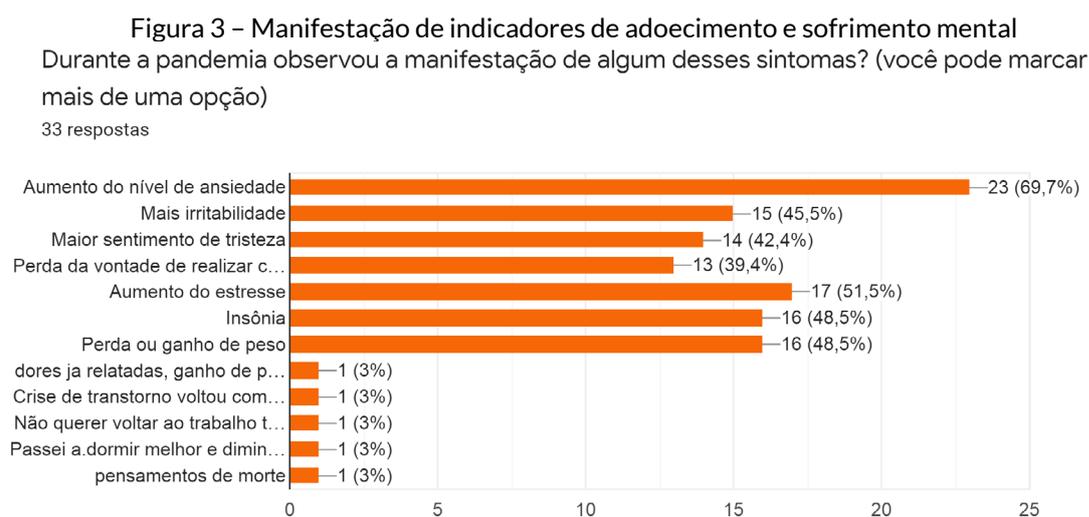
Tratando-se de um contexto da Educação, os apontamentos dos servidores vão ao encontro da discussão de Queiroga (2020). Para o autor, muitos docentes bem como os demais profissionais se viram obrigados ao teletrabalho compulsório, frente à normativa dos órgãos reguladores da Educação em todo o país, tendo que, sem preparo prévio, utilizar recurso, tarefas e autoestudo, uso de tecnologias digitais interativas, plataformas digitais streaming. Para além da utilização dessas TICs, os trabalhadores tiveram que repensar o seu processo e organização do trabalho, sem receberem treinamento, instrumentalização ou suporte técnico inicial.

Destaca-se também nesse resultado apontado na figura 2 a baixa qualidade de internet da Região Norte. Esse recurso é essencial para a realização das atividades laborais no trabalho remoto. Honorato e Marcelino (2020) corroboram em seus estudos sobre educação na pandemia, nos quais listaram dois nós críticos no ensino remoto do Brasil: a distribuição de internet banda larga e o despreparo dos professores para o teletrabalho. Mais um fator que contribui para a intensificação dos fatores estressores dos profissionais da educação na pandemia.

De uma forma geral, os participantes do levantamento elencaram como dificuldades para com a pandemia da covid-19 a privação causada pelo isolamento; medo e tédio; saudades de abraçar, visitar, sair despreocupado, da família, colegas de trabalho e da sala de aula; perda de pessoas próximas; atender à necessidade de todos da família no mesmo ambiente; excesso de trabalhos on-line com baixa qualidade da internet; qualidade de vida prejudicada.

Tais achados corroboram com a revisão de estudos sobre situações de isolamento e distanciamento de Garrido e Rodrigues (2020), em que identificaram um índice elevado de efeitos psicológicos negativos, com destaque para raiva, medo, humor rebaixado, irritabilidade e insônia, muitas vezes de longa duração. Os autores também enfatizaram a impossibilidade de realização dos ritos culturais e religiosos nos velórios e funerais das vítimas da covid-19, que representa um nó crítico para o processo de luto das perdas familiares e de amigos e, em consequência disso, um possível sofrimento psíquico.

Para identificarmos indicadores de adoecimento/sofrimento mental, indagamos sobre a manifestação de sintomas de depressão, ansiedade e estresse. Nesse quesito, tivemos destaque para o aumento do nível de ansiedade (69,7%), aumento do estresse (51,5%), insônia e perda/ganho de peso (48,5% cada) e mais irritabilidade (45,5%), como apontado na Figura 3.



Fonte: Esta figura foi extraída dos resultados do questionário respondido por meio do Google Forms.

Os dados sobre sintomas de adoecimento/sofrimento mental apresentados neste levantamento não diferem dos dados nacionais. O Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Esportiva (LaNCE) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro realizou pesquisa sobre o comportamento humano durante o isolamento social com 1.460 pessoas de 23 estados e de todas as regiões do país, mediante a aplicação de um questionário on-line com mais de 200 perguntas, em dois momentos específicos, de 20 a 25 de

março e de 15 a 20 de abril de 2020. O estudo mostrou que os casos de depressão quase dobraram entre os participantes da entrevista, ao passo que as ocorrências de ansiedade e estresse aumentaram em 80% nesse período.

Os resultados em relação ao aumento do nível de estresse reforçam com os achados de Pérez-Nebra, Carlotto e Sticca (2020), que assim descrevem o teletrabalho, uma forma laboral com variáveis como o espaço que se tem para realizar o trabalho ou a conciliação com as atividades domésticas e individuais, que podem afetar o nível de estresse percebido pelo indivíduo.

Como não tínhamos resposta quanto ao término da pandemia, questionamos sobre os sentimentos relacionados à retomada da vida profissional e pessoal pós-pandemia com o objetivo de fundamentar possíveis estratégias de intervenção para um ambiente de trabalho seguro, física e mentalmente. Típico das incertezas do início da pandemia, 77,8% dos participantes manifestaram sentimentos negativos em relação a esse possível retorno, com destaque para ansiedade, incapacidade perante o vírus, tristeza pela perda de amigos e familiares, medo de contaminação, do excesso de cobrança do trabalho, que virá na tentativa de recuperar o tempo perdido, e da morte. Os demais 22,2% encararam a pandemia de forma positiva como forma de aprendizado para a vida pessoal e profissional e manifestam alegria sobre o retorno ao trabalho.

Corroborando com esses dados levantados, Rodrigues *et al.* (2020) elucidam que apesar de tumultuado e inesperado, deseja-se que os trabalhadores ressignifiquem o papel do trabalho em suas vidas para se estabelecer um vínculo menos rígido e mais amoroso entre o trabalho e a família, uma vez que o tempo para o trabalho e o tempo para a vida foram misturados.

Por fim, solicitamos aos participantes do levantamento que nos indicassem temáticas para serem abordadas no encontro on-line e demais estratégias. Resumidamente sugeriram: organização de uma rotina em tempos de trabalho remoto; expectativas (ansiedades), relações interpessoais e cuidados necessários com o retorno do trabalho presencial; qualidade de vida pós-pandemia; expectativa de retorno presencial em contradição ao gosto pelo *home office*; sentimentos e emoções dos filhos pequenos na pandemia; luto e cura do vazio da perda. Foi a partir desse levantamento de estratégias psicossociais na pandemia, realizado junto aos servidores do IFRR, que iniciamos as atividades de intervenção associadas aos trabalhadores do IFRR e seus familiares, de forma síncrona e assíncrona.

As atividades síncronas on-line serviram aos momentos de discussão sobre os aspectos que apareceram com mais frequência no questionário, passíveis de serem dialogados e debatidos ao longo dos encontros conforme descrito na metodologia. No desenvolvimento das referidas atividades foram produzidos materiais informativos relacionados à saúde e bem-estar do servidor, por intermédio de *cards* e cartilhas educativas, reforçando o que havia sido abordado nos encontros virtuais, sendo eles: Cartilha Saúde Mental e Qualidade de Vida em Tempos de Trabalho Remoto e *cards* sobre prevenção aos acidentes em serviço e às doenças ocupacionais, dicas de como ser mais produtivo no *home office*, orientação de ida às compras, orientação de limpeza de objetos, Dia dos Pais, Dias das Mães, Novembro Azul, Dia Mundial de Combate à AIDS.

## CONSIDERAÇÃO FINAL

Percebeu-se a partir dos relatos apresentados uma completa conexão com o que os estudos vêm apontando, a exemplo do estudo de Losekann e Mourão (2020) para quem no período pandêmico, a influência do trabalho na subjetividade do indivíduo foi potencializada pelo isolamento social, que acarretou a redução das atividades de qualidade de vida e de relacionamento com a família devido à confusão das atividades do trabalho no espaço doméstico. Assim, reforçam que é essencial para uma relação harmônica e saudável entre as duas esferas (privada e pública) a continuidade do aprimoramento da relação saúde do trabalhador e teletrabalho.

Como resultados alcançados a partir da intervenção, podemos destacar uma maior participação dos servidores nas atividades virtuais, *feedback* positivo nos canais institucionais, maior visibilidade às ações realizadas pela CQVSS, maior amplitude das ações nos *campi* do IFRR, em especial aqueles localizados no interior do estado. Com o recurso digital conseguimos o maior envolvimento da comunidade externa do IFRR nessa ação.

Assim, concluímos que as estratégias coletivas de promoção à saúde e bem-estar no ambiente de trabalho podem ser realizadas satisfatoriamente de forma virtual, podendo ser um meio complementar às intervenções presenciais para ampliar o alcance do público-alvo, quando fossem retomadas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: <https://10.1590/0102-311X00237120>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: recomendações gerais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Teletrabalho e Teleperícia: orientações para assistentes sociais**. Brasília, DF: CFESS, 2020. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/teletrabalho-telepericia2020CFESS.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

COSTA, F. R. C. P. **Fatores estressores na atividade docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

DOWBOR, M.; VERONES, M.; COMNADULLI, B.; REINHEIMER, E. **Saúde mental e pandemia: quais os impactos e como mitigar?** Relatório de pesquisa com base na revisão da literatura nacional e internacional – junho e julho de 2020. 2020. GT de Políticas Sociais e Educação. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul; Gabinete de Crise Para o Enfrentamento da Epidemia Covid-19, 2020. <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//relatorio-saude-mental-e-pandemia-quais-os-impactos-e-como-mitigar.pdf>.

GARRIDO, R. G.; RODRIGUES, R. C. Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. **J. Health Biol Sci – Revista de Saúde e Ciências Biológicas**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1-9, 2020. <https://10.12662/2317-3325jhbs.v8i1.3325.p1-9.2020>. Acesso em: 10 jun. 2021.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. (2020). A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 208-220. <http://faculdadeanicuns.hospedagemdesites.ws/ojs/index.php/revistadialogosemeducao/article/view/39>. Acesso em: 20 jun. 2021.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: o capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOSEKANN, G. C. B. R.; Mourão, H. C. Desafios do teletrabalho na pandemia COVID-19: quando o home vira office. **Caderno de Administração**, v. 28, p. 71-75, 2020. <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53637>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ONU. **Guia com cuidados para saúde mental durante a pandemia**. Nova York: Organizações das Nações Unidas, 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1707792>. Acesso em: 22 ago. 2021.

OPAS/OMS. **COVID-19 interrompe serviços de saúde mental na maioria dos países, revela pesquisa da OMS**. [S. l.]: Organização Pan-Americana de Saúde; Organização Mundial da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-10-2020-covid-19-interrompe-servicos-saude-mental-na-maioria-dos-paises-revela-pesquisa>. Acesso em:

PÉREZ-NEBRA, C. E. Bem-estar e estresse ocupacional em contexto de distanciamento social. In: MORAES, M. M. DE (Org.). **O trabalho e as medidas de contenção da COVID 19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho no contexto da pandemia**. Porto Alegre: Artmed, 2020. Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/publicacoes>. Acesso em: 22 set. 2021.

QUEIROGA, F. (Org.). **Orientações para o home office durante a pandemia da COVID-19**. Coleção O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2020. Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/publicacoes/livros/volume-1-orientacoes-para-o-home-office-durante-apandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 29 set. 2021.

RODRIGUES, A. C. A.; MOSCON, D. C. B; QUEIROZ, G. C.; SILVA, J. C. Trabalho na pandemia: múltiplas realidades, múltiplos vínculos. In: MORAES, M. M. (Org.). **O impacto da pandemia para o trabalhador e suas relações de trabalho**. Coleção O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2020. Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/noticias/os-impactos-dapandemia-para-o-trabalhador-e-suas-relacoes-com-o-trabalho-ebook-do-volume-2/>. Acesso em: 3 out. 2021.

RORAIMA. **Resolução N.º 282-Conselho Superior**. Aprova a Política de Atenção à Saúde e Segurança do Servidor do Instituto Federal de Roraima. Boa Vista: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, 2017. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/2017/resolucao-n-o-282-conselho-superior>. Acesso em: 22 out. 2021.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. São Paulo: Objetiva, 2011.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente**. São Paulo: Objetiva, 2004.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: an introduction. **American Psychologist**, [S. l.], v. 55, n. 1, p. 5-14. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SILVA, N. Comportamentos saudáveis: autocuidado e compaixão. In: SILVA, N.; DAMO, L. P. (org.). **Vidas que mudaram: contribuições da Psicologia positiva para situações de isolamento e de distanciamento social**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210013>. Acesso em: 25 dez. 2021.

SODRÉ, T. P. **Contexto de trabalho, saúde, segurança dos docentes e medidas organizacionais dos campi agrícolas do Instituto Federal de Roraima**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

UERJ. Pesquisa da Uerj indica aumento de casos de depressão entre brasileiros durante a quarentena. **Portal Uerj notícias**. Rio de Janeiro: Diretoria de Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/11028/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

## ANEXO 1

### Questionário on-line

#### Levantamento dos enfrentamentos psicossociais na pandemia covid-19

O Projeto De Bem com a Vida está de volta, servidores!!! Mas agora será realizado na versão on-line, com encontros virtuais, via Google Meet, nos meses de junho e julho. Assim, a Diretoria de Gestão de Pessoas por meio da Coordenação de Qualidade de Vida e Seguridade Social (CQVSS) está realizando um levantamento de temáticas para abordagem nos encontros, para que possam melhor atender suas expectativas e necessidades atuais. Assim responda, por gentileza, este breve questionário, que não precisa de identificação e nem estar logado no e-mail institucional.

O que mudou na sua vida durante a pandemia?

Quais estratégias você tem adotado para enfrentar as adversidades impostas pela pandemia Covid-19? Cite até 3.

Observa alguma melhora quando as realiza?

Que atividades realiza para sua qualidade de vida? Cite até 3.

Conseguiu adotar uma rotina diária?

Sim  Não  Em parte

Em caso de resposta negativa, qual a sua maior dificuldade em estabelecer uma rotina?

Quais os aspectos mais difíceis para você no trabalho remoto? (Você pode marcar mais de uma opção)

Sentir-se produtivo

Organização do tempo

Conciliar as atividades escolares dos filhos

Conciliar as atividades domésticas

Qualidade da internet

Falta de materiais adequados

Outro: \_\_\_\_\_

Quais foram as maiores dificuldades para com a pandemia da covid-19? Cite até 3.

Durante a pandemia observou a manifestação de algum desses sintomas? (Você pode marcar mais de uma opção)

Aumento do nível de ansiedade

Mais irritabilidade

Maior sentimento de tristeza

Perda da vontade de realizar coisas que antes lhe davam prazer

Aumento do estresse

Insônia

Perda ou ganho de peso

Outro: \_\_\_\_\_

Como se sente para a retomada da vida profissional e pessoal pós-pandemia? Quais os seus medos e receios nessa etapa?

Gostaria de deixar alguma pergunta ou temática para ser abordada no encontro? E/ou algo mais que gostaria de acrescentar?

# O TRABALHO DAS (OS) ASSISTENTES SOCIAIS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Joelma Mendes dos Santos<sup>79</sup>

**RESUMO.** O artigo apresenta o resultado da pesquisa: o trabalho de assistentes sociais no âmbito da assistência estudantil da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo geral foi conhecer o trabalho de assistentes sociais na permanência estudantil da instituição. Os objetivos específicos foram: caracterizar a assistência estudantil promovida pela UFBA; descrever o perfil profissional de assistentes sociais que trabalham na assistência estudantil; analisar as condições de trabalho destes profissionais e analisar as requisições, as demandas e respostas profissionais. O *lócus* da pesquisa foi a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE). A metodologia, subsidiou-se no levantamento bibliográfico, análise documental e pesquisa empírica, tendo como sujeitos 13 assistentes sociais. Os resultados apontam que o trabalho de assistentes sociais consiste na distribuição dos recursos provenientes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Desta maneira, as/os profissionais realizam, de forma prevaiente, atividades relacionadas aos processos seletivos para acesso das/os estudantes às ações do Programa, tais como: estudos socioeconômicos, divulgação, orientação, acompanhamento social, dentre outras atividades correlacionadas à demanda por assistência estudantil. Conclui-se que o trabalho é realizado em um contexto de insuficiência de recursos humanos, materiais e financeiros.

**Palavras-Chave:** Trabalho/Trabalho Profissional. Educação Superior. Assistência Estudantil.

**ABSTRACT.** The article presents the findings of a research study on the work of social workers in student assistance at the Federal University of Bahia (UFBA). The main objective was to understand the role of social workers in student support at the institution. The specific objectives were to characterize the student assistance provided by UFBA, describe the professional profile of social workers working in student support, analyze the working conditions of these professionals, and examine the requests, demands, and professional responses. The research was conducted at the Office of Affirmative Actions and Student Assistance (PROAE). The methodology included literature review, document analysis, and empirical research, with 13 social workers as participants. The results indicate that the work of social workers involves distributing resources from the National Student Assistance Program (PNAES). Thus, professionals primarily engage in activities related to the selection process for students to access program initiatives, such as socioeconomic studies, outreach, guidance, social support, and other activities related to student assistance. It can be concluded that the work is carried out in a context of insufficient human, material, and financial resources.

**Keywords:** Work/Professional Work. Higher Education. Student Assistance.

## INTRODUÇÃO

Este artigo se dedica à exposição e análise dos dados relativos à pesquisa intitulada: o trabalho de assistentes sociais no âmbito da assistência estudantil da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa definiu como objetivo geral: analisar o trabalho de assistentes sociais na assistência estudantil da UFBA, e como objetivos específicos: caracterizar a assistência estudantil promovida pela UFBA; descrever o perfil profissional das (os) assistentes sociais que trabalham na assistência estudantil da instituição; analisar as condições de trabalho das (os) assistentes sociais na assistência estudantil, e identificar e analisar as requisições, as demandas e respostas profissionais das (os) assistentes sociais na assistência estudantil da Universidade.

Quanto à metodologia, o estudo partiu de um levantamento bibliográfico, de uma análise documental e de uma pesquisa empírica. A pesquisa empírica ocorreu a partir da aplicação de um questionário *on-line* com 43 questões subsidiadas no roteiro de descrição do processo de trabalho coletivo no qual se insere as (os) assistentes sociais<sup>80</sup> e foi estruturado a partir de três eixos, contemplando questões relativas ao Perfil Profissional; Condições de Trabalho e Requisições, Demandas e Respostas Profissionais.

<sup>79</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Serviço Social (PPGSS/UFBA), e-mail: [joelma-ms@hotmail.com](mailto:joelma-ms@hotmail.com)

<sup>80</sup> Documento disponibilizado pelo Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida – Doutor em Educação pela UFF e professor adjunto da Faculdade de Serviço Social da UERJ, no curso “Sistematização da atividade profissional do Serviço Social”,

Ampliar o conhecimento sobre o trabalho de assistentes sociais na assistência estudantil exigiu uma maior compreensão sobre o processo de constituição da oferta de ensino superior no Brasil, bem como sobre as transformações ocorridas no seu interior sob o domínio do capital, caracterizadas pela tendência de aumento da escolarização da classe trabalhadora e as determinações para requisição de assistentes sociais para trabalhar no âmbito da assistência estudantil, com o objetivo de atender às expressões da “questão social”.

O estudo permitiu caracterizar o trabalho de assistentes sociais na assistência estudantil da UFBA a partir da exposição e análise dos dados relativos ao trabalho destas (es) profissionais na PROAE, entendendo que as IFES se constituem como espaços sócio-ocupacionais com variadas possibilidades para o trabalho profissional.

## A CARACTERIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

O *lócus* da pesquisa é a UFBA, instituição que se estabeleceu no Brasil após a chegada da Família Real Portuguesa no país, em 1808. Constituiu-se a partir da junção de unidades preexistentes, tornando-se universidade através do Decreto-Lei nº 9.155, de 08 de abril de 1946, sendo até então a única instituição federal de ensino superior público no estado da Bahia.

A UFBA é uma instituição multicampi, com instalação de unidades universitárias em Salvador, Vitória da Conquista e Camaçari. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022, a Universidade dispõe de 106 cursos de graduação, com 39.795 estudantes matriculadas (os) e 143 cursos de pós-graduação, com 6.172 estudantes matriculadas (os). É constituída por oito Pró-Reitorias, e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), espaço sócio-ocupacional onde trabalham as (os) profissionais, objeto desta investigação, é a mais recente entre as Pró-Reitorias, criada em 2006 como Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, e em 2009, passa a ser denominada Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, encarregada pelo planejamento, fomento, supervisão, avaliação e controle dos programas e ações nas duas dimensões que lhes estruturam (UFBA, 2013).

Diante das suas obrigações legais, a PROAE tem desenvolvido projetos e ações com a finalidade de assegurar a permanência, através da assistência estudantil, às (aos) estudantes em situação de vulnerabilidade social para enfrentamento das persistentes “desigualdades sociais e a discriminação de grupos historicamente excluídos dos espaços legitimados de poder, a saber: mulheres, negros(as), indígenas, comunidade LGBT, pessoas com necessidades especiais, ciganos(as), dentre outros grupos” (UFBA, s/d, s/p).

A sede da PROAE está localizada na Rua Caetano Moura, nº 140, Federação e para execução das atividades, dispõe de 141<sup>81</sup> trabalhadoras (es) com formação em diferentes áreas do conhecimento, a exemplo de Administração, Enfermagem, Pedagogia, Psicologia, Recepcionista, Secretariado Executivo, Serviço Social, Contabilidade, além de outras (os) profissionais como de Serviços Gerais, estagiárias (os), bolsistas, seguranças e porteira (os) .

As (Os) trabalhadoras (es) livres, aos quais foi possível a venda da sua força de trabalho mediante a transformação de sua capacidade de trabalho em uma mercadoria, em troca de um salário para manutenção da subsistência, encontram-se na PROAE, contratadas (os) via concurso público para provimento de caráter efetivo, ou via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

promovido pela coordenação de Desenvolvimento Humano, da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas, em parceria com a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) da Universidade Federal da Bahia, realizado no período de 03 a 06 de outubro de 2017, com carga horária total de 48 horas.

81 Os números apresentados sobre a quantidade de trabalhadoras (es) lotadas (os) na PROAE podem apresentar variação, tendo em vista as oscilações decorrentes de aposentadoria, afastamentos de saúde e/ou capacitação, demissões, tendo esta última atingindo parcela significativa de trabalhadoras (es) terceirizadas (os) em decorrência das restrições orçamentárias impostas à universidade.

A remuneração destas (es) trabalhadoras (es) e a carga horária de trabalho apresentam variação, tendo em vista o nível de qualificação, ou tempo necessário para preparação de uma força de trabalho específica, e/ou ainda tipo de contratos. As (Os) servidoras (es) submetidas (os) ao Regime Jurídico Único (RJU) encontram-se amparadas (os) na Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005<sup>82</sup>, o que inclui o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE). A sede da Pró-Reitoria funciona de segunda a sexta-feira, das 7:00h às 19:00h. As (Os) trabalhadoras (es) estão organizadas (os) em dois turnos de trabalho para atendimento de demandas espontâneas da população usuária.

A PROAE é responsável por promover o acesso das (os) discentes às ações da assistência estudantil promovidas na Universidade que, por sua vez, ocorre via processo seletivo, a partir da comprovação da situação de vulnerabilidade socioeconômica, realizada mediante a apresentação de documentos relativos à identificação da (o) estudante e seu núcleo familiar, informações e comprovações sobre as condições de vida e trabalho de cada familiar, o domicílio, despesas permanentes e situação de trabalho e renda.

Para dar prosseguimento ao processo de trabalho coletivo e combinado, desenvolvido no âmbito deste espaço sócio-ocupacional, a PROAE se estrutura internamente a partir de três coordenações, nomeadas como: Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED), Coordenação de Programas de Assistência ao Estudante (CPAE), constituída pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) e Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPE), e Coordenação de Unidades Executivas (CUE).

Na CPAE<sup>83</sup> estão lotadas (os) profissionais de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Enfermagem, auxiliares de enfermagem e assistentes administrativos, sendo de sua competência:

1. coordenar processos de seleção para ingresso nos programas de moradia, restaurante universitário e creche;
2. cadastrar estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica;
3. desenvolver ações de apoio social aos estudantes;
4. assessorar o Pró-Reitor de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil e o Conselho Social de Vida Universitária na implementação e condução das políticas de assistência estudantil;
5. planejar ações de avaliação e acompanhamento social;
6. realizar pesquisas das condições sócio-econômicas dos estudantes;
7. acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários;
8. colaborar com outros órgãos competentes na elaboração de projetos voltados para a melhoria do desempenho acadêmico de estudantes;
9. propor programas de acompanhamento psicossocial para estudantes; e
10. organizar atividades voltadas à qualificação das relações interpessoais dos estudantes que convivem nas residências estudantis (UFBA, 2013, p. 37-38) (sic).

Segundo o documento “UFBA em Números” (2019), as ações de assistência estudantil na Universidade dispuseram de R\$ 36.885.333,00 (trinta e seis milhões, oitocentos e oitenta e cinco mil, trezentos e trinta e três reais), valor orçado em 2019 e totalmente executado durante o ano seguinte, o que permitiu manter a oferta de 818.854 benefícios, incluindo serviços, bolsas e auxílios, disponibilizados no âmbito da Pró-Reitoria, contemplando um total de 9.896 discentes.

## **O TRABALHO DAS (OS) ASSISTENTES SOCIAIS NA PRÓ-REITORIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFBA**

Este tópico destina-se à discussão sobre a particularidade do trabalho das (os) assistentes sociais na PROAE a partir da descrição do processo de trabalho no qual se inserem as (os) assistentes sociais, evidenciando as principais atividades desenvolvidas por esta categoria profissional nesse espaço sócio-ocupacional, bem como as respostas dadas por este segmento profissional para atender às demandas

82 Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

83 Vale registrar que no âmbito dessa coordenação funciona o Núcleo de Atenção à Saúde Integral da/o Estudante (NASIE). O NASIE possui como competência prestar acolhimento, encaminhamentos, orientações e acompanhamento de estudantes cadastradas(os) nas situações relativas à saúde. Além disso, a equipe do NASIE é responsável pela recepção das solicitações de auxílio-saúde para aquisição de óculos e medicamentos, sem cobertura no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) (UFBA, s/d).

impostas pela instituição. Nas reflexões desenvolvidas ao longo do texto, buscar-se-á estabelecer correlações com a bibliografia estudada e experiências profissionais vivenciadas por outras (os) profissionais em espaços sócio-ocupacionais, cujo objeto de trabalho profissional se configura como expressões da “questão social” manifestadas no âmbito da assistência estudantil.

## O PROCESSO DE TRABALHO

O Serviço Social, desde a sua profissionalização, tem assumido como uma de suas competências a prestação de serviços sociais às (aos) usuárias (os) das instituições das quais participa, integrando um processo coletivo de trabalho (MARX, 2013; LUKÁCS, 2013; IAMAMOTO, 2007). Desta maneira, parte-se da premissa que estas (es) profissionais, ao comporem o processo de trabalho na UFBA, se juntam a profissionais de outras áreas do conhecimento para dar prosseguimento ao processo de trabalho vigente, conforme argumenta Iamamoto (2007).

Na PROAE, atualmente 13 assistentes sociais integram o processo de trabalho coletivo realizado na assistência estudantil, localizando-se em três diferentes *campi* da UFBA, compondo a estrutura organizacional interna de núcleos e coordenações, responsáveis pela execução das ações de assistência estudantil distribuídas (os) da seguinte forma: oito no NAE/CPAE, uma na Creche, uma no NAPE, duas na COAE/IMS e uma no NOAE/ICTI.

Sobre o quantitativo de profissionais de Serviço Social para o trabalho no campo da assistência estudantil, cabe registrar, trata-se de uma quantidade insuficiente para suprir o volume de demandas, principalmente se analisada a partir do contexto caracterizado pela elevação do nível de escolarização das (os) jovens brasileiras (os) via programas governamentais – REUNI, PNAES e Lei de Cotas –, conforme os estudos elaborados por Lima (2012).

Atualmente, todas (os) as (os) assistentes sociais que integram a equipe de trabalho responsável pela execução das atividades relativas à assistência estudantil, fazem parte da carreira técnico-administrativa na UFBA, com ingresso via concurso público.

A população usuária atendida na instituição tem acesso direto ao Serviço Social e os atendimentos podem ser realizados via agendamento prévio ou demanda espontânea, podendo ocorrer por decisão individual da (o) demandante ou por meio de encaminhamentos provenientes dos atendimentos realizados por demais integrantes da CPAE ou ainda decorrentes de outros órgãos da UFBA.

Este espaço sócio-ocupacional, mediante a possibilidade de contato direto com a população usuária, se revela com grande potencial de desenvolvimento do trabalho profissional, porém as limitações decorrentes da quantidade insuficiente de profissionais constituem-se numa barreira.

Durante o desenvolvimento do trabalho, as (os) profissionais deparam-se com as expressões da “questão social”, como doença, fome, dependência química, situação de moradia, conflitos familiares, dentre outras, que dizem respeito à população usuária e núcleos familiares, e demandam outras intervenções técnicas inerentes à profissão, tais como: acompanhamentos, encaminhamentos, atividades de natureza socioeducativa, dentre outras, as quais as (os) profissionais encontram entraves na execução, em decorrência das questões imediatas que se sobrepõem ao trabalho no cotidiano.

Para atendimento das demandas apresentadas no âmbito da assistência estudantil, objeto do trabalho das (os) assistentes sociais nesse espaço ocupacional, após o recorte institucional da expressão da “questão social” a ser atendida no seu âmbito, conforme aponta Iamamoto (2015), as (os) profissionais têm recorrido ao arsenal técnico-operativo, teórico-metodológico e ético-político, construídos ao longo do percurso histórico da profissão pelo conjunto da categoria profissional para responder às demandas que lhes são postas. Desta maneira, o Serviço Social, na tentativa de responder as demandas postas nas instituições de ensino superior, se propõe a realizar no âmbito de atuação da PROAE, estudos socioeconômicos, encaminhamentos, orientações, acompanhamento, reuniões,

planejamento, visitas técnicas: domiciliar e/ou institucional, plantão social, oficinas, atendimentos individuais e em grupo e articulação da rede socioassistencial, dentre outras atividades, conforme evidencia os trechos abaixo transcritos:

Atendimento de *plantão social* de uma a duas vezes na semana durante um turno para fins de verificação das demandas e eventual *concessão de acesso ao serviço de alimentação temporário, auxílio emergencial para situações de extrema vulnerabilidade socioeconômica com indícios de risco pessoal e social, prestação de orientações sobre as bolsas/auxílios, encaminhamento intrasetorial, intrainstitucional e/ou interinstitucional*. Além dessa atividade, que é em caráter permanente com suspensão eventual durante os processos seletivos da assistência estudantil, o Serviço Social promove semestralmente *seleção de bolsa e auxílios* com visão focalizada a partir da atribuição de requisitos, critérios e classificação socioeconômica. O serviço social também é instado a *opinar em matérias com temas pertinentes ao campo de atuação profissional* (Assistente Social 3) (grifos nossos).

Prestar *orientação social à comunidade acadêmica (discentes, técnicos e docentes) para acesso a direitos, serviços e recursos sociais*; – *Encaminhar estudantes às redes psicossociais municipais e estadual*; – *Orientação sobre as seleções para Chamadas e Editais da assistência estudantil na PROAE*; – *Seleção simplificada das condições socioeconômicas de estudantes para fins de auxílios da assistência estudantil durante o SLS*; – *Orientação aos colegiados dos Programas de Pós-Graduação que adotaram as recomendações da PROAE para seleção para bolsas*; – *Realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de Cadastro Geral e benefícios da assistência estudantil*; – *Realizar atividade em grupo e entrevista social para subsidiar estudo socioeconômico*; – *Emitir pareceres, relatórios e demais documentos técnicos em matéria do Serviço Social*; – *Mediar casos envolvendo situações diversas da comunidade acadêmica em questões pertinentes às competências profissionais*; – *Organizar atividades voltadas à qualificação das relações interpessoais dos estudantes que convivem nas residências estudantis* (Assistente Social 7) (grifos nossos).

As atividades acima descritas estão relacionadas ao eixo da permanência das (os) estudantes nas instituições de ensino brasileiras, que buscam promover uma inclusão parcial daquelas (es) excluídas (os) dos níveis educacionais previstos na política educacional do país.

Na UFBA, tem crescido a demanda por participação da equipe vinculada ao NAE/CPAE nos processos seletivos vinculados aos programas de pós-graduação da Universidade em três diferentes frentes: isenção de taxas de inscrição, distribuição das vagas disponibilizadas pelo programa e bolsas fornecidas pelas agências de fomento à pesquisa. Avalia-se que o aumento dessa demanda tem relação com o contexto de restrição de bolsas, mas também com mudanças relativas ao perfil das (os) estudantes de pós-graduação na atualidade, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de estratégias no âmbito político-legal e recursos (humanos e financeiros), que viabilizem a ampliação das ações de assistência estudantil as (aos) estudantes da pós-graduação.

De acordo com os resultados da pesquisa empírica, o trabalho das (os) assistentes sociais neste espaço sócio-ocupacional ocorre sem vinculação a um projeto específico do Serviço Social, conforme demonstra uma das falas das (os) assistentes sociais: “não existe sistematização de projeto de intervenção específico do Serviço Social no setor em que atuo e também desconheço a sua existência a nível institucional” (Assistente Social 3). O que foi retratado também por outra (o) assistente social ao afirmar que: “caso exista um projeto, ainda não o conheço. Existe um Formulário de Informações com uma breve descrição das atividades desempenhadas pelo Serviço Social” (Assistente Social 11).

Desta maneira, avalia-se que a elaboração de projetos dessa natureza poderá direcionar o trabalho das (os) profissionais de Serviço Social inseridas (os) na PROAE, principalmente se referenciados na Lei de Regulamentação e no Código de Ética Profissional, tendo como premissa sua relativa autonomia para se colocar na defesa dos direitos sociais da população usuária, sem desconsiderar evidentemente a condição de trabalhador (a) assalariado (a) que já impõe determinados limites.

Com relação à existência de procedimentos para avaliação do trabalho, pode-se constatar que em alguns núcleos o procedimento foi incorporado à rotina da instituição, conforme demonstra o registro a seguir: “temos reuniões quinzenais na equipe multiprofissional e quando há formação ou trabalho em equipe todos se reúnem em um salão grande e avaliam a experiência” (Assistente Social 1). Por outro lado, há registro de avaliação sistemática, porém referindo-se à avaliação de desempenho (progressão por mérito), conforme previsto no PCCTAE, o que, no caso da UFBA, inclui as partes: servidor (a), chefia

imediate e integrante da equipe, não contemplando a avaliação de um representante da população usuária, de acordo com o registro abaixo transcrito:

Além do formulário de avaliação aplicado a todos os servidores da Instituição para fins de progressão por mérito profissional, ainda não percebi a existência de outro procedimento de avaliação definido. O que ocorre muitas vezes é a avaliação dos resultados de atividades, como a apresentação e revisão de documentos formulados, nas discussões em reuniões regulares sobre as demandas recebidas pelo Serviço Social (Assistente Social 11).

Contraditoriamente, há profissionais que desconsideram totalmente a existência da avaliação de desempenho, afirmando que “não, ainda não há um processo sistematizado para produzir uma avaliação do trabalho” (Assistente Social 2).

Com relação à autonomia profissional, a maioria das respostas converge para os limites impostos à profissão no âmbito das instituições, conforme evidenciam as falas de algumas (uns) assistentes sociais, abaixo transcritas:

Avalio que tenho uma relativa autonomia, pois *temos autonomia no atendimento ao estudante para orientação e encaminhamento, mas em algumas demandas é emitido o parecer para que a decisão seja tomada pela gestão*. Além disso, todas as nossas atividades devem estar de acordo com as normas instituições e algumas demandas não são possíveis de atender devido ao limite orçamentário (a exemplo da existência de quantidade limitada de vagas nos processos seletivos para concessão de benefícios da assistência estudantil) (Assistente Social 11) (grifos nossos).

*Relativa, principalmente, no que tange à definição da distribuição dos recursos do PNAES entre as modalidades de auxílios/benefícios, sendo restrita a decisão do grupo gestor*. As decisões de cunho administrativo e fluxo também não têm sido submetidos ao crivo do Serviço Social (Assistente Social 3) (grifos nossos).

Essa constatação tem relação com o exposto por Iamamoto (2015), ao afirmar que “[...] o sujeito que trabalha 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 [...]” (IAMAMOTO, 2015, p. 422).

Os relatos acima demonstram ainda a utilização do recurso da autonomia quanto ao desenvolvimento do trabalho técnico, em virtude das poucas possibilidades de interferência, dadas pelas normas que regulamentam o exercício profissional. De acordo com Iamamoto (2015), para defender sua relativa autonomia nos espaços sócio-ocupacionais onde atuam as (os) assistentes sociais, estas (es) têm à disposição “[...] qualificação acadêmico-profissional especializada, com a regulamentação de funções privativas e competências [...]” (IAMAMOTO, 2015, p. 422), bem como através da articulação com outras instituições e representação política da classe trabalhadora nesse campo de atuação.

A supracitada autora acrescenta que, para o alargamento das margens de autonomia profissional, é imprescindível o estabelecimento de diálogos frequentes entre a categoria para construção de um respaldo coletivo que fortaleça uma identidade profissional no âmbito das instituições, orientada por competências teórico-metodológicas e operativas, dentre outras, mais alinhadas ao desenvolvimento de práticas democráticas.

## AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Quanto à conformidade da estrutura deste espaço sócio-ocupacional, com a Resolução CFESS nº 493/2006, de 21 de agosto de 2006, que trata das condições éticas e técnicas do exercício profissional da (o) assistente social, as (os) profissionais identificam avanços decorrentes de mudanças na estrutura física e como consequência dos posicionamentos das (os) profissionais. De acordo com uma das falas: “[...] um retrospecto da minha experiência na instituição permite avaliar que as condições éticas e técnicas foram aperfeiçoadas, inclusive, devido ao posicionamento de alguns assistentes sociais, em momentos diversos, na defesa da questão” (Assistente Social 4).

No tocante à oferta de recursos humanos, as (os) assistentes sociais a consideram insuficiente, inclusive destacam a necessidade de profissionais de outras áreas do conhecimento, compreendendo as suas contribuições para o trabalho na assistência estudantil, conforme expresso no fragmento abaixo:

[...] percebe-se a necessidade de *ampliação do quadro de profissionais diante da defasagem do número de profissionais de serviço social, psicologia, pedagogia e técnicos administrativos*, impactando nas atividades de acompanhamento psicossocial e pedagógico, atividades socioeducativas, pois nos voltamos unicamente às demandas imediatistas que emergem nos plantões sociais e de seleção. *Além desses profissionais citados que atuam mais diretamente com a comunidade estudantil, é preciso incluir profissionais de outras áreas de formação, como: técnico de informática com domínio em linguagens de programação para o desenvolvimento de instrumentais digitais e outros; e estatísticos (ou matemáticos estatísticos) para o desenvolvimento de fórmulas e levantamentos estatísticos, para que possam contribuir tanto no dia a dia do processo de trabalho como nos processos de seleção tornando-os mais céleres, eficientes e eficazes* (Assistente Social 3) (grifos nossos).

[...] A limitação que percebo que existe no cotidiano de trabalho é em relação ao *baixo número de profissionais para um alto número de estudantes que demandam ao Serviço Social, fazendo com que não consigamos proceder, por exemplo, com a realização de entrevistas com todos os estudantes para que fosse possível conhecer melhor a realidade deles, o que restringe a possibilidade de técnicas a serem utilizadas* (Assistente Social 11) (grifos nossos).

Cabe mencionar que a requisição de profissionais de Serviço Social à Universidade, para execução do trabalho profissional especificamente voltado às atividades desenvolvidas nos processos seletivos com fins de acesso das (os) discentes aos benefícios da PROAE, foi uma realidade constante nesse espaço sócio-ocupacional até o ano de 2019. Após os efeitos dos cortes orçamentários impostos à Universidade pelo governo federal, a PROAE ficou impossibilitada de ampliar a equipe, via contratação de profissionais, para este trabalho e, assim, assegurar o cumprimento dos prazos previstos em edital. Vale mencionar que o trabalho realizado pelas (os) assistentes sociais vinculadas (os) ao referido contrato estava submetido às condições ainda mais precárias, pois eram expostas a cargas horárias excessivas, ambientes sem adequações éticas, técnicas e materiais, competição e elevados índices de produtividade, ratificando as reflexões desenvolvidas por Raichelis (2009).

Quanto à disponibilidade de estrutura física, as (os) profissionais identificam avanços principalmente ao se referirem às salas de atendimentos utilizadas pelas (os) profissionais do NAE, instaladas na sede da Pró-Reitoria. No entanto, na perspectiva de algumas (uns) profissionais, ainda há necessidade de improvisos que comprometem a qualidade do trabalho, pois “[...] as salas de atendimento não possuem isolamento acústico, possibilitando a escuta pelas (os) profissionais e estudantes, que porventura estejam em atendimento nas salas próximas” (Assistente Social 3) ou “[...] as salas ficam muito próximas, para garantir o sigilo é necessário falar mais baixo e pedir que a (o) estudante faça o mesmo” (Assistente Social 8).

De acordo com as (os) assistentes sociais, a estrutura física para arquivo de documentos do Serviço Social atende de forma razoável, haja vista as lacunas apontadas quanto à inexistência de limites para acesso de outras (os) profissionais aos documentos de uso exclusivo do Serviço Social.

Ainda sobre o tema, o relato seguinte alerta sobre a necessidade de adoção de procedimentos que resguardem os documentos elaborados pela (o) profissional do Serviço Social.

Considero que as condições éticas e técnicas são razoáveis para realização do meu trabalho. Do ponto de vista material e estrutural, disponho de condições adequadas para atendimento e preservação do sigilo das informações. Ainda sobre esse aspecto, avalio que as condições estruturais de arquivamento de relatórios e pareceres são suficientes. Contudo, a adoção de um procedimento para que documentos de acesso restrito elaborados pelo Serviço Social não sejam acessados, em alguns momentos, por outros profissionais da instituição ainda é necessário [...] (Assistente Social 4).

Os registros das informações provenientes dos atendimentos realizados pelas (os) assistentes sociais na instituição não ocorrem de forma padronizada. A documentação técnica, classificada por Trindade (2012) como: ficha de acompanhamento social, formulários de entrevista, relatórios, livro de registro de atendimentos e/ou atividades utilizadas pelo Serviço Social na instituição, não dispõem de uma padronização interna. A supracitada autora chama a atenção para o caráter sigiloso dessa

documentação e responsabilidade profissional com a guarda do acervo, cabendo à instituição dispor de adequações físicas para arquivamento do material. Contudo, de acordo com os relatos abaixo, a instituição investigada apresenta necessidades de ajustes quanto à gestão do local destinado à guarda do material, pois segundo o relato de uma (um) das (os) assistentes sociais: “das condições éticas evidencia-se o desrespeito ao sigilo profissional, pois o material não fica sob a guarda exclusiva do Serviço Social, o qual é gerenciado pelo setor pedagógico” (Assistente Social 3).

Vale mencionar que as (os) assistentes sociais têm empreendido esforços no sentido de aprimorar a elaboração da documentação técnica e padronização de sua utilização no âmbito da instituição, inclusive evidenciando a necessidade de implantação de recursos tecnológicos que favoreçam o desenvolvimento do processo de trabalho.

Com relação ao planejamento do trabalho, as (os) assistentes sociais não o consideram como uma atividade consolidada, privilegiando quando ocorre apenas os aspectos relacionados ao processo seletivo para acesso de estudantes ao programa.

No último ano, em particular, o planejamento sistematizado tem sido integrado à rotina institucional da equipe do Serviço Social. Por ora, tal planejamento tem sido pautado basicamente em torno das questões relacionadas ao processo seletivo semestral para benefícios da assistência estudantil, mas também por pautas consultivas da gestão. O teor da discussão tem sido debatido exclusivamente pelos (as) assistentes sociais e, eventualmente, em questões deliberativas alinhado com a chefia imediata. A regularidade das reuniões de planejamento em tempos de pandemia tem sido semanal, mas no período anterior à suspensão das atividades acadêmicas, aconteciam em média uma ou duas reuniões no mês (Assistente Social 2).

Atualmente existe reunião semanal com dia e horário fixo para discussão sobre as demandas de trabalho que recebemos e organização com distribuição de tarefas e apresentação posterior dos resultados para avaliação e encaminhamento. Não percebo uma participação direta da chefia imediata (apenas quando são reuniões com membros da gestão por convocação da Pró-Reitora), pois na maioria das vezes a demanda é encaminhada para o Serviço Social para que esta equipe avalie e encaminhe parecer (Assistente Social 11).

O planejamento das atividades profissionais relacionadas à execução do processo seletivo aparece como parte do trabalho da equipe de assistentes sociais, sem a participação direta da gestão. Isso difere da realidade vivenciada pelas (os) assistentes sociais do IFBA, conforme demonstra o estudo realizado por Damasceno (2013) quando coloca que “[...] aos profissionais de Serviço Social têm sido atribuídas à co-gestão, planejamento e execução da política de Assistência Estudantil da Instituição” (DAMASCENO, 2013, p. 103) (*sic*).

## AS REQUISIÇÕES/DEMANDAS E RESPOSTAS PROFISSIONAIS

Dentre as atividades listadas pelas (os) assistentes sociais que participaram da pesquisa, a de maior prevalência consiste na realização de estudos socioeconômicos, importantes viabilizadores do acesso a direitos, revelador das tendências de focalização e seletividade das políticas sociais e do trabalho profissional no âmbito da instituição, bem como das expressões da “questão social” não atendidas dentro da ordem capitalista (MIOTO, 2009).

O Serviço Social promove e participa de reuniões envolvendo questões relativas ao desenvolvimento do trabalho na instituição como retrata um (a) assistente social: “planejamento, problemas no fluxo e distribuição das atividades, demandas diversas encaminhadas pela gestão (pareceres técnicos, apresentação de propostas de ação para outros órgãos da universidade, etc.)” (Assistente Social 4). Contudo, revela-se não se tratar de uma atividade totalmente integrada à rotina institucional, conforme relato de um (a) das (os) assistentes sociais: “a equipe do Serviço Social se reúne em alguns momentos, mas não há uma periodicidade definida” (Assistente Social 9).

O Plantão Social, atividade realizada pelas (os) profissionais do NAE, está organizado para atender demandas diversas da população usuária. Na execução do Plantão, a equipe se divide num revezamento

semanal nos turnos matutino e vespertino. Nestas ocasiões, as (os) profissionais prestam orientações sobre o funcionamento da instituição, condições e requisitos para acesso às ações do programa de assistência ao estudante, encaminhamentos internos e externos, ou ainda aciona recursos eventuais e/ou emergenciais, previstos pela CPAE/PROAE.

Na avaliação das (os) assistentes sociais, as questões, propostas e sugestões colocadas pela equipe são parcialmente incorporadas à rotina de trabalho, conforme se pode concluir dos extratos seguintes: “[...] são sim, mas às vezes se perdem pelo caminho” (Assistente Social 1); “[...] pontualmente as sugestões apresentadas são acatadas pela gestão” (Assistente Social 3); “às vezes e por parte da equipe, pois depende do nível de entendimento e consenso da questão na equipe” (Assistente Social 4).

De uma forma geral, as (os) profissionais fazem uma avaliação positiva sobre o trabalho profissional na instituição, apesar das condições existentes dificultarem a execução das ações pertinentes às suas competências e atribuições. De acordo com as (os) técnicas (os), existe um ambiente propício ao diálogo e apontam a qualidade dos serviços prestados à competência da equipe. Nesse sentido, uma (um) das (os) assistentes sociais afirma que “[...] gostaria de ter melhores resultados, mas as condições de trabalho não permitem” (Assistente Social 1). Uma segunda opinião revela que:

O resultado é bom, sendo possível melhorar, principalmente, no que se refere ao acompanhamento dos estudantes após serem selecionados para a assistência estudantil. Entendo também o meu trabalho como parte de um trabalho que é realizado em equipe, onde existem profissionais muito comprometidos em fazer o melhor, porém algumas limitações referentes a estrutura, a recursos humanos e a outras impedem que alcancemos melhores resultados (Assistente Social 9).

As orientações e socialização de informações quanto às normas e procedimentos internos para acesso aos serviços e benefícios ofertados pela instituição, realizadas a partir de abordagens individuais e grupais, originadas da CPAE/PROAE ou unidades de ensino para recepção de novas (os) estudantes, constituem-se em ações profissionais de cunho socioeducativo passível de realização em diversos espaços sócio-ocupacionais e reproduzida na instituição investigada, tendo em vista a singularidade da relação estabelecida entre a população usuária e a (o) profissional (IAMAMOTO, 2007). Isso abre espaço para uma intervenção que favoreça o desenvolvimento de reflexões críticas, tomadas de decisões que contribuam para o despertar emancipatório e a participação política nas questões que envolvem a coletividade (MIOTO, 2009).

O Serviço Social tem sido demandado a participar de comissões no âmbito da CPAE, cujo objeto é a apuração de denúncias relativas à utilização indevida dos benefícios da assistência estudantil. Conforme relato de um (a) profissional: “[...] análise de denúncias por suposto acesso indevido à alguma ação direcionada aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica [...]” (Assistente Social 4). Na ausência de uma padronização interna sobre tais procedimentos, as (os) profissionais têm se organizado em grupos de trabalho para cumprimento da atividade, ao mesmo tempo em que estabelece diálogos incipientes sobre o papel desta categoria no desempenho de tal ação.

Outra requisição posta às (aos) assistentes sociais é a participação na Comissão Permanente de Heteroidentificação, criada pela Portaria nº 169, de 05 de dezembro de 2019, com a finalidade de desenvolver ação complementar à autodeclaração de candidatas (os) ingressantes via modalidade de cotas reservadas para pessoas pretas e pardas, em conformidade com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Decreto nº 7.824, de 2012, e Portaria Normativa nº 18, de 2012, que tratam da implementação das reservas de vagas em instituições públicas federais de ensino superior, que vem sendo requisitada pela PROAE.

Quando solicitadas (os) a responderem sobre a possibilidade de desenvolverem outras intervenções profissionais nesse espaço sócio-ocupacional, as (os) profissionais responderam afirmativamente indicando algumas possibilidades, a saber: “acompanhamento dos assistidos e cadastrados, atividades socioeducativas, sistematização e publicização dos resultados” (Assistente Social 3), “participação no planejamento orçamentário, mobilização para o controle social sobre as ações desenvolvidas na

Instituição, além de ações que poderiam ser realizadas junto aos discentes do ensino médio” (Assistente Social 4) e “desenvolver trabalho interdisciplinar com a finalidade de acolher os estudantes nas suas dificuldades sociais, pedagógicas, psicológicas” (Assistente Social 9).

Quanto ao conhecimento do Serviço Social sobre o montante do orçamento destinado para execução do PNAES pelo MEC, a maioria das (os) participantes informa desconhecer o respectivo valor. O que ficou evidente na pesquisa é que esta atividade não faz parte da rotina institucional das (os) profissionais do Serviço Social.

Sobre a participação das (os) assistentes sociais na gestão institucional com recebimento de gratificação, existem experiências nesse sentido, conforme exposto nesse fragmento: “sim, função gratificada como assessoria” (Assistente Social 2), bem como na gestão de núcleos, conforme demonstra o seguinte trecho: “sim, Coordenação do Núcleo Local de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas [...]” (Assistente Social 9). Situação constatada também pela pesquisadora Damasceno (2013), ao registrar ampliação de demandas relativas à cogestão e/ou gestão de espaços, cujo objeto de trabalho são as expressões da “questão social” enfrentadas no campo educacional através da assistência estudantil.

Em caráter de síntese, essa pesquisa revelou que em relação às condições de trabalho das (os) assistentes sociais na assistência estudantil da UFBA, esse espaço sócio-ocupacional é impactado pelos efeitos da reestruturação produtiva e incorporação dos pressupostos neoliberais na agenda governamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu conhecer o trabalho das (os) assistentes sociais na assistência estudantil da UFBA, evidenciando o caráter contraditório do Serviço Social na política social de educação, igualmente contraditória, considerando as determinações que favoreceram o seu surgimento na sociedade capitalista, repercutindo nas requisições postas à profissionalização dessa categoria profissional nesse campo.

Foi possível identificar as respostas profissionais apresentadas pelo Serviço Social à instituição que, por sua vez, impõe como principal demanda a participação das (os) assistentes sociais nos processos seletivos para acesso aos auxílios, serviços e bolsas oferecidos no âmbito da Pró-Reitoria.

Para atender esta demanda, foi constatado que as (os) assistentes sociais têm desenvolvido atividades voltadas para divulgação e orientações sobre o programa de assistência estudantil, reuniões, plantões sociais, estudos socioeconômicos, visitas domiciliares, entrevistas, acompanhamento social, encaminhamentos, abordagem grupal e planejamento das ações relacionadas aos processos seletivos, dentre outras. Vale mencionar os estudos para validação do perfil de vulnerabilidade socioeconômica e identificação do grupo prioritário a ser atendido com os serviços prestados pela instituição, que se constitui como a principal atividade realizada nesse espaço sócio-ocupacional.

Quanto à análise das condições de trabalho, requisições, demandas e respostas profissionais acionadas nesse espaço sócio-ocupacional para execução das ações da assistência estudantil, a pesquisa possibilitou evidenciar como a experiência vivenciada por estas (es) trabalhadoras (es) ocorre mesmo diante da insuficiência de recursos humanos, materiais e financeiros para atendimento das demandas apresentadas pela população usuária que aciona a instituição. Essa principal demanda institucional está relacionada aos processos seletivos para acesso a auxílios, serviços e bolsas, que buscam atender parcialmente às demandas apresentadas pelo corpo discente, o que evidencia, mesmo num processo de expansão recente, um contexto de poucas oportunidades educacionais no ensino superior público federal.

Contudo, foi possível identificar como as (os) assistentes sociais têm apresentado respostas profissionais às demandas colocadas pela instituição nesse contexto: através do desenvolvimento de atividades voltadas para divulgação e orientações das ações do programa de assistência estudantil,

reuniões, plantões sociais, visitas domiciliares, acompanhamento social, encaminhamentos, planejamento das ações relacionadas aos processos seletivos.

Desta maneira, foi possível confirmar o lugar estratégico que o Serviço Social ocupa para identificar as principais demandas da população usuária da assistência estudantil e as possibilidades de contribuição desta categoria profissional na concepção, elaboração e avaliação desta política, superando os limites da participação direta apenas no nível da execução das políticas sociais concebidas pelo Estado.

Cabe destacar como futuro desafio para próximas pesquisas, a investigação sobre a trajetória de participação e contribuições do Serviço Social na execução do programa de assistência estudantil da Universidade, bem como sobre a ampliação das possibilidades de intervenções profissionais que favoreçam um percurso acadêmico mais qualificado da população usuária em suas dimensões pessoais e acadêmica, com repercussão na futura atuação profissional.

## REFERÊNCIAS

DAMASCENO, Heide de Jesus. Serviço Social na Educação: a intersectorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempos de capital e fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: SANTOS, Claudia Mônica dos [et al]. Serviço Social e Educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. (p. 01-26).

LUKÁCS, György. Para uma ontologia do ser social, 2 [recurso eletrônico] Lukács; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. - 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. O capital [recurso eletrônico]: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital/Karl Marx; [tradução de Rubens Enderle]. - São Paulo: Boitempo, 2013.

MIOTO, Regina Célia. Estudos Socioeconômicos. In: CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. (p. 481-496).

RAICHELIS, Raquel. O trabalho do assistente social na esfera estatal. In: CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. (p. 377-391).

TRINDADE, Rosa Lúcia Prédes. Ações profissionais, procedimentos e instrumentos no trabalho dos assistentes sociais nas políticas sociais. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda (Orgs.). A dimensão técnico-operativa no serviço social: desafios contemporâneos. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. (p. 69-102).

UFBA – Universidade Federal da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 - 2022**. 2017. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/documentacao-legislacao/pdi>. Acesso em: 18 out. 2019.

UFBA – Universidade Federal da Bahia. Regimento Interno da Reitoria, de 13 de setembro de 2013. Salvador-BA, 2013.

UFBA – Universidade Federal da Bahia. A PROAE. [s/d]. Disponível em: <https://proae.ufba.br/pt-br/proae>. Acesso em: 01 dez. 2019.

# ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES MIGRANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Higo Gabriel Santos Alves<sup>84</sup>  
Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto<sup>85</sup>

**RESUMO.** O presente texto apresenta alguns resultados da pesquisa sobre as migrações estudantis interestaduais para acesso à educação superior pública, decorrentes da implementação de um conjunto de políticas educacionais que buscaram expandir e reconfigurar a educação superior nos últimos anos. Busca discutir a política de assistência estudantil para os estudantes migrantes que ingressaram na Universidade Federal de Goiás (UFG) entre os anos de 2015 e 2019. Para tanto, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa com utilização de dados quantitativos e no seu delineamento foram utilizadas pesquisas bibliográfica e documental. Os resultados apontam que, após o golpe parlamentar-midiático de 2016, houve uma redução drástica do financiamento da assistência estudantil, contribuindo para maior focalização e redução dos atendimentos. Dentre os atendidos, os estudantes migrantes são maioria entre os contemplados apenas com as Bolsas do Programa Moradia Estudantil, ademais, tais estudantes convivem com a insegurança diante das condições objetivas para a sua permanência na instituição, agravada pela perda de apoio familiar e comunitário.

**Palavras-chave:** Migração estudantil; Assistência Estudantil; Educação Superior.

**ABSTRACT.** This text presents some research results on interstate student migrations to access public higher education, resulting from the implementation of a set of educational policies that sought to expand and reconfigure higher education in recent years. It seeks to discuss the student assistance policy for migrant students who entered the Federal University of Goiás (UFG) between the years 2015 and 2019. For this purpose, a qualitative research approach was used with the use of quantitative data and in its design were Bibliographical and documentary research was used. The results indicate that, after the 2016 parliamentary-media coup, there was a drastic reduction in student assistance funding, contributing to greater focus and reduction of assistance. Among those assisted, migrant students are the majority among those contemplated only with the Scholarships of the Student Housing Program, in addition, such students live with insecurity in the face of the objective conditions for their permanence in the institution, aggravated by the loss of family and community support.

**Keywords:** Student migration; Student Assistance; College education.

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da educação superior no Brasil foi constituído e permeado pelas relações políticas, econômicas e ideológicas estabelecidas historicamente na sua formação socioeconômica (LIMA, 2013). Minto (2011) argumenta que não se pode analisar a educação superior brasileira como um fim em si mesma ou como uma estrutura autônoma, mas, sim, situando-a no processo de produção e reprodução do modo de produção capitalista em uma sociedade de capitalismo dependente. Nesse sentido, infere-se que a expansão de instituições de educação superior (ou a sua concentração em determinados territórios) e das políticas para acesso à educação superior refletem a desigualdade social estrutural da sociedade brasileira.

Pode-se afirmar que a trajetória da educação superior no Brasil é atravessada pelas disputas societárias, sendo expressas na omissão ou criação de políticas educacionais para a democratização desse nível educacional, como Lima (2019) argumenta, na disputa entre a concepção de educação como direito social ou como serviço a ser negociado. Argumenta-se que a histórica insuficiência de vagas, o processo de exclusão de determinados segmentos sociais e a submissão da política educacional às políticas econômicas compõem algumas particularidades estruturais da educação superior brasileira.

84 Graduado em Serviço Social pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM – campus Teófilo Otoni). Lotado como Assistente Social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás, [higoallves@gmail.com](mailto:higoallves@gmail.com)

85 Docente na Universidade Estadual de Goiás, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, [sylvanabn@ueg.br](mailto:sylvanabn@ueg.br)

A partir da década de 1990, o Brasil aderiu às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais como resposta a mais uma crise cíclica do capital. Neste contexto, ao mesmo tempo em que se implementava um Estado com ações focalizadas, privatizantes e descentralizadas para as políticas sociais, arquitetava-se para que fossem garantidas as altas taxas de lucros. Como diz Behring e Boschetti (2011, p. 174) o Estado atua para assegurar a reprodução do capital “por meio de políticas de subsídios econômicos, de participação no mercado financeiro, com destaque para a rolagem da dívida pública”.

A maior expressão dessas orientações resultou na Contrarreforma do Estado e impactou diretamente o campo educacional brasileiro. Como afirma Cavalcante (2014), as políticas neoliberais internacionais direcionaram o processo de reconfiguração da educação superior brasileira, influenciando um conjunto de políticas educacionais resultantes dessa conjuntura nacional e internacional. Apesar do reconhecimento da importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social, as orientações do Banco Mundial (1994) para as políticas educacionais pautaram-se por sua concepção mercantilista e tecnicista.

É neste cenário que ocorre a reforma do sistema educacional brasileiro com rebatimentos em todos os níveis de ensino. Interpreta-se que a proposta central da reforma da educação superior é a de que deveria se tornar mais diversificada, flexível e sem criticidade, com uma formação minimalista e aligeirada para fins de atendimento das demandas do mercado de trabalho, bem como se colocar como um serviço lucrativo a ser negociado no mercado educacional (LEHER, 1999; SGUISSARDI, 2000; DOURADO, 2002; FREITAS, 2017, LIMA, 2019).

No caso da educação superior, essa intervenção cumpre uma dupla função, ao mesmo tempo em que a transforma em mercadoria, pela via do setor privado, de modo que isenta o Estado de ser o principal financiador desse nível de ensino; assegura a ideologia neoliberal como ideário absoluto, ao contribuir para instaurar essa racionalidade no pensamento social, e defender que a esfera privada é a única possibilidade de desenvolver a educação superior nos países periféricos (FREITAS, 2017).

A par dessas questões, é possível compreender que o processo de reforma da educação superior brasileira faz parte de uma conjuntura internacional, no movimento do capital mundializado, que se pauta nos processos de reestruturação pela via da Contrarreforma do Estado, na mercantilização da educação, entendida somente pelo seu aspecto instrumental, e nas orientações estabelecidas nos documentos dos organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Diante desta conjuntura, ao mesmo tempo em que se convive com a histórica exclusão de segmentos populacionais da educação superior e da contração do Estado na condução das políticas sociais, dá-se início ao segundo ciclo<sup>86</sup> de expansão da educação superior, que, conforme Senkevics (2021), ocorre entre 1995 e 2015 e se caracteriza pelo crescimento do sistema e por maior representatividade de novos públicos. É neste aparente movimento contraditório que a sociedade civil, por meio de movimentos sociais, ganha força na reivindicação por políticas de acesso não só à educação, bem como à saúde, assistência social, habitação, dentre outras. Registra-se o protagonismo do Movimento Negro ao encampar as lutas por políticas de ações afirmativas para o acesso da população negra à educação superior.

Todavia, as políticas educacionais para democratizar o acesso da população historicamente excluída da educação superior, incluindo não só negros, mas pobres, indígenas e oriundos das escolas públicas, só ganham materialidade a partir dos anos 2000. As políticas educacionais implementadas por Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Roussef (2011 – 2016) para o segmento público ampliaram o número de instituições federais, interiorizando a sua oferta, resultando no aumento do número de cursos e matrículas, como previsto no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); instituindo uma prova única para os estudantes em todo o território nacional, com a redefinição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e criando um Sistema centralizado para que esses pudessem se candidatar em qualquer instituição pública que

86 De acordo com Senkevics (2021), o primeiro ciclo ocorreu na ditadura militar, a educação superior se expandiu no tocante à quantidade de vagas, a partir da lógica da privatização.

a ele tenha aderido, previsto no Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Houve, também, a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a aprovação da Lei 12.711/2012, Lei de Cotas, que assegura vagas às camadas historicamente excluídas da educação superior.

Pesquisas apontadas por Senkevics (2021) indicam que, entre 2000 e 2010 houve um crescimento de 291% de pardos e 384% de pretos nas instituições de educação superior. Esse aumento da juventude parda, preta e indígena nas IES é produto das políticas de ação afirmativa, do processo de massificação da oferta de vagas e também se deve, na perspectiva do empoderamento, bem como “de ressignificação das identidades negras e indígenas na esteira dos movimentos de combate ao racismo e de afirmação da cultura e história afro-brasileira e dos povos originários” (SENKEVICS, 2021, p. 210). Lima (2019) destaca que as cotas sociorraciais se evidenciaram como uma importante medida para diversificar o perfil discente.

Ressalta-se que apesar da criação de políticas para democratizar o acesso à educação superior, não houve, neste período, a alteração do tecido estrutural da sociedade brasileira; mantiveram-se os padrões de dependência e desigualdade social e as medidas adotadas limitaram-se a mudanças conjunturais por meio de programas de alívio da pobreza, ou seja, mantiveram-se as políticas macroeconômicas, limitando-se a aplicação do orçamento público nas políticas de educação, seguridade social, habitação, dentre as mais evidentes, para cumprir os acordos do pagamento dos juros da dívida pública (SGUISSARDI, 2006; FRIGOTTO, 2011; LIMA, 2013; LIMA, 2019).

Apesar da manutenção de elementos da política macroeconômica, houve avanços consideráveis no governo Lula, quando comparado ao governo anterior. Oliveira e Amaral (2020) argumentam que as políticas adotadas objetivaram criar um “novo Estado desenvolvimentista”. Para tanto, o Estado passou a ser o condutor no processo de industrialização, nas políticas de acesso ao crédito para pequenos e médios empresários, no aumento real do salário mínimo, nas políticas sociais de distribuição de renda e, por conseguinte da redução da desigualdade social, no estímulo ao consumo, dentre vários aspectos no crescimento econômico do país (OLIVEIRA, AMARAL, 2020).

Neste sentido, de forma articulada, as políticas educacionais criadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) que tiveram por objetivo democratizar o acesso à educação superior para a população historicamente excluída. Alves (2023) avalia que a congruência dessas políticas pode ser interpretada como a migração estudantil enquanto uma política educacional, tendo em vista que impulsionaram o aumento da migração estudantil interestadual e, além disso, assumiam como finalidade aumentar esse tipo de deslocamento. Em outros termos, a migração estudantil interestadual se estrutura como parte de uma política pública educacional, em que estudantes se deslocam para outras unidades da federação, diferentes do seu local de origem, com o objetivo de acessar a educação superior pública.

O texto, a seguir, apresenta alguns resultados da pesquisa sobre as migrações estudantis interestaduais para acesso à educação superior pública, decorrentes da implementação de um conjunto de políticas educacionais que buscaram expandir e reconfigurar a educação superior nos últimos anos. Busca discutir a política de assistência estudantil para os estudantes migrantes que ingressaram na UFG entre os anos de 2015 e 2019. O período delimitado se justifica porque a partir de 2015 a UFG adotou integralmente o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e 2019 foi o último ano com aulas presenciais após a pandemia de COVID-19, decretada em março de 2020. Para tanto, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa com utilização de dados quantitativos e no seu delineamento foram utilizadas pesquisas bibliográfica e documental.

## DESENVOLVIMENTO

### POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL NA UFG

Conceitua-se a migração estudantil como o deslocamento acadêmico e científico feito pelos estudantes a partir das opções existentes, intermediado por políticas educacionais, com a finalidade

de obter formação profissional, envolvendo decisões individuais ou familiares, que se desdobram em questões econômica, social, cultural e afetiva (SOUZA, 2020). Corresponde à mudança de local para cursar os períodos letivos em um local diferente da origem do estudante. Lobato (2021) infere que este tipo de deslocamento deve ser compreendido como um projeto vivenciado pelos estudantes, que pode ser reformulado no momento em que o vivencia. De todo modo, argumenta-se que migração estudantil é uma estratégia que os estudantes constroem para ingressar na educação superior, no momento que optam por instituições com menor índice de concorrência e com maiores chances de aprovação.

As questões econômicas, culturais, sociais e a influência da família são elementos necessários na apreensão da migração estudantil interestadual, tendo em vista que não basta criar políticas de acesso, mas identificar as bases que sustentarão esse processo migratório, sejam elas materiais ou subjetivas. A decisão de migrar impacta diretamente nas condições que serão dadas para que o estudante permaneça na localidade, seja somente estudando com apoio de familiares; ou trabalhando, sujeitos inclusive à informalidade, considerando as limitações financeiras da sua realidade. Tal movimento implica em mudanças familiares e não somente ao estudante que migra, todo o núcleo sofre as consequências desse processo.

A implantação do SiSU potencializou a migração estudantil, uma vez que o estudante realiza apenas uma prova, ENEM, na sua cidade de origem e pode concorrer às vagas em todas as instituições participantes deste sistema. A utilização do ENEM/ SiSU possibilita ao estudante se candidatar a vagas disponíveis em todas as regiões, sem a necessidade de realizar várias provas, estimulando, ao fim e ao termo, que o maior número de pessoas migre para estudar fora de sua unidade federativa de origem.

A partir do ano de 2009, por meio da Portaria MEC 109, de 27 de maio de 2009, o ENEM passou a ser utilizado como um exame unificado de acesso ao ensino superior em instituições públicas, mas desde 2005 já era utilizado para ingresso em instituições privadas. O SiSU, instituído por meio da Portaria Normativa MEC nº 02/ 2010, tem por finalidade possibilitar a democratização da oportunidade de concorrência entre os candidatos para ingresso na educação superior. O candidato realiza o ENEM no seu próprio estado e município e tem a possibilidade de ser aprovado em qualquer IES pública em todo território nacional que tenha optado pela prova como critério de seleção, desde que atenda os critérios estabelecidos pelas instituições no momento da publicação do Termo de Adesão, como por exemplo, que a pontuação obtida no exame seja superior ao exigido pela universidade e curso pretendido.

De acordo com a literatura pesquisada, após a adoção do ENEM/ SiSU houve o aumento da migração estudantil interestadual para acesso à educação superior pública (CARDOSO, et al, 2022; COLLARES, GOELLNER, 2017; LI, 2016; TERAMATSU, STRAFORINI, 2022). A possibilidade de o estudante se candidatar a vagas disponíveis em todas as regiões, sem a necessidade de realizar várias provas, poderia estimular o maior número de pessoas a migrar para estudar fora da sua região de origem. O que se espera desse modelo é uma maior mobilidade geográfica estudantil.

Ainda que haja os que migram sem condições adequadas, e que venham demandando estruturação de políticas de assistência estudantil para os recém migrados, Luz e Veloso (2014) destacam que esse movimento pode acarretar em um elitismo educacional, pois somente quem possui condição socioeconômica teria condições de realizar essa migração. Teramatsu e Straforini (2022) argumentam que a mobilidade estudantil varia em função da combinação da condição socioeconômica e da distribuição dos serviços educacionais no território. Estudantes com maiores rendas têm mais facilidades de não apenas fazer o deslocamento, mas permanecer na instituição.

De acordo com Nogueira et. al. (2017), apesar da elevação brutal de inscritos de candidatos fora de Minas Gerais na Universidade Federal de Minas Gerais, houve uma ampliação muito modesta do percentual de matriculados de outros estados. Os autores argumentam que é fundamental o

aprimoramento das políticas de assistência estudantil para que ocorra a mobilidade estudantil, uma vez que o país possui uma enorme desigualdade social.

É diante deste cenário que as políticas de assistência estudantil se tornam fundamentais para que os estudantes migrantes permaneçam na universidade, pois como Cardoso et. al. (2022) destacam, a Lei de Cotas favorece a migração de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas. Apesar de o SiSU ter ampliado a mobilidade geográfica estudantil, mas para que ela se concretize depende de fatores como a condição socioeconômica do estudante permanecer.

Entre os anos de 2015 a 2019, foram efetivadas 2.571 matrículas de estudantes migrantes oriundos de todas unidades federativas brasileiras na UFG. Este número representa 13,21% dos 19.466 de estudantes ingressantes pelo SiSU matriculados no respectivo período. A média de migrantes na UFG, nos anos pesquisados, é cerca de 13,21%, mas esse número não foi estático ao longo dos anos, em 2015 houve a maior porcentagem, 15,87%, e a menor em 2018, 12,03%. Apesar de menor, a média geral está próxima da que foi constatada no Censo do Ensino Superior de 2018, que em todo território nacional representava cerca de 13%.

Com relação ao gênero, a quantidade de homens migrantes foi superior à de mulheres. Ao longo dos cinco anos pesquisados foram 1.406 homens e 1.165 mulheres, o que representou 54,69% e 45,31%, respectivamente. No que se refere à cor/etnia, o número total de estudantes autodeclarados brancos foi de 1.086, pardos 1.129, pretos 235, amarelos 32 e 03 indígenas. 86 estudantes não quiseram responder ou não informaram. Constata-se um maior ingresso de estudantes autodeclarados pardos, 43,91% ao longo do período delimitado. Estudantes pardos, em 2015, representavam 42,4% de todos os migrantes que se matricularam na instituição; em 2019, esse percentual subiu para 57,53%, um acréscimo de 9,84% em cinco anos. Essa maior participação de pretos, pardos e indígenas na educação superior é um reflexo direto da aprovação da Lei de Cotas. Nesse sentido, concorda-se com Cardoso et al. (2022) ao afirmarem que a Lei de Cotas favorece a migração de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e autodeclarados PPI.

Após a implementação das cotas em sua totalidade no ano de 2016; e com a reserva de vagas para pessoas com deficiência, a partir de 2018, a universidade tornou-se mais plural. Como avalia Senkevics (2021), a complexa formulação da política de cotas atua para que abarque diversas dimensões da desigualdade, contribuindo para que reduza tanto os desequilíbrios socioeconômicos de acesso como a sub-representação de pessoas historicamente excluídas do ensino superior, como negros, indígenas e de pessoas com deficiência.

### **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E MIGRAÇÃO ESTUDANTIL NA UFG**

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi regulamentado pelo Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010, substituindo a Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Tem por finalidade contribuir com a permanência dos estudantes na educação superior pública. Objetiva-se a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e redução das taxas de retenção e evasão, dentre outros. Tem por prioridade atender os estudantes com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio ou estudantes oriundos da rede pública de educação básica.

As ações de assistência estudantil não surgiram com o PNAES. Ao longo dos anos, muitas universidades públicas instituíram ações de assistência estudantil (moradias, bolsas, restaurante universitário), estruturadas por meio de recursos próprios e considerando a autonomia universitária. Todavia, o PNAES estruturou um programa nacionalmente, articulado com outras políticas e programas, que visam não apenas o ingresso, mas também a permanência do estudante até a sua diplomação.

De acordo com Imperatori (2017) a condição socioeconômica do estudante tem impacto direto na continuidade dos estudos, atestando-se, com isso, o papel fundamental da assistência estudantil na realidade brasileira, frente às altas taxas de desigualdade social. Nesse sentido, o PNAES se intersecciona entre a assistência social com a educação, reconhecendo a assistência estudantil enquanto um direito social, constatando que,

[...] fatores socioeconômicos interferem na trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação, gerando inclusive abandono escolar. Isso é um avanço ao se compreender que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros (IMPERATORI, 2017, p. 298).

Para Nascimento e Arcoverde (2012), a assistência estudantil compõe uma das políticas educacionais de democratização da permanência na educação superior, situando-se enquanto uma alternativa política direcionada para o exercício do compromisso social da universidade com a formação humana. Nesse sentido, as instituições de educação superior públicas assumem a responsabilidade em criar ações e programas que atuem para reduzir os impactos das desigualdades da sociedade brasileira, que acabam refletidos na educação superior.

De todo modo, a assistência estudantil se insere em um espaço de disputas a ser consolidado enquanto política pública. Imperatori (2017) destaca o seu caráter contraditório, ao ser vista ora como investimento, ora como direito à cidadania. Nascimento e Arcoverde (2012) também apontam a contradição da política ao mesmo tempo que há o comprometimento em prover condições para que estudantes permaneçam na educação superior, a política é marcada pelos processos de focalização, seletividade e bolsificação.

A institucionalização da assistência estudantil por meio de um instrumento normativo foi fundamental para a sua estruturação enquanto uma política social educacional. Assim, os programas e as ações foram unificados em todo território nacional, executados e geridos descentralizados, por meio da autonomia universitária de cada instituição. O PNAES, no entanto, foi instituído por meio de um Decreto, não tendo as garantias de uma Lei.

Ao longo dos governos petistas foram criadas políticas que impulsionaram as matrículas de camadas historicamente excluídas da educação superior, constando-se neste período um maior aporte financeiro do fundo público não apenas para a expansão das IFES, como também para diversas políticas sociais, que visavam reduzir a pobreza e assegurar melhores condições de vida. Após o golpe de 2016, com os cortes orçamentários das áreas sociais e o estreitamento dos governos subsequentes com a agenda neoliberal (FERREIRA, 2022) intensificou-se a pobreza, que aparecia abrandada nos governos Lula e Dilma. Nesse sentido, essa conjuntura contribuiu para que os estudantes pobres passassem a depender cada vez mais das políticas de assistência estudantil, por conseguinte, a universidade acaba contribuindo não somente com a permanência do estudante na instituição, mas também para a sua sobrevivência<sup>87</sup>.

A institucionalização do PNAES enquanto política social educacional ocorreu na esteira da criação do REUNI, que apesar das suas contradições como a centralidade do ensino e a certificação em larga escala (LIMA, 2013), estruturou um novo modelo de expansão de instituições federais que prioriza uma nova forma de inclusão e de assistência estudantil. Este novo cenário de implementação da assistência estudantil influencia de forma direta nas configurações e na centralidade que esta política assume na atualidade (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2012).

Questões como cor/ etnia, gênero, condição socioeconômica e procedência geográfica não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso e permanência na educação superior. Não se pode perder de vista que o PNAES se coloca enquanto instrumento que possa contribuir com o exercício do direito à educação superior. Araújo (2021) argumenta que os estudantes que migram

<sup>87</sup> Reportagem publicada no jornal *O Hoje* mostra como o aumento da pobreza fez com que estudantes pobres passassem a depender mais do Restaurante Universitário da UFG. Ver matéria em: <https://ohoje.com/noticia/cidades/n/1415660/t/aumento-da-pobreza-faz-alunos-da-ufg-dependerem-mais-do-ru/>. Acesso em julho de 2022.

carregam consigo questões socioeconômicas ao chegarem nos novos espaços que estão localizadas as IES e durante todo o período em que permanecerão nas universidades. Para a autora, a insegurança de renda pode contribuir para a evasão, retenção e até mesmo desestímulo com o curso de graduação, e uma estratégia de permanência destes estudantes tem sido na submissão a empregos informais, insalubres e que impactam no rendimento acadêmico. Assim,

Tanto os estudantes trabalhadores quanto os estudantes em situação de desemprego e que são migrantes, formam um público que irão necessitar da Assistência Estudantil no apoio a sua permanência na educação superior. Pois, por mais que consigam uma situação financeira suficiente para suas despesas básicas, estes ainda sobrevivem permeados por questões que são inerentes a sua condição de classes trabalhadoras e acrescidas das decorrentes da desigualdade social existente no âmbito educacional (ARAÚJO, 2021, p. 107).

De acordo com Li (2016), estudantes que recebem alguma bolsa de assistência estudantil possuem menos chances de evadir, podem trocar de curso, mas permanecem na instituição. Nesse ponto, o PNAES seria um importante mecanismo para solucionar o problema da evasão. Araújo (2021), ao discutir a Assistência Estudantil para estudantes migrantes na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aponta que a demanda pelos atendimentos na assistência estudantil é muito maior do que o atendimento. No ano de 2019, foram disponibilizadas 135 vagas para os Auxílios Alimentação, Creche, Moradia e Permanência e houve um total de 365 inscritos. Considerando apenas o Auxílio Moradia, bolsa com maior demanda de estudantes migrantes, do total de 81 estudantes, apenas 23 foram contemplados, ou seja, o atendimento da demanda foi de apenas 28,4%. Como aponta a autora, se não há assistência estudantil para todos, resulta uma condição de precarização da política de assistência estudantil.

Nesse ponto, argumenta-se que a aprovação da EC nº 95 não só impactou na redução da assistência estudantil, como contribuiu também para a instituição de critérios cada vez mais seletivos. Com poucos recursos disponíveis para atendimento de uma demanda historicamente excluída da educação superior, focaliza-se cada vez mais o atendimento, para estudantes com maiores demandas sociais, objetivando tornar eficiente a destinação do orçamento público disponível (ARAÚJO, 2021).

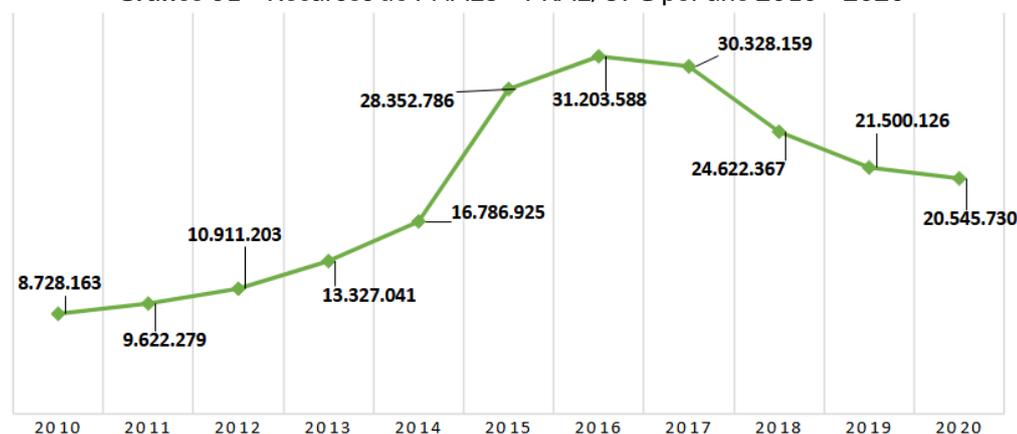
Na UFG, as ações de assistência estudantil estão regulamentadas pela Política de Assistência Social Estudantil (PASE), instituída pela Resolução CONSUNI nº 44/2017, e tem como objetivos contribuir para que os estudantes permaneçam na instituição e reduzir as desigualdades de condições de permanência. A gestão e a implementação das ações e políticas de assistência estudantil na UFG são feitas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Atualmente os atendimentos estão regulamentados pela Portaria PRAE nº 03/2021. Conforme a portaria, os atendimentos são divididos entre diretos<sup>88</sup>, quando há repasse financeiro ao estudante, e indiretos<sup>89</sup>, quando há fornecimento de serviços. A assistência estudantil na UFG tem sido implementada desde a década de 1970 com a construção das Casas dos Estudantes Universitários (CEU). A própria universidade financiava tais ações com as taxas de inscrição nos vestibulares da instituição. As ações se limitavam à concessão de isenções de taxas acadêmicas e/ou no RU, disponibilização de vaga nas CEU e seleção para a bolsa estágio.

Como afirma Imperatori (2017), as ações do PNAES são focalizadas, com recorte de renda, impedindo o atendimento universal aos estudantes. Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 tem ocorrido o que Guimarães (2021) aponta como desfinanciamento do PNAES. Esse desfinanciamento reflete a disputa pelo fundo público que, nos governos de Temer e Bolsonaro, buscou consolidar uma política de ajuste fiscal que prioriza a reprodução do capital (FERREIRA, 2022). Como demonstra o Gráfico abaixo, o financiamento do PNAES na UFG atingiu o maior valor de recursos em 2016, desde então o orçamento tem se reduzido progressivamente.

88 Bolsa Moradia, Bolsa CEU, Bolsa Apoio Pedagógico, Bolsa Canguru, Atendimento Emergencial, Bolsa Acolhe, Bolsa Esporte e Lazer e Bolsa PAEIQ.

89 Vaga nas Casas dos Estudantes Universitários, Atividades de Esporte e Lazer, Empréstimo de instrumentais e materiais didático-pedagógicos para estudantes do curso de Odontologia, Isenção total ou parcial das refeições feitas nos Restaurantes Universitários (RU).

Gráfico 01 – Recursos do PNAES – PRAE/UFG por ano 2010 – 2020



Fonte: GUIMARÃES (2021, p. 162).

De acordo com o Gráfico 01, desde a instituição do PNAES em 2010, houve um crescimento orçamentário para seu financiamento, entre 2010 e 2016 os recursos para a assistência estudantil da UFG cresceram 276,94%. A partir de 2016 o valor passa a ser reduzido ano a ano, em 2020, o orçamento foi menor do que o ano de 2015; ao se considerar a quantidade de cursos e matrículas neste período, pode-se dizer que houve uma redução no valor por aluno.

Para Guimarães (2021), a redução do financiamento provoca a criação de critérios cada vez mais rígidos para inserção dos estudantes na assistência estudantil e no atendimento de estudantes com per capita abaixo do estabelecido no PNAES. A autora avalia que a focalização do atendimento nas camadas mais pauperizadas tem se intensificado e que o critério de prioridade de atendimento estudantes oriundos de escola pública “vai perdendo sentido, pois o número crescente de estudante com essa origem escolar aumentou nos últimos anos, predominando nos editais dos programas o critério de renda” (GUIMARÃES, 2021, p 162).

Outra questão que precisa ser evidenciada é que os estudantes da graduação ou são isentos de pagamento no restaurante universitário ou pagam um valor subsidiado. Os contratos para a alimentação sofrem reajustes devido à inflação, mas o orçamento para a assistência estudantil tem se reduzido, nesse sentido, há uma despesa cada vez maior com a alimentação em detrimento do valor a ser utilizado para o pagamento de bolsas de atendimento direto ao estudante.

Recorda-se que em 2016 houve o golpe parlamentar-midiático com a deposição de Dilma Rousseff, nesse contexto, intensificou-se às políticas neoliberais implementadas na década de 1990. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que congela os gastos do Poder Executivo e aprovada no governo Michel Temer (2016 – 2018), é a maior expressão dessa retirada do Estado na condução das políticas sociais, deixando fortemente abaladas as políticas educacionais. Ferreira (2022) destaca que em 2020, as despesas liquidadas referentes à Educação foram menores do que as despesas registradas no ano de 2011, ou seja, a redução do financiamento impactou as políticas educacionais de todos os níveis educacionais.

No que se refere às ações de permanência dos estudantes na UFG, constata-se que essas são fundamentais para se evitar a evasão. Como aponta Araújo (2021) muitos estudantes que migram sobrevivem com seus grupos familiares em condições objetivas de hipossuficiência, todavia, ao migrarem para um outro estado onde não possuem familiares ou vínculos de amizade, permanecem na situação de vulnerabilidade socioeconômica, agravada pela perda de uma rede de apoio formada pela família e comunidade.

De acordo com o sistema Analisa UFG<sup>90</sup>, os estudantes com UF de nascimento fora de Goiás somam 39,3% em todos os atendimentos diretos, já nos indiretos esse percentual é menor, 25,4%. A Tabela 01, abaixo, indica o número de bolsistas que ingressaram pelo SiSU, entre os anos de 2015 a 2019, por modalidade de bolsa separada por estudantes migrantes e goianos.

<sup>90</sup> Disponível em: <https://analisa.ufg.br/p/34884-assistencia-estudantil>. Consulta realizada em 19 de jan. de 2023.

**Tabela 01 – Estudantes contemplados com a assistência estudantil na UFG (2015 a 2019)**

BOLSA	ESTUDANTES MIGRANTES		ESTUDANTES GOIANOS		TOTAL
	Quantidade	%	Quantidade	%	
Bolsa Permanência*	467	35,09	864	64,91	1331
Bolsa Casa do Estudante Universitário	120	65,22	64	34,78	184
Bolsa Moradia	220	60,11	146	39,89	366
Iseção nos Restaurantes Universitários	2125	23,58	6586	76,42	8711
Bolsa Alimentação	51	35,92	91	64,08	142
Bolsa Acolhe	75	35,05	139	64,95	214
Bolsa Canguru	18	47,37	20	52,63	38
Bolsa Esporte e Lazer	13	24,53	40	75,47	53
Atendimento Emergencial	8	40	12	60	20

\*Atualmente é denominada de Bolsa Apoio Pedagógico.

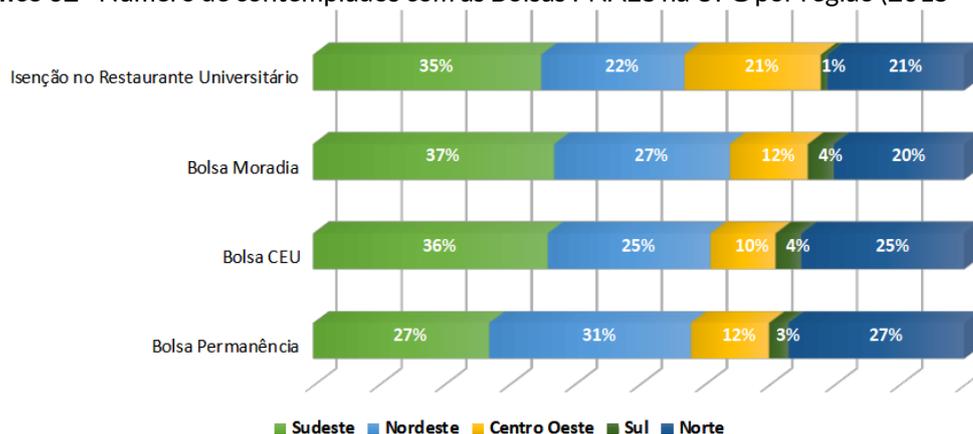
Fonte: Análisa UFG.

Constata-se na Tabela 01 que a bolsa com o maior número de estudantes migrantes atendidos é a Bolsa Permanência, no entanto proporcionalmente eles são mais atendidos no Programa Moradia, seja com a vaga na CEU ou com a Bolsa Moradia. Ressalta-se que tanto a Bolsa Moradia quanto as vagas na CEU são destinadas para quem não reside e/ou não tem família em Goiânia e na região metropolitana. Destaca-se que o número de bolsas não diz respeito ao número de bolsistas, uma vez que os estudantes podiam acumular duas bolsas (Permanência e Moradia, por exemplo), mas desde 2021 esse acúmulo não é mais permitido.

Chama-se a atenção para a coleta de dados no referido sistema, foi solicitado à UFG dados referentes aos contemplados com alguma ação da política de assistência estudantil da universidade indicando a unidade federativa da escola em que concluíram o Ensino Médio. No entanto, não enviaram as informações solicitadas e por isso, recorreu-se ao Análisa UFG. Constatou-se que o número de estudantes que concluíram o ensino médio em outros estados é menor do que os números indicados no sistema. Acredita-se que a migração desses estudantes ocorreu em outra fase da vida e não no momento de cursar a educação superior.

O Brasil é um país com grandes disparidades socioeconômicas, essas desigualdades se refletem nos indicadores de acesso à educação superior e de permanência nesse nível de ensino. As regiões com menores taxas de escolarização são as menos desenvolvidas e mais pauperizadas, por isso supõe-se que os estudantes oriundos dos estados do Norte e Nordeste seriam os que ocupariam o maior número de bolsas da assistência estudantil, no entanto, não é isso que acontece. O Gráfico 02, abaixo, indica o percentual de bolsistas por região e por modalidade de bolsa entre os anos de 2015 a 2019 na UFG.

**Gráfico 02 – Número de contemplados com as Bolsas PNAES na UFG por região (2015 – 2019)**



Fonte: Sistema Análisa UFG.

Interessante notar que os estudantes migrantes da região Sudeste são maioria de matriculados na UFG, esse dado se repete entre os contemplados com as bolsas PNAES, à exceção da Bolsa Permanência, que é ocupada em sua maioria por oriundos da região Nordeste. Estudantes oriundos da região Sul são minoria tanto entre os matriculados como entre os contemplados com alguma bolsa. Estudantes da região Centro Oeste ocupam a segunda colocação no número de matriculados, puxado principalmente pelo Distrito Federal, contudo, esta unidade federativa possui altas taxas de evasão; e, que se refere às bolsas PNAES, ocupam uma quantidade de bolsas menores do que os da região Norte. Importante destacar que a ocupação das bolsas não é uniforme entre as regiões geográficas. As unidades federativas com maiores números de matriculados normalmente são as que possuem mais estudantes contemplados com alguma bolsa, como é o caso de São Paulo e Minas Gerais da região Sudeste, Bahia e Maranhão do Nordeste, Distrito Federal do Centro Oeste e Pará e Tocantins do Norte.

As ações e programas de assistência estudantil são fundamentais para a permanência dos novos públicos que ingressam na educação superior pública brasileira. Os excertos abaixo afirmam a importância da assistência estudantil para a permanência na UFG de estudantes<sup>91</sup> migrantes de baixo poder aquisitivo.

Eu consegui a bolsa, não foi logo de cara, pois teve um problema em relação a minha renda que depois foi consertado. [...] Em quesito de assistência, a UFG é maravilhosa (João).

Como eu não tinha lugar para ficar, fui encaminhado para a assistência social e o pessoal da assistência social conversou comigo, me encaminhando para uma casa de maneira provisória; depois, consegui uma bolsa. [...] sem a assistência social eu não estaria aqui! (Arthur).

Nós tivemos reuniões na PRAE por conta da bolsa e era muita gente, parecia impossível conseguir a casa do estudante. Demorei 8 meses para eu conseguir a vaga (Felipe).

Se não fosse a bolsa eu não estaria aqui e também o R.U [Restaurante Universitário] ajuda muito; só no sábado que preciso me preocupar em comprar comida (Cristina).

Os trechos acima chamam a atenção para dois aspectos, além da importância das bolsas para a permanência dos estudantes migrantes na instituição. O primeiro diz respeito ao caráter provisório e emergencial dos atendimentos, pois o estudante chega com demanda imediata, principalmente por moradia e alimentação. Os editais de atendimento possuem um cronograma que pode demorar mais de dois meses para a publicação do resultado final e a inserção nas bolsas. Ao serem atendidos de imediato, ainda que provisoriamente, os alunos migrantes não são prejudicados e têm diminuído o risco de evadirem já no primeiro semestre. Nesse ponto, cita-se a Bolsa Acolhe, criada em 2019, destinada aos estudantes em primeira matrícula e ingressantes da cota renda inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, podendo receber até seis parcelas da bolsa<sup>92</sup>, e o atendimento emergencial na CEU. O segundo reside na questão da focalização do atendimento. A redução do financiamento público para a assistência estudantil e o aumento da demanda pelas ações assistenciais contribuíram para que o atendimento se tornasse mais seletivo e focalizado. A fala de Felipe vai nessa direção ao dizer que além dos critérios de renda, os estudantes deveriam participar de reuniões. Todavia, o que caracteriza caráter seletivo e focalizado do atendimento é o tamanho da demanda reprimida, o maior número de solicitantes em relação ao número de vagas. As reuniões representavam um formato de atendimento coletivo à demanda e se constituíam como um espaço de interação entre moradores e quem estava solicitando a vaga na CEU, uma problematização coletiva dos assuntos que perpassam o exercício de morar em uma casa pública e coletiva. Na análise de Nascimento e Arcoverde (2012), a política de assistência estudantil se assemelha às políticas de Assistência Social, principalmente pela lógica de atendimento

91 Nomes fictícios.

92 A partir do ano de 2021, a quantidade de parcelas foi reduzida para cinco, mas houve a atualização do valor da bolsa, passando de R\$400,00 para R\$500,00 mensais. O atendimento é dividido em duas modalidades, a) para os que ingressaram pela cota RI e tiveram a *per capita* apurada de até meio salário mínimo são contemplados com a bolsa e com a isenção no restaurante universitário, e b) os que ingressaram pela cota RI com renda apurada entre meio e um salário mínimo são contemplados com a isenção no restaurante universitário. Até o edital de 2021, estudantes contemplados com a isenção deveriam se inscrever nos editais para alimentação, a partir do edital de 2022 foi assegurada a isenção até o tempo máximo do curso.

das necessidades mais imediatas de sobrevivência, segmentando e focalizando os usuários da política, ao buscar que se efetive um atendimento restrito aos estudantes mais pobres entre os pobres.

Gisi (2006) afirma que as dificuldades de acesso e permanência na educação superior são consequências e não causa da desigualdade social, e que as desigualdades de acesso e permanência estão relacionadas com as condições de classe, gênero e etnia. Todavia, essa relação é mais dinâmica: a desigualdade é consequência, mas converte-se em causa, pois é essa mesma a dinâmica da desigualdade social e sua reprodução. Nesse sentido, a política de assistência estudantil se coloca enquanto uma possibilidade concreta de democratização da educação superior, uma vez que objetiva ao estudante a sua permanência até a diplomação

Como Araújo (2021) aponta, a assistência estudantil não deve se efetivar apenas no apoio financeiro ao estudante, ou como Nascimento e Arcoverde (2012) denominam de bolsificação das ações da assistência estudantil, individualizando questões coletivas. Mas deve contribuir também no processo de aprendizagem, ao promover a ampliação do conhecimento e de experiências culturais, no protagonismo estudantil, de formação política, nesse sentido a universidade contribuiria “não apenas como formação técnica ao mercado de trabalho, mas também como meio de formação pessoal e social do ser humano, assim como produção de ciência e tecnologia para o desenvolvimento da sociedade” (ARAÚJO, 2021, p. 127).

De modo geral, assim como o REUNI ocupou um papel fundamental no processo de expansão e interiorização das IFES, impulsionando a migração estudantil em todo o território brasileiro, o PNAES ocupa um papel de destaque no financiamento necessário para condução dessas políticas. A política de assistência estudantil desenvolvida na UFG é destinada aos estudantes de baixa renda na instituição, sem recorte de procedência geográfica, todavia, as ações do PNAES devem se considerar as especificidades dos estudantes migrantes, uma vez que estão sujeitos à coabitação de risco<sup>93</sup> devido à elevação de custos e a submissão à empregos precários, tais questões podem afetar o rendimento acadêmico e, conseqüentemente contribuir para a retenção ou evasão do curso.

## CONSIDERAÇÃO FINAL

Os deslocamentos populacionais com objetivos educacionais não são recentes, no entanto, a partir dos anos 2000, passam a se estruturar enquanto consequência de um conjunto de políticas educacionais criadas para democratizar o acesso à educação superior. O entrecruzamento dessas políticas potencializou para que houvesse uma maior migração estudantil interestadual, uma vez que o candidato, realizando apenas uma prova na sua cidade de origem, pode concorrer às vagas ofertadas em todas as instituições nacionais que aderiram ao SiSU. O ENEM e o SiSU foram medulares para que houvesse o aumento desse tipo de migração.

A migração estudantil não se limita à simples mudança espacial, é um movimento mais complexo. As juventudes que realizam este deslocamento devem construir novas relações sociais e culturais. Assim como não deixa de ser complexo para as IFES que recebem este público migrante, que é impactada com o acréscimo de demandas específicas da assistência estudantil, como é o caso da Bolsa Moradia, mas também nas outras formas de atendimento, como acompanhamento nas ações de saúde mental e outras ações que possam contribuir para o sentimento de pertencimento ao novo território.

É notório que as ações da política de assistência estudantil contribuem para a permanência do estudante migrante na universidade, bem como contribui para a formação que vá além das atividades de ensino, isto é, na sua inserção na pesquisa e na extensão. No entanto, com a redução do financiamento, são criados critérios que focalizam cada vez mais o atendimento e é preciso que haja maior destinação

<sup>93</sup> Nomeia-se coabitação de risco as situações que podem influenciar no desempenho acadêmico do estudante, como uma dieta baseada em alimentos de baixo custo e pouco nutritivos, moradias em locais mais baratos e sem mobilidade urbana, dentre outros. É um tema complexo que merece maior aprofundamento.

orçamentária para que os estudantes que ingressaram pelas cotas, sejam migrantes – interestaduais ou intraestaduais – ou não possam permanecer na instituição até sua diplomação.

No que se refere aos atendidos, é importante que a UFG realize estudos que investiguem o impacto dessas ações na permanência dos estudantes migrantes. Como demonstrado no estudo de Alves (2023), os estudantes migrantes evadem mais do curso do que os goianos, nesse ponto é preciso identificar se essa evasão tem a ver com a própria dinâmica do SiSU, o estudante realizar a prova novamente e ser aprovado em uma instituição próxima da sua casa, ou se a sua condição de estudante migrante aprofunda ainda mais a sua realidade de baixa renda.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Higo Gabriel Santos Alves. *Migração estudantil interestadual na Universidade Federal de Goiás: políticas, sentidos e juventudes*. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023.

ARAÚJO, Carolina Maria Paixão. *Assistência estudantil na educação superior: a permanência de estudantes migrantes na UFMS*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington. 1994. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/274211468321262162/la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>. Acesso em jan. de 2022.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em mai. de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em mar. de 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em abr. de 2022.

CARDOSO, Renata Pereira; CASTRO, Andressa Porto; FRIO, Gustavo Saraiva; FOCHEZATTO, Adelar. *Migração estudantil: uma análise do impacto da política de cotas e do programa Universidade Para Todos*. In: MACEDO, Fernando Cezar de; NETO, Aristides Monteiro; VIEIRA, Danilo Jorge (orgs.). *Universidade e território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI*. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2022.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. *Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro*. 2014. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

COLLARES, Ana Cristina Murta; GOELNER Isabella de Araújo. *Mobilidade estudantil no Ensino Superior e seus impactos*, ou “Quem está migrando para estudar?”. Anais do 18º Congresso Brasileiro de Sociologia. Disponível em: [http://www.adaltech.com.br/anais/sociologia2017/lista\\_area\\_GT18.htm](http://www.adaltech.com.br/anais/sociologia2017/lista_area_GT18.htm). Acesso em mai. de 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234 – 252, 2002.

FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves. *Modo de regulação e o fundo público no Brasil (2010 – 2020): a Emenda Constitucional n. 95/2016 e o financiamento do Ministério da Educação*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

FREITAS, Luciana da Costa. *Ajuste estrutural e as contrarreformas no ensino superior brasileiro resultantes dos postulados neoliberais do Consenso de Washington*. Brasília, Universidade e Sociedade. nº 60, p. 28 – 42, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI*. Revista Brasileira de Educação, v. 16, nº 46, jan – abr, p. 235 – 274, 2011.

GISI, Maria Lourdes. *A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência*. Revista Diálogo Educacional, vol. 06, n 17, 2006.

GUIMARÃES, Paloma Mendes. *Ações afirmativas e lógica elitista: uma equação possível?* Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristoch. *A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira*. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Portaria INEP nº 109 de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. Brasília. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2009/portaria\\_enem2009\\_%203.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem2009_%203.pdf). Acesso em abril de 2022.

LEHER, Roberto. *Um Novo Senhor da educação?* A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro. 3ª ed. p. 19 – 30, 1999.

LI, Denise Leyi. *O novo ENEM e a plataforma SiSU: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Economia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMA, Kátia. *Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século*. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (org.). Serviço Social e educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

LIMA, Kátia. *Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital*. Universidade e Sociedade. Brasília, Edição Especial América Latina, 2019.

LOBATO, Luana de Melo. *Estudantes em mobilidade: jornadas de ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Montes Claros, 2009-2018*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Território). Universidade Federal de Minas Gerais, Montes Claros, 2021.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. *Sistema de Seleção Unificada (SISU): refletindo sobre o processo de seleção*. Educação e Fronteiras, Campo Grande, v. 4, n. 10, 2014;

MINTO, Lalo Watanabe. *A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. 2011. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

NASCIMENTO, Clara Martins; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. *O Serviço Social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão*.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Brécia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. *Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.33, p. 61-90. abril-junho 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira; AMARAL, Nelson Cardoso. *As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira*. Universidades, Cidade do México, n. 85, jul.-set., 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza. *A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020*. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. Brasília. V. 3, n 4, 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. *Reforma universitária no Brasil – 1995 – 2006: precária trajetória e incerto futuro*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, nº 96, p. 1021 – 1056, 2006.

SOUZA, Edmara Martins de. *A potência dos afetos no processo de mobilidade estudantil do ensino superior*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

TERAMATSU, Gustavo; STRAFORINI, Rafael. *Do ENEM ao SiSU: cartografia da interiorização do acesso à educação superior no Brasil*. In: MACEDO, Fernando Cezar de; NETO, Aristides Monteiro; VIEIRA, Danilo Jorge (orgs.). Universidade e território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI nº 44, de 24 de novembro de 2017*. Institui a Política de Assistência Social Estudantil (PASE) da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia, 2017. Disponível em: [http://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2017\\_0044.pdf](http://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2017_0044.pdf). Acesso em jun. de 2022.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA, O TRABALHO DO(A) PROFISSIONAL ASSISTENTE SOCIAL NA UFPR: AÇÕES AFIRMATIVAS EM FOCO

Ivanice de Oliveira Candido Neres<sup>94</sup>  
Jaqueline Budny<sup>95</sup>  
Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago<sup>96</sup>

**RESUMO.** O presente artigo apresenta um estudo, sobre o trabalho do(a) assistente social da Universidade Federal do Paraná, a partir da experiência profissional, em dois *campi* da UFPR: o Setor Palotina e o campus Toledo. Tendo como referência a execução das ações afirmativas, a partir do marco da implantação da Lei Federal 12.711/2012, que completou dez anos de implementação no Brasil no ano de 2022. Marco este que, desde a criação da Lei, tem avançado na direção de possibilitar a democratização do acesso dos jovens de escolas públicas de baixa renda, negros, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, no ensino superior, reconfigurando o perfil dos estudantes, ingressos na última década nas universidades federais. O serviço social, como profissão interventiva, se insere neste cenário, contribuindo para a efetivação deste direito, que por muitos anos foi espaço de uma pequena minoria no Brasil. A metodologia utilizada, foi a revisão bibliográfica e a observação participante, trazendo as experiências de atuação das profissionais nos campi em que atuam. Por fim, compreende-se que refletir sobre o trabalho do serviço social nas ações afirmativas torna-se essencial para que se possa contribuir de maneira qualitativa para planejamento e execução destas ações.

**Palavras-chave:** Serviço Social; Ações Afirmativas; Educação Superior.

**ABSTRACT.** This article presents a study on the work of the social worker at the Federal University of Paraná, based on professional experience in two UFPR campuses: Setor Palotina and Campus Toledo. Having as a reference the execution of affirmative actions, starting from the implementation milestone of Federal Law 12.711/2012, which completed ten years of implementation in Brazil in the year 2022. This milestone that, since the creation of the law, has advanced in the direction of enable the democratization of access to higher education for young people from low-income public schools, blacks, browns, indigenous peoples and students with disabilities, reconfiguring the profile of students who entered federal universities in the last decade. Social work, as an interventional profession, is part of this scenario, contributing to the realization of this right, which for many years was the space of a small minority in Brazil. The methodology used was the bibliographic review and participant observation, bringing the experiences of the professionals in the campuses where they work. Finally, it is understood that reflecting on the work of social work in affirmative actions becomes essential so that one can contribute qualitatively to the planning and execution of these actions.

**Keywords:** Social Service; Affirmative Actions; College education.

## INTRODUÇÃO

A Política de Educação Superior no Brasil, tenciona ser compreendida, a partir da análise do papel da universidade, em um país de capitalismo tardio, com características de economia dependente, a universidade se desenvolve a partir das necessidades postas pelo modo de produção capitalista, em meio a seus valores e ao modo burguês de sociabilidade.

O acesso ao ensino superior público no Brasil, constituiu-se historicamente como um espaço de privilégio, com o não fortalecimento de ações de inclusão da população de baixa renda e negros, apesar de serem a maioria da população brasileira. Ainda, a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e especialmente na universidade, constitui-se como espaço de luta para a garantia dos seus direitos no ensino público brasileiro e, as populações indígenas permanecem com um percentual de participação muito pequeno no número total de estudantes do ensino superior do país. Diante

94 Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço social na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e assistente social na Universidade Federal do Paraná Setor Palotina-PR. E-mail: [ivanice\\_candido@hotmail.com](mailto:ivanice_candido@hotmail.com)

95 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Toledo-PR e assistente social na Universidade Federal do Paraná campus Toledo-PR. E-mail: [jaquelinebudny@yahoo.com.br](mailto:jaquelinebudny@yahoo.com.br)

96 Assistente Social. Doutora em Serviço Social. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNIOESTE – campus de Toledo-PR. E-mail: [cleonilda.dallago@unioeste.br](mailto:cleonilda.dallago@unioeste.br)

desse contexto, mostra-se relevante apresentar a experiência de profissionais assistentes sociais, que atuam na Universidade Federal do Paraná (UFPR), e sua intervenção tendo como referência as ações afirmativas, em especial com a implantação da Lei de Cotas - Lei nº12.711/2012.

No ano de 2012, com a aprovação da Lei de Cotas – Lei nº12.711/2012 como marco legal, houve um importante avanço para a democratização do acesso ao ensino superior público, com a obrigatoriedade de destinação de 50% das vagas para estudantes de escola pública e, ainda, as subcategorias para estudantes com baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Considerando que a Lei de Cotas é uma ação de política afirmativa, e as finalidades das ações afirmativas carregam, de acordo com Souza, o objetivo de:

[...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (Souza, 1999, p.25)

Portanto, as ações afirmativas buscam reduzir as desigualdades sociais para os grupos que por muitos anos foram excluídos das instituições de ensino, como sujeitos de direitos. Piovesan (2008) também faz uma importante conceituação das ações afirmativas, pois descreve que essas:

[...] se constitui mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais. As ações afirmativas objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos (p.890).

No ano de 2022, a Lei nº 12.711/2012 completou dez anos de implantação no Brasil. Neste contexto, identifica-se como relevante avaliar os avanços que esta Lei trouxe ao contexto do Brasil, nas instituições federais, a partir da mudança significativa no perfil dos estudantes ingressos no ensino superior, com a democratização do direito ao ingresso e permanência, transformando a universidade em um espaço de representação das diferentes camadas da nossa sociedade, com maior diversidade, oportunizando a equidade de oportunidades. Com essas mudanças, houve também a contratação de profissionais que anteriormente não faziam ou faziam parte em número reduzido no escopo técnico da universidade, como Assistentes Sociais, Pedagogos e Psicólogos, para atendimento às demandas geradas por essa nova parcela de estudantes.

Dez anos depois de sua implantação a Lei 12.740/2012, identifica-se a partir da realidade aproximativa, enquanto profissionais assistentes sociais da UFPR, Setor Palotina e campus Toledo, que se ampliou o número de estudantes de escolas pública, pretos e pardos no ensino superior, no entanto é importante destacar que ainda há necessidade de revisão da Lei, pois a realidade concreta de muitos estudantes mesmo após o ingresso, identifica-se que estes encontram dificuldades em permanecer no ensino superior, em decorrência de amplas expressões da questão social que se manifestam no espaço universitário, tais como, rompimento de vínculos com o grupo familiar, fragilidades socioeconômicas familiar, que vai para além dos recursos estudantis ofertados para suprir suas demandas.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se de um caminho de observação participante a partir da realidade vivenciada pelas profissionais na instituição, considerando a realidade concreta, a partir da perspectiva da totalidade, com o objetivo de se aproximar da essência dos aspectos que permeiam esta temática, considerando o recorte da realidade da Universidade Federal do Paraná em dois campi do interior, Palotina e Toledo, bem como com foco em dois âmbitos de atuação: a assistência estudantil e bancas de renda e comissões de validação de autodeclaração de raça e etnia.

O artigo traz inicialmente a trajetória das ações afirmativas no Brasil e na Universidade Federal do Paraná. Na sequência buscou-se destacar sobre o trabalho do serviço social e suas contribuições para execução da Lei 12.711/2012, a Lei de Cotas.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

As ações afirmativas antes das primeiras ações nas universidades, passaram a se consolidar com o apoio dos movimentos estudantis, movimento negro e de parcela da população que identificava como necessário, ações do Estado para reparação de desigualdades históricas étnicos raciais e sociais, a fim de garantir direitos a grupos historicamente excluídos. É importante demarcar que as ações afirmativas passaram a ser discutidas a partir do ano 2000, tanto no cenário internacional como nacionalmente.

A nível mundial, em 2001, foi organizado pelas Nações Unidas a Conferência de Durban na África do Sul, o evento contribuiu de forma significativa para amadurecimento, e fomento de proposições e reflexões sobre a temática da luta contra o racismo, e estratégias de combate discriminação racial. No Brasil, essa discussão refletiu-se através do movimento amplo de luta pela garantia de direito ao acesso a espaços negados historicamente a negros, indígenas e outros grupos historicamente excluídos de espaços como a universidade, e de participações na sociedade.

No Brasil, segundo Piovesan (2008), a Conferência de Durban, se configurou em uma das forças catalisadoras para desenvolvimento das discussões sobre as ações afirmativas. As discussões sobre o tema se ampliaram no Brasil tanto na preparação para a Conferência, quanto posteriormente a Conferência, quando se intensificou, por exemplo, o debate sobre a fixação de cotas para afrodescendentes nas universidades

Em 2002, no âmbito da Administração Pública Federal, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas que contemplou medidas de incentivo a inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência, como critérios de pontuação em licitações que beneficiem fornecedores que comprovem, desenvolver políticas compatíveis com o programa. No mesmo ano, foi lançado o Programa Diversidade na Universidade, que estabeleceu a criação de bolsas de estudos e prêmios a alunos de instituições que desenvolvessem ações de inclusão no espaço universitário, além de autorizar o Ministério da Educação a estudar, 6 implementar e apoiar outras ações que servissem ao mesmo fim. É neste contexto que foram adotadas programas de cotas para afrodescendentes em universidades, como foi o caso da UERJ, UNEB, UnB, UFPR, entre outras (Piovesan, 2008, p.892)

Em 2003 destaca-se ainda a criação no âmbito nacional da Política Nacional de Promoção à Igualdade Racial, que destacava a importância da implantação de ações afirmativas, e determinou o planejamento de atividades que pudessem ser desenvolvidas através de pesquisas, visando mapear a população afrodescendentes fortalecendo os projetos criados. Foi, neste contexto histórico que se iniciou as primeiras ações afirmativas no Brasil, a partir do reconhecimento de que não é suficiente o tratamento genérico e abstrato dos indivíduos, pois é necessário considerar as particularidades e garantir a determinados grupos uma proteção especial, para a promoção dos direitos. Conforme destaca Santos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferente quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Dai a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (2003, p.56).

Deste modo, destaca-se que o grande marco legal, na realidade brasileira na garantia de direitos, para o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior público, foi a aprovação da Lei de Cotas pela lei 12.711/2012. Lei que representou um ganho significativo para a garantia de direito para o ingresso de estudantes oriundo de escolas públicas, de baixa renda, negros pardos e indígenas, e estudantes com alguma deficiência, nas instituições federais de ensino superior, pois com a aprovação da Lei, as universidades federais obrigatoriamente precisam reservar parte de suas vagas, para o ingresso dos diferentes públicos mencionado acima (Brasil, 2012). Conforme a redação trazida pela institucionalização da Lei de Cotas 12/711/2012 em seu Artigo 1º:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. [...] Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas

e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (Brasil, 2012, s/p).

Deste modo, é importante referenciar que a Lei de Cotas (12.711/2012) se constitui como uma ação afirmativa que tem em seu bojo a finalidade de reparar desigualdades históricas, e promover a igualdade de oportunidade, objetivando uma ação de reparação de processos de exclusão a grupos raciais, étnicos, e em situação de vulnerabilidade social, possibilitando a estes grupos o acesso democrático às instituições (Piovesan, 2007).

Após a implementação da Lei federal 12.711/2012, e após esta primeira década de vigência, pesquisas têm sido desenvolvidas, e demonstram que o perfil dos estudantes ingresso se alterou, reconfigurando a cara da universidade, pois os estudantes pertencentes a classe trabalhadora, passaram a estar no espaço da universidade, trazendo grupos da sociedade, que anteriormente não estavam representados no espaço universitário.

É neste contexto de mudanças junto às universidades, que assistente social se insere, num espaço sócio-ocupacional de atuação reconfigurado com novas demandas, e busca materializar e consolidar os direitos sociais dos indivíduos/estudantes por meio das políticas sociais, tendo como referência o projeto ético-político, pautado na defesa dos direitos humanos, no combate às desigualdades econômicas, sociais, raciais, sexual entre tantas expressões da questão social que se apresentam no dia a dia das relações. Assim, os profissionais assistentes sociais que atuam nas universidades federais, contribuem para a execução da Lei 12.711/2012 em seu cotidiano profissional, seja de maneira direta ou indireta.

De maneira direta, atuam nos grupos de bancas com equipes multidisciplinar, visando averiguação da renda social, dos estudantes advindos de escolas públicas cuja renda familiar per capita seja de até 1,5 salários mínimos, ou participação em bancas de validação de autodeclaração de raça e etnia, grupos de trabalho para desenvolvimento de ações com estudantes indígenas e ou interlocução com grupos da universidade que visam a garantia da inclusão e acessibilidade de estudantes que possuam alguma deficiência. Ou de maneira indireta participando de ações que contribua para que este público após o ingresso permaneça na universidade e conclua a graduação, a partir da inclusão nos programas das universidades federais de assistência estudantil. Tendo como referência as dimensões teórico metodológico, técnico-operativa e ético política do serviço social.

### **AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR**

Conforme descrevemos no item anterior, as primeiras ações do Estado brasileiro, no trato das ações afirmativas, para garantir os direitos de grupos socialmente excluídos, historicamente em nossa sociedade, são datadas a partir dos anos 2000, século XXI, onde nacionalmente recebemos influência das discussões macro, na esfera internacional, sobre as ações afirmativas.

Assim, foi em um contexto de discussões e luta pela implementação das ações afirmativas no Brasil que a UFPR, iniciou as primeiras iniciativas de ações afirmativas na universidade até a implementação da Lei de Cotas, 12.711/2012, trajetória trilhada com apoio de grupos de estudantes, professores, técnicos educativos, que trabalharam internamente para o desenvolvimento e planejamento de ações que contemplasse a temática a partir da realidade institucional da universidade.

Documentos apontam que as primeiras discussões sobre a implantação de um programa de ações afirmativas, na UFPR, começaram em abril de 2001, com a organização e realização de um seminário realizado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, evento que materializou a aprovação no Conselho Universitário (COUN), em maio de 2004, do “Plano de Metas de Inclusão Racial e Social” (Silva, 2022).

Em 2002, foi nomeado pelo reitor a Comissão vinculada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para organização de propostas, já com parâmetros para o vestibular de 2003, com entradas de estudantes ingressos em 2004.

Neste período foi elaborado a primeira proposta do plano de metas de inclusão racial e social, que teve rejeição do conselho universitário para colocar as propostas em deliberação e discussão

da comunidade universitária, com a argumentação que a temática precisava ser mais amplamente discutida entre a comunidade universitária.

Silva (2022) destaca que o grupo se deparou com uma estratégia frequente, de grupos que não compactuam com a garantia de direitos e sua implantação, em relação às políticas afirmativas, utilizando-se de estratégias de protelar as medidas e o diálogo, em relação à temática, sob o argumento de que “são polêmicas” e devem ser amplamente discutidas antes de serem implementadas ao mesmo tempo em que se procrastina a discussão.

No entanto na contraofensiva a grupos que não concordavam com o planejamento das ações afirmativas na instituição, houve articulações pela via institucional dos grupos internos em especial os Diretórios Central dos Estudantes e grupos de pesquisas sobre a temática, que fortaleceram o diálogo e as discussões.

As primeiras iniciativas institucionais para garantir as ações afirmativas na UFPR passaram por um longo período de discussões, até se consolidar como resolução interna, que garantiria a reserva de vagas, para o ingresso de estudantes negros na universidade, indígenas e estudantes de escolas públicas, destacamos que um dos meios que foi fundamental e de significativa importância foi o fortalecimento das pautas e criação de espaços de participações dos e das estudantes. De acordo com Silva (2022):

[...] a implantação do sistema de cotas para negros na UFPR se deu a partir do estabelecimento e aprovação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social pelo Conselho Universitário, ocorridos em 10 de maio de 2004 (Resolução n. 37/04 do COUN). Segundo o Art. 1º desta resolução, foram reservadas 20% das vagas ofertadas a partir do vestibular de 2005, pelo prazo de 10 anos, para “afro descendentes” que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 20% das vagas para estudantes de escolas públicas (sendo as duas opções excludentes). Para indígenas, a resolução previa número específico de vagas, segundo demanda intermediada pela FUNAI, inicialmente 5 vagas em 2005 e 2006, com ampliação para 7 em 2008 e 2009, chegando a 10 nos anos subseqüentes (Silva, 2022, p.340).

Com a implantação da Lei de Cotas 12.711/2012, a instituição passou a utilizar os parâmetros estabelecidos pelo decreto federal para a oferta de vagas na graduação, tendo como referência as categorias raça, renda social, estudante indígena e em 2016 a inclusão de estudantes com deficiência, reservando 50% das vagas em cursos de graduação para estudantes de escolas públicas, que se enquadram nas categorias elencadas pelo decreto.

É importante salientar que de maneira positiva as ações afirmativas, reconfigurou e democratizou o acesso dos estudantes negros, indígenas e de baixa renda no ensino superior, principalmente em cursos elitizados, ter a obrigatoriedade de oferta de vagas para este público que por muitos anos foi excluído da política da educação, representa positivamente de maneira concreta um avanço. No entanto, o aumento do ingresso destes grupos ainda não representa o percentual representado pela população, infelizmente por um processo histórico de desigualdades construídas e reproduzidas na realidade brasileira. Conforme aponta dados dos relatórios internos, sobre indicadores dos estudantes que ingressaram na UFPR, demonstram que:

[...] O ano de 2016 foi o de maior percentual de ocupação de vagas das cotas, com ocupação de 38,6% das vagas de cotas escola pública (2,6% acima do total de 36% determinado pela Lei de Cotas) e 10,5% das vagas reservadas a pretos pardos e indígenas PPI, (3,5% abaixo dos 14% determinados pela Lei de Cotas) e 50,9% ocupados pela concorrência geral. Em 2017, os dados são similares e a partir de 2018 observa-se tendência de baixa na ocupação de vagas das cotas, com maior impacto nas cotas raciais (11% em 2017; 10% em 2018; 9% em 2019 e 7% em 2020) e no aumento da ocupação de vagas por concorrentes de “ampla concorrência” (51% em 2016 e 2017; 54% em 2018; 57% em 2019 e 2020) (Silva, 2022, p.356).

Conforme dados do relatório interno, o decréscimo a partir de 2017 se dá em função de vários fatores, entre eles a crise econômica de 2015, e a ofensiva neoliberal no âmbito das universidades, que contribuiu para que os estudantes em situação de fragilidade socioeconômica precisam iniciar suas atividades no mercado de trabalho, para a reprodução social, não tendo condições de ingressar e permanecer na universidade presencial.

## **O TRABALHO DO(A) ASSISTENTE SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR PALOTINA E CAMPUS TOLEDO, CONTRIBUIÇÕES PARA A EXECUÇÃO DA LEI 12.711/2012.**

O objetivo central deste item é apresentar, brevemente, duas dimensões da atuação do assistente social para execução da Lei de Cotas, Lei 12.711/2012 no Ensino Superior em campus interiorizados da UFPR: o da assistência estudantil e do ingresso dos estudantes pelas cotas. Para tal discussões, partimos da compreensão de que a educação exerce uma função social, que se caracteriza por contradições que demarcam projetos e lutas societárias, as quais não se esgotam nas instituições educacionais, embora seja este um espaço concreto de objetivação. Neste sentido o(a) profissional assistente social que atua na área da educação, amparado por seu projeto ético-político profissional, tem como referência a educação compreendida a partir do viés emancipatório, a qual carrega a concepção de uma educação que possibilita aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano. “[...] sintonizada ao projeto ético-político do serviço social e que, por isso, não pode ser tomada de forma abstrata, vazia de significado político e desvinculada da perspectiva da classe trabalhadora.” (CFESS, 2013, p.23).

O serviço social, conforme afirma Raichelis (2020), caracteriza-se como uma profissão interventiva e inscrita na divisão social, técnica, sexual e étnico-racial do trabalho atuando em diversos espaços sócio-ocupacionais, nos quais os profissionais intervêm no intuito de viabilizar a materialização e consolidação dos direitos previstos nas políticas sociais. Desta maneira, pensar o serviço social na educação é também refletir sobre as demandas socioinstitucionais postas a intervenção profissional, que buscam por ampliação das condições de acesso e de permanência da população nas diferentes categorias e modalidade na área da educação.

A atuação do serviço social, no âmbito da educação superior, se expandiu, no contexto de criação do REUNI, Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais, criado em 2006, com a finalidade de ampliar o acesso e a permanência na educação superior (Brasil, 2023, s/p)

E a partir da publicação do decreto 7.234/2010 que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES que requisitou intervenção voltada para a implementação de políticas, programas e projetos na área da assistência estudantil, cujos objetivos se norteiam conforme Art. 2º do referido decreto, para:

[...] 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.

Portanto, é a partir desta realidade objetiva, que se demanda a contratação de profissionais assistentes sociais, para atuarem com a implementação, planejamento, coordenação de atividades voltadas para a área estudantil e não podemos deixar de mencionar a atuação do profissional com o público de estudantes ingresso pelas ações afirmativas, a partir da implantação da Lei 12.711/2012, que é prioridade para o atendimento e acolhimento deste público mais vulnerável, que contêm o recorte étnico, racial e social, que como descrevemos a Lei materializou uma luta, muito importante pela garantia de direito ao acesso a universidade, deste público que por muito anos foram excluídos da universidade.

Os (as) profissionais assistentes sociais, tendo como referência as normativas éticas e políticas da profissão, foram construindo e dando materialidade ao projeto profissional do serviço social, neste espaço sócio-ocupacional, com ações interventivas direcionadas a defesa dos direitos sociais dos estudantes, e possibilitando o planejamento e execução das políticas voltadas ao público estudantil.

Antes de se descrever um pouco sobre a atuação profissional na UFPR, Setor Palotina e Campus Toledo, é importante contextualizar brevemente algumas características destes dois locais.

A Universidade Federal do Paraná, iniciou suas atividades em (1912), na capital do Estado, Curitiba, a partir de um projeto idealizado por dois médicos que almejava criar a primeira Instituição de Ensino Superior do estado, a Universidade do Paraná, inicialmente denominada. Nesta década, as condições

para implantação de uma universidade, foram sendo amadurecidas, com o desenvolvimento da indústria, setor de serviços e a produção da erva-mate (Siqueira, 2017).

A universidade no decorrer dos anos foi se expandindo, sendo acolhida pelo estado do Paraná e contanto com apoio de deputados, prefeitos, passando por períodos de desenvolvimentos e recuos também cuja relação histórica se imbrica diretamente ao contexto macro do nosso país.

Os campi de Palotina e Toledo se materializaram como desenvolvimento de expansão, da universidade para as cidades do interior do Estado, Palotina em um momento específico em 1993 e o campus Toledo em um segundo momento de expansão da universidade em 2016.

A Universidade Federal do Paraná, na cidade de Palotina, se materializou como Setor, com características específicas voltadas para a região de produção agrícola, consolidando os primeiros cursos de graduação, Medicina Veterinária e posteriormente Agronomia, atualmente o setor conta com oito cursos de graduação e oito cursos de pós-graduação.

No caso de Toledo, o projeto do campus foi acolhido pela Prefeitura de Toledo no ano de 2015, a cidade foi escolhida em virtude da boa estruturação da rede do Sistema Único de Saúde e da possibilidade de um Hospital novo ser campo de estágio para os estudantes, visto que o campus novo abrigaria o curso de medicina inicialmente. O campus fez parte de uma das estratégias do Programa Mais Médicos e do Programa de Valorização do Profissional da Atenção Básica (PROVAB) do Governo Federal. Programas cujo objetivo é fomentar: “[...] a formação de médicos para enfrentar os desafios atuais do Sistema Único de Saúde no Brasil e a necessidade de permanência e fixação de profissionais médicos em áreas onde há carência destes profissionais” (UFPR, 2018, p.20). Atualmente o campus conta com o curso de medicina somente.

O serviço social da Unidade de Apoio Psicossocial (UAPS) Setor Palotina, e UAPS do campus Toledo, unidades inseridas na Pró Reitoria de Assuntos Estudantis, tem por objetivo através do desenvolvimento das ações profissionais, referenciado pelas políticas públicas de inclusão social, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil, no âmbito da educação de nível superior, contribuir para minimizar os efeitos das desigualdades sociais e auxiliar na permanência dos estudantes na universidade durante o período da graduação.

Parte das ações desenvolvidas pela PRAE, são regulamentadas pela Resolução nº 31/09 - Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da Universidade Federal do Paraná (PROBEM) do Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD) tendo como público principal os estudantes oriundos de famílias que possuem fragilidade socioeconômica e que não possuem ou têm dificuldade para manter estes estudantes na Universidade. O PROBEM proporciona através de Editais, auxílio financeiro aos estudantes que recebem até um salário-mínimo e meio per capita e não tenham graduação anterior. No programa são oferecidos auxílio permanência, auxílio moradia, auxílio refeição e auxílios creche.

Dentre as ações executadas pelas (os) profissionais assistentes sociais na UFPR, Setor Palotina, e campus Toledo, pode-se descrever a realização de avaliação socioeconômica para os auxílios PROBEM, a fim de identificar e atender aos estudantes que se enquadram nos critérios de vulnerabilidade econômica e social do grupo familiar, para o recebimento dos auxílios da UFPR, cuja avaliação objetiva aproximar da realidade social dos estudantes, buscando ir além de uma avaliação documental, mas uma avaliação social a partir de critérios, que demarcam indicadores de vulnerabilidade social, utilizando os recortes (gênero, raça, doença crônica no grupo familiar, famílias incluídas em programas sociais, pessoa com deficiência no grupo familiar, famílias cuja mãe é principal provedora, rompimento de vínculos, histórico de violência, histórico de drogadição). Estes critérios possibilitam a configuração de uma análise para além das exigências documentais, institucionais, pois contribuem para uma avaliação social que integra aspectos diversos que permeia a realidade familiar dos estudantes.

Para além das avaliações socioeconômicas para a inclusão dos estudantes aos auxílios, as(os) profissionais realizam atendimentos individuais e escuta qualificada, junto à comunidade estudantil,

identificando suas demandas e necessidades, para assim proceder com os encaminhamentos que se fazem necessários, tanto internos e externos a universidade. Os(as) profissionais do serviço social, realizam também a orientação sobre os direitos instituídos no âmbito da Assistência Estudantil da UFPR e identificam equipamentos sociais disponíveis nos municípios e ou territórios diante das demandas estudantis que se apresentam.

O público atendido pelo serviço social, também compreende estudantes advindos de Vestibulares específicos, como o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná e o Vestibular para Refugiados. Estes vestibulares se constituem em ações institucionais locais de execução das ações afirmativas. Estes estudantes, possuem direitos respaldados em Resoluções específicas dentro da Universidade, que devem ser observadas no atendimento as demandas que trazem aos profissionais.

Os estudantes indígenas, os refugiados, aqueles que possuem alguma deficiência, os negros e demais estudantes em vulnerabilidade, contam com o atendimento de unidades especializadas no planejamento da política de acesso e atendimento aos estudantes. Estas unidades são integrantes da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), criada em 2017, e estão centradas mais diretamente em Curitiba. Dificultando o atendimento de forma mais completa aos estudantes dos campi do interior, exigindo do trabalho profissional dos(as) então, as assistentes sociais das UAPS, um maior esforço para intermediar atendimentos necessários as demandas destes estudantes na interlocução com a Superintendência de Inclusão.

Destaca-se, ainda, a participação dos (as) profissionais, com a implementação da Lei 12.711/2012, diretamente nas bancas para avaliação de renda social dos estudantes ingressos pelas ações afirmativas; participação nas bancas de validação de autodeclaração de raça e etnia. O processo de participação nas bancas de avaliações compreende-se como um momento precioso ao serviço social, que se vincula desde já ao estudante, conhecendo sua trajetória social, aspectos culturais, características específicas regionais da cidade de origem do estudante e identifica demandas para as intervenções profissionais.

As bancas de validação de autodeclaração de raça e etnia e as bancas de renda social não estão previstas da Lei de Cotas. As bancas de validação de autodeclaração de raça e etnia, foram adotadas pelas instituições de ensino federais como um instrumento de auxílio para evitar fraudes nas cotas, para evitar que estudantes que não negros, pardos ou indígenas acessassem através das cotas tais vagas.

Para tentar evitar fraudes no sistema de cotas, especialmente nas subcotas étnico-raciais, muitas universidades federais, pressionadas principalmente pelos movimentos sociais negros, por alguns/mas estudantes negros/as (organizados/as em coletivos ou não), alguns/mas professores/as e pesquisadores/as negros/as (especialmente os membros dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs), entre outros atores sociais (SANTOS e NUNES, 2019; SANTOS e FREITAS, 2019a), têm buscado instituir Comissões de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial e/ou Comissões de Validação da Autodeclaração Étnico-Racial como instrumentos de fiscalização e/ou controle da política pública determinada pela Lei nº 12.711/2012 (Santos, 2021, p.15)

Tais bancas ou comissões foram adotadas pela UFPR. As comissões de validação de autodeclaração de raça e etnia, possuem respaldo normativo na Resolução 20/17 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). Estas comissões são formadas, conforme o artigo 6º por três (3) representantes titulares e três (3) suplentes docentes, técnicos-administrativos e discentes e por um (1) representante titular e um (1) suplente da comunidade externa, tanto em Curitiba quanto no interior deve ser feita esta composição. Ainda, a Resolução estabelece que os membros devem ter vínculo com grupos de pesquisa, núcleo de estudos ou movimentos ligados a questão étnico-racial, ou se não houver, pelo menos é necessário que se tenha proximidade com a temática (UFPR, 2017, s/p). Estas validações acontecem antes do vestibular e caso o estudante não tenha deferida sua autodeclaração, ele pode optar por outra categoria da Lei de Cotas.

Sobre a avaliação de renda, a Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012, define em seu artigo 8º que deve ser realizada avaliação socioeconômica para os estudantes que ingressarem por esta modalidade, mas não orienta sobre o profissional que deve executar tal avaliação. Também, indica

a possibilidade de realização de entrevistas, visitas ao local de domicílio e consulta à outras cadastros que tenham informações socioeconômicas do estudante (MEC, 2012, s/p).

Até início de 2020, período anterior a pandemia COVID-19, as bancas de avaliação de renda eram realizadas por profissionais de diferentes formações e cargos, nomeados pelo Reitor e, indicados pelo Setor e Campus. No Setor Palotina e em Toledo as assistentes sociais faziam parte das bancas de renda e, a assistente social da UAPS Palotina, também, participava e participa da comissão de validação de autodeclaração de raça e etnia. As assistentes sociais faziam parte de tais comissões ou bancas, tanto pelo reconhecimento institucional de que este seria o profissional mais indicado para tal avaliação, quando por opção das profissionais que ali atuam. Após a pandemia, as comissões de validação se unificaram em uma única comissão com membros de diferentes locais e passaram a ser totalmente online. Já a avaliação de renda passou a ficar a cargo somente da comissão de registro acadêmico do Núcleo de Concursos em Curitiba, sendo o processo realizado todo online também. Não se encontrou informações a respeito da composição desta última comissão atualmente.

Compreende-se que ambos os espaços das comissões se constituem espaços de atuação do assistente social. No caso das comissões de validação de autodeclaração, é possível que o profissional atue desde que tenha vínculo ou proximidade com a temática, visto que se constitui um espaço de garantia de direito da população usuária e de vigilância da devida execução da Lei de Cotas.

É possível vincular esta atuação aos princípios éticos profissionais do Código de Ética do assistente social, que acompanham o cotidiano profissional e propicia finalidade nas intervenções, como o princípio VI que enfatiza o “Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito a diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;” (Brasil, 1993, s/p) e que vai ao encontro de um dos papéis da Lei de Cotas e das comissões de validação de autodeclaração.

No caso do campus Toledo, a profissional assistente social não atuou nesta comissão de validação de autodeclaração de raça e etnia, visto não ter nenhum dos requisitos citados na Resolução 20/17-CEPE. Na época, pré-pandemia, houve certa “pressão” institucional, pelas unidades responsáveis por montar as comissões, para que algum profissional do campus, tanto do serviço social como de outras áreas, ingressassem nelas, visto a necessidade colocada pela mesma Resolução de ter comissões nos campi de interior. Porém, como nenhum dos profissionais atendia as próprias especificações da Resolução – ter vínculo ou proximidade com a temática- argumentou-se que isso não seria possível e, por fim, a comissão do Setor Palotina, assumiu tal demanda, local em que havia profissionais habilitados, como a autora deste artigo que pertence a UAPS/Palotina.

Apesar de ser um espaço de possibilidade de atuação do assistente social, como citado anteriormente, é necessário se posicionar quando não há conhecimento sobre tal matéria, visto que o desconhecimento, pode prejudicar o acesso da população foco da Lei de Cotas.

Quanto ao espaço das bancas avaliação de renda, as profissionais de ambos os locais participaram desta experiência. Neste momento, era possível conhecer o estudante e, também, para além da avaliação socioeconômica, orientá-lo quanto aos auxílios estudantis existentes na instituição. Nestas bancas, diferente das de validação de autodeclaração, a avaliação e resposta ao estudante é dada na hora e, elas acontecem após o vestibular. Sendo assim, caso fosse indeferido a avaliação, o estudante não possuía direito a fazer uma opção por outra categoria do vestibular. Havia, a opção de recurso, mas sendo negado novamente, perdia a vaga no curso pretendido.

Pode-se destacar que nestas bancas a avaliação socioeconômica, o assistente social por competência e experiência adquirida na avaliação para os auxílios estudantis, tinha um olhar para além da documentação a apresentada, podendo obter na breve entrevista realizada com o estudante informações importantes sobre a dinâmica familiar daquele estudante.

Ao observar o que a Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 diz, que a comprovação da renda familiar deve ser realizada mediante avaliação socioeconômica, com possibilidade de realização

de visitas ao local de domicílio do estudante, realização de entrevista e consulta a outras bases de dados socioeconômicos, e o que a Lei de Regulamentação da Profissão de assistente social nº 8.662, de 7 de junho de 1993, traz, que realizar estudo socioeconômico é uma das competências do profissional assistente social, pode-se problematizar a seguinte questão: este espaço se constituiria local de atuação prioritariamente do assistente social?

Esta é uma discussão que se compreende como necessária para a categoria dentro da UFPR, visto que pode ter um impacto direto na devida execução da Lei de Cotas. Tendo o assistente social, por competência realizar um estudo socioeconômico, este profissional está habilitado para avaliar estudantes que pleiteiam tal vaga para além dos cálculos e documentação de renda, olhando para sua realidade como um todo complexo, tal qual como é realizado nas avaliações para os auxílios estudantis.

O momento do registro acadêmico durante a matrícula para estudantes que ingressam por cota social, também torna-se um momento em que o profissional assistente social ao realizar a avaliação socioeconômica, se vincula a este público que é uma prioridade para a assistência estudantil, este acaba por ser um momento em que os(as) profissionais do serviço social se aproximam da realidade do estudante e realizam a orientação a comunidade estudantil sobre os direitos instituídos no âmbito da Assistência Estudantil da UFPR.

As intervenções profissionais tem como objetivo possibilitar a efetivação dos direitos dos estudantes, a partir da execução de ações que propiciam a inclusão, o acompanhamento da realidade social que eles se inserem, realidade esta permeada por múltiplas determinações culturais, sociais e econômicas, as quais são específicas a cada um, e que no período da matrícula com os estudantes que ingressam por cota renda social, contribui para a democratização das informações dos serviços e direitos instituídos na universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a caminhada que a pesquisa possibilitou sobre a realidade institucional para a implementação da Lei 12.711/2012 e as intervenções dos(as) profissionais assistentes sociais nestes dois espaços de atuação socioprofissional, identifica-se que é de extrema importância a continuidade da Lei 12.711/2012, e de ampliações de ações afirmativas. Avalia-se que estas ações de maneira efetiva impactam diretamente nos indicadores de democratização ao ensino superior federal, reconfigurando o espaço da universidade, e a realidade de famílias, que tiveram os primeiros membros a ingressarem no ensino superior.

O(a) profissional assistente social muito contribui neste espaço, a partir da perspectiva crítica dialética, referenciada por um projeto profissional, atua com a execução da Lei 12.711/2012, e com o grupo de estudantes incluídos através da efetivação destes direitos voltados para as ações afirmativas. Mediando e enfrentando as questões que chegam em relação a análise da renda, às situações de concepção étnico-raciais, às questões de deficiência e ao indígena. Situações que tem solicitado por parte da equipe qualificação nas áreas, para eliminar equívocos que podem afetar profundamente a vida de um(a) jovem.

Avalia-se, também, que para fortalecer a continuidade da Lei, é necessário que se avance nos aspectos jurídicos, para inclusão, por exemplo, das Comissões de validação de autodeclaração de raça e etnia na Lei de Cotas, para que haja a garantia de continuidade da utilização deste instrumento com o fim de garantir o acesso de fato ao público a quem se destina Lei e, evitar possíveis fraudes que podem ocorrer ao se manter somente a autodeclaração, como preconizado na Lei.

Considera-se de extrema importância a atenção no trato da temática da avaliação socioeconômica no que se referenda ao acesso via Lei de Cotas. É necessário discutir, os caminhos que têm tomado o processo avaliativo, os quais quanto mais qualificado na ampliação do conhecimento maior a garantia dos direitos posto em questão.

Sobre a assistência estudantil, uma vez que a o PNAES se constitui como um Decreto Federal que abarca as universidades públicas federais, observa-se a necessidade de que estese constitua

enquanto Lei e, que abarque também outras universidades públicas também, como as estaduais, o que possibilitaria maior segurança para a manutenção dos auxílios estudantis, pois há de se destacar que ao mesmo tempo que há movimentos que luta para que estes direitos sejam garantidos, há conflitos ideológicos de poder, com a classe dominante que busca o não reconhecimento, destes direitos, por finalidades claras de manter historicamente privilégios.

Identifica-se a necessidade de divulgação ampla dos indicadores, monitoramento dos dados que apresentam a democratização do ingresso, da classe trabalhadora no espaço da universidade, para que a população identifique os impactos da implementação das ações afirmativas.

Acredita-se, ainda, que os coletivos estudantis precisam estar fortalecidos, para articulações junto às gestões das universidades para terem conhecimentos das deliberações sobre a temática das ações afirmativas, assim como reivindicar por recursos orçamentários para que os programas de assistência estudantil tenham continuidade, bem como na luta contra os ataques à educação superior, a exemplo do último quadriênio, onde a política de educação passou por retrocessos e desprestígio na valorização, com os contingenciamentos frequentes de recursos para universidades na linha da desvalorização da ciência.

Por fim, compreende-se que refletir sobre o trabalho do serviço social nas ações afirmativas no Ensino Superior é essencial para que se possa contribuir de maneira qualitativa para o planejamento e execução destas ações de modo a possibilitar a garantia do acesso e permanência dos estudantes no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil** – PNAES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012** - Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)>. Acesso em 21/07/2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,\(Mensagem%20de%20veto\).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%3%9ABLICA%20Fa%3%A7o,as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,(Mensagem%20de%20veto).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%3%9ABLICA%20Fa%3%A7o,as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei.)> Acesso em 21/07/2023

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

CFESS. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. - 10ª. ed. rev. e atual. - Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: <[https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf)> Acesso em 24/07/ 2023.

CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana. **10 anos da Lei de Cotas: Conquistas e perspectiva** . Organização. Rio de Janeiro. Faculdade de Educação- UFRJ, 2022

IAMAMOTO, Marilda V. e CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico metodológica**. 23a. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, abril de 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?lang=pt>> Acesso em 20/09/2022.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. Disponível em: < <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/644.pdf>>. Acesso em 19/09/2022

RAICHELIS, Raquel. **Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social.** In: Atribuições privativas do/a Assistente Social em questão - Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, Brasília, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Ministério da Educação. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pnaes> > Acesso em 20/09/2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial: *lôcus* de constrangimento ou de controle social de uma política pública? In.: **O Social em Questão - Ano XXIV.** nº 50, mai a ago/2021. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52256/52256.PDF> >. Acesso em 07/07/2023.

SILVA, Paulo Vinicius Batista. Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros, Estudo de caso da UFPR. In: **10 anos da Lei de Cotas: Conquistas e perspectiva.** Organização. Rio de Janeiro. Faculdade de Educação- UFRJ, 2022.

UFPR. Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD). **Resolução nº 31/09** - Regulamenta o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao\\_coplada\\_31072009-532.pdf](http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_coplada_31072009-532.pdf) > Acesso em 03/06/ 2022.

UFPR. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução nº20/17** - Estabelece procedimentos e critérios para validação de autodeclaração dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação e de educação profissional da UFPR e dá outras providências.

UFPR. Campus Toledo. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina.** Toledo, 2018. Disponível em <<http://www.toledo.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/PPC-Medicina-Toledo-2018.pdf> > Acesso em 28/09/2022.

# A EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO, E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS POSTOS À PROFISSÃO NUM CENÁRIO DE PRECARIZAÇÃO E PROLIFERAÇÃO DO ENSINO À DISTÂNCIA.

Adriana Ramos da Silva Santiago<sup>97</sup>

Ester Gomes Mário<sup>98</sup>

Suênya Thatiane Souza<sup>99</sup>

**RESUMO.** O presente artigo tem por objetivo trazer apontamentos acerca da educação, suas alterações em virtude das exigências contemporâneas que visam servir ao capital e os rebatimentos na formação profissional da/o Assistente Social, especialmente no que tange o Estágio Supervisionado, sendo este o fio condutor para uma prática condizente com o Projeto Ético Político Profissional. Visas ainda, tecer elucidações acerca do Ensino à Distância, e o falso discurso mercadológico de expansão do acesso à educação para todas as classes sociais que, na realidade trata-se de um discurso alienante da classe que gera acumulação do capital com vistas à monopolização dos lucros. Deste modo, traça alguns elementos necessários para a compreensão do processo de formação na contemporaneidade, buscando identificar particularidades e o papel que o mesmo vem desempenhando no atual contexto social e econômico que rebate diretamente na formação, levando em consideração as artimanhas do capital diante da educação superior no Brasil e suas implicações para o Serviço Social.

**Palavras-chave:** Educação; Serviço Social; Estágio Supervisionado; Mercantilização; Ensino à Distância.

**ABSTRACT.** This article aims to bring notes about education, its changes due to contemporary requirements that aim to serve the capital and the repercussions on the professional training of the Social Worker, especially with regard to the Supervised Internship, which is the guiding thread for a practice consistent with the Ethical Political Professional Project. It also aims to elucidate about Distance Learning, and the false marketing discourse of expanding access to education for all social classes which, in reality, is an alienating discourse of the class that generates capital accumulation with a view to the monopolization of profits. In this way, it outlines some elements necessary for understanding the training process in contemporary times, seeking to identify particularities and the role that it has been playing in the current social and economic context that directly reflects on training, taking into account the tricks of capital in the face of education higher education in Brazil and its implications for Social Work.

**Keywords:** Education; Social service; Supervised internship; Commodification; Distance learning.

## INTRODUÇÃO

O estudo da historicidade da educação no Brasil, se faz necessário para compreender o processo analítico na formação da aprendizagem no Brasil. Esse resgate se comporta em visibilizar a formação teórica e prática do processo da formação educacional na constituição da história humana. Paulo Freire, teve um papel fundamental para fomentar uma educação mais crítica, entre o educador e o educando na perspectiva de contrapor o método de aprendizagem autoritário aplicado até aquele momento, FREIRE (2005). Essa nova concepção tece considerações ao momento de industrialização vivenciado no Brasil.

Dialogando com Tavares, 2001 a educação precisa ser assegurada como direito aos cidadãos, assim como acessos aos patrimônios culturais, pois o processo de aprendizagem contribui para o desenvolvimento humano sobre várias vertentes, não visando somente a formação intelectual, mais contribui também como os outros elementos como o biológico, psicológico e social.

97 Estudante do 8º Período do Curso de Serviço Social da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Divinópolis. E-mail de contato: [adrianasantiago45@outlook.com](mailto:adrianasantiago45@outlook.com)

98 Estudante do 8º Período do Curso de Serviço Social da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Divinópolis. E-mail contato: [ester18gomes@gmail.com](mailto:ester18gomes@gmail.com)

99 Coordenadora e Docente do Curso de Serviço Social da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Divinópolis. Mestre e Doutora em Serviço Social (UNESP – Franca/SP – 2013/2019). Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa/Portugal (2017). E-mail de contato: [suenyathatiane@hotmail.com](mailto:suenyathatiane@hotmail.com)

O sucateamento da educação é um triste retrato de desafios persistentes em muitas sociedades. A educação, que deveria ser um farol de esperança e crescimento, muitas vezes encontra-se em meio a dificuldades e negligência.

Ao longo dos anos, a falta de investimento adequado tem corroído os alicerces da educação. Salas de aula superlotadas, professores sobrecarregados e recursos escassos comprometem a qualidade do ensino. A falta de atualização de materiais didáticos, a ausência de tecnologia moderna e a falta de acesso a recursos educacionais têm impedido os alunos de se engajarem plenamente no aprendizado.

A partir da correlação da história da educação e do Serviço Social no Brasil, pode-se afirmar que ambas apareceram em virtude da influência católica e se desencadearam pelo desenvolvimento da industrialização no Brasil, o que assegurava o crescimento dos donos do poder e suscitava os problemas da esfera social, em consonância com o aumento da desigualdade social.

Segundo, Caputi |(2021, p.25), a mercantilização, flexibiliza a educação, com discursos emergências dos governantes, gerando um comércio educacional. A partir desse apontamento ela vincula os encontros da educação e dos Cursos de Serviço Social diante a educação à distância, apontando o crescimento das mazelas da questão social e precarização do Estágio Supervisionado. Tendo em vista esse contexto, relacionados ao ato de aprender e suas práxis, potencializa a descrição desse artigo, como forma apresentar a problematização da Educação e os seus rebatimentos na formação acadêmica em Serviço Social, destacando o Estágio Supervisionado no sentido concreto e abstrato na realidade vivenciada pelos/as estudantes, no processo de aprendizagem no cotidiano dos campos de estágio, onde se estabelece a relação teoria e prática.

Ao desenvolver reflexões sobre a importância da interação do estudante e do professor para desenvolver retornos mais efetivos na aprendizagem, nesta visão apresenta-se o estágio supervisionado em Serviço Social, diante o comportamento do omissor de seu/a supervisor/a dificultando o aprendizado no campo. Visto que, existe uma correlação entre a história da Educação e do Serviço Social no que se refere o cunho religioso e seu desenvolvimento sobre a exploração da força de trabalho por meio de sua trajetória histórica.

Parafraseando Caputi (2021), a formação profissional requer conhecimentos específicos e especializados atribuídos ao profissional, porém a educação enfrenta uma luta contra os interesses econômicos diante da comercialização educacional, fator esse que interfere na formação acadêmica em Serviço Social, rompendo com a Política Nacional de Estágio (PNE) e descaracterizando as Diretrizes Curriculares da ABEPSS na formação em Bacharel em Serviço Social. (CAPUTI, 2021, p.57).

## BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da educação no Brasil teve como primícias a chegada de religiosos católicos, por meio da Companhia de Jesus, iniciado com poucos discípulos na França, em 1534. A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola, tinham como objetivo, por intermédio dos atos catequéticos, conter a Reforma Protestante e as ideias de Martinho Lutero, iniciadas na Europa. Os seguidores de Loyola receberam o nome de jesuítas (SANTOS, 2011).

Esses primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em março de 1549, sobre o comando do então primeiro governador-geral Tomé de Souza. Entre os jesuítas, o que se destacou foi José de Anchieta, que deu início a sua atuação aos 19 anos. Para Santos (2011, p. 36) “os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Perceberam que não seria possível converter os índios à fé, sem que soubessem ler e escrever”. Negando a cultura indígena, os portugueses entenderam que seus costumes eram primitivos e começaram a propagar o cristianismo dentro do solo brasileiro. Pensavam que os índios precisavam ser domesticados e educados de acordo com a civilização de Portugal (ROMANELLI, 1986).

No início do período colonial, estabeleceu-se a escravização dos índios pelos portugueses, contudo, em pouco tempo, houve a proibição do trabalho escravo indígena com a concordância dos

jesuítas. Acreditava-se que conforme ocorria a escravização dos índios, dificultava-se o processo de evangelização e o ensino ideológico (CARVALHO, 2002). Já com os negros vindos da África, inicia-se o processo de escravidão, onde estes não tinham seus direitos civis básicos garantidos por lei e eram considerados propriedades do seu senhor. Sem o reconhecimento como cidadãos, vistos apenas como mão-de-obra, não se falava em ensino para os negros.

Por se tratar de uma sociedade apoiada no sistema agrário e escravista, não existia até então uma preocupação, à priori, pelo ensino básico. Esse modelo de sociedade teve como reflexo um grande quinhão de analfabetos, o que ocorreu por um longo período (SANTOS, 2011). As primeiras escolas de educação formal brasileira foram fundadas no século XVI, destinadas ao ensino dos filhos dos portugueses e aos futuros membros da Companhia de Jesus.

(...) três foram os colégios fundados aqui, todos eles reais, ou seja, patrocinados pela coroa, e todos a cargo dos padres jesuítas. Em 1556 foi fundado o Colégio da Bahia, cuja investidura real aconteceu em 1564, em 1567, o Colégio do Rio de Janeiro, transferido de São Paulo de Piratininga; em 1576, o Colégio de Pernambuco, em Olinda. Nos dois séculos seguintes, foram fundados mais seis colégios e quatro seminários (COSTA e MENEZES, 2009, p.37).

Na década de 1960, Freire (2005) já abordava uma concepção denominada “educação bancária”. O autor aponta que a educação é um depósito do saber. O professor, neste modelo educacional, se julga o detentor de todo conhecimento, já o educando, o ignorante, desprovido do conhecimento teórico. Na experiência “bancária”, o indivíduo não é preparado para receber o conhecimento, apenas estimula-se a “cultura do silêncio”. Nessa concepção, o educando somente reproduz o que é transmitido pelos educadores, a fim de transformá-los em meros reprodutores da ignorância, formando cada vez mais, analfabetos funcionais.

Freire (2007) enfatiza que a educação deve ser usada como uma prática à liberdade. Os discursos ensaiados, o uso das palavras vazias, devem ser superados e instaurar-se uma nova relação humana, capaz de estimular o pensamento reflexivo dos indivíduos, para uma nova consciência social. A educação tem um papel de levar os educandos a se libertarem dos grilhões dos opressores, onde o ensino é um instrumento para a liberdade.

Segundo Mézaros (2008) a educação é utilizada como um instrumento para a lógica de desenvolvimento do próprio capital. Com o passar do tempo o desenvolvimento do sistema de ensino e as práticas educacionais foram se adequando para atender as demandas propriamente impostas pela classe burguesa. Em sua fala argumenta que é por isso “que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema (...)” (MÉZAROS, 2008, p. 35). Com isso cria-se estratégias para romper com o controle exercido pelo capital.

Ainda o autor escreve que 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 à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉZAROS, 2008, p. 35).

Pensar na educação como direito garantido por lei foi um passo para criação da legislação educacional brasileira, que não só favoreceu como também estimulou a Lei nº 93694/96 denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, criando-se assim, um sistema de ensino em nível nacional (BRASIL, 1996).

Vieira (1994) define o sistema de ensino como includente e excludente:

Inclui todos aqueles tidos como aptos, de acordo com seus procedimentos de seleção, concedendo-lhes a possibilidade de integrarem as condições vantajosas da classe alta e o poder na sociedade. Exclui todos aqueles tidos como inaptos, de acordo com seus procedimentos de seleção, atribuindo-lhes a falta de habilidades, de capacidade, mau desempenho nos estudos, etc. (VIEIRA, 1994, p. 64).

A conquista dos direitos ao longo dos 500 anos do descobrimento do Brasil perpassou por retrocessos e lutas. Os direitos civis, políticos e sociais, são essenciais para qualquer cidadão. Na ausência de um dos direitos, o cidadão pode ser visto como incompleto, e para aqueles que não possuem nem um dos direitos, como não cidadãos (CARVALHO, 2002). A cidadania está no reconhecimento de seus direitos adquiridos, assim como em seus deveres e obrigações, onde o cidadão é o indivíduo que tem seus direitos legalmente reconhecidos, basicamente, não há cidadania sem direitos (FILHO; FOGLI; OLIVEIRA, 2006).

## RESGATE HISTÓRICO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

A história do Serviço Social no Brasil, inicia-se entre o conflito capital e trabalho nos anos de 1930 a 1940. Pode-se afirmar que, em razão da exploração da força trabalho, juntamente com acumulação do Capital, originava as forças capitalistas e a crise da desigualdade social. Neste período, o Brasil passava por um processo em que vários trabalhadores reivindicavam seus direitos como, melhores condições de vida e trabalho. Com a intenção de criar um processo para conter a revolta das forças de trabalhos e reduzir os conflitos das expressões da questão social entre a população miserável e os donos do capital, foram criadas as primeiras Escolas de Serviço Social, em 1936 na Pontifícia Universidade Católica São Paulo (PUC- SP), e em 1937, na PUC do Rio de Janeiro, embora a criação destes cursos tenha sido uma iniciativa do governo, efetivando assim, um marco na história da educação do Serviço Social.

Ambas as escolas foram criadas sob forte influência da Igreja Católica, simultaneamente por interesse do governo, na articulação da institucionalização do Serviço Social pela Igreja, vinculados pela pressão do movimento sanitaria, com correntes teóricas direcionadas na filosofia Tomista. (IAMAMOTO, 2019, p. 42)

Após a segunda guerra mundial, com o desenvolvimento industrial, ampliação da classe operária, aumentam as expressões da questão social e o Serviço Social brasileiro se expande no mercado de trabalho, agregando a base metodológica clientelista, no qual o Serviço Social se apresenta com trabalhos de grupos e comunidades, nas perspectivas educativas e no processo e cooperação social.

De acordo como lamamoto, em virtude do avanço técnico da profissão, os/as Assistentes Sociais passam a questionar a atuação profissional adequando a teoria, a metodologia operatória não visada nas influências norte americanas como anteriormente, direcionadas para a realidade da América Latina. Inicia-se aí, o Movimento de Reconceituação do Serviço Social. Nesta perspectiva modernizadora, surge o primeiro Seminário do Serviço Social em Araxá entre os dias 19 a 26 de Março de 1967. Este Congresso foi um marco para contribuir com o fortalecimento acadêmico, ético e profissional da categoria (IAMAMOTO, 2017, p. 25).

Com o III congresso de assistentes Sociais (CBAS) mas conhecido como o congresso da virada ocorrido em 23 a 27 de setembro de 1979, o Serviço Social começa a moldar sua identidade na cultura profissional, ganhado parâmetros jurídicos políticos e projetos éticos políticos para nortear a formação e atuação profissional. (CFESS, 1996).

O Serviço Social, contudo, já vivia o Movimento de Reconceituação e um novo posicionamento da categoria e das entidades do Serviço Social é assumido a partir do III CBAS (Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais), realizado em São Paulo em 1979, conhecido no meio profissional como o Congresso da Virada, “pelo seu caráter contestador e de expressão do desejo de transformação da práxis político-profissional do Serviço Social na sociedade brasileira” (CFESS, 1996). Embora o tema central do Congresso ressaltasse uma temática da grande relevância – Serviço Social e Política Social – o seu conteúdo e forma não expressavam nenhum posicionamento crítico quanto aos desafios da conjuntura do país. Sintonizada com as lutas pela redemocratização da sociedade, parcela da categoria profissional, vinculada ao movimento sindical e às forças mais progressistas, se organiza e disputa a direção dos Conselhos Federal e Regionais, com a perspectiva de adensar e fortalecer esse novo projeto profissional. (CFESS, 1996).

Ao questionar as bases, os princípios basilares do Serviço Social, começaram novas exigências tanto para formação quanto para atuação. Dá-se início a um movimento em busca da reconceituação, a fim

de produzir mudanças para um novo cenário profissional nas questões, éticas-políticas e teóricas metodológicas, com vistas a uma atuação renovada que fortaleça o entendimento da ação profissional.

Segundo Barroco, devido as pautas discutidas pelos assistentes sociais, no Congresso da Virada, na Constituição federal de 1988 e na conjuntura do processo histórico do Serviço Social, a materialização da identidade profissional dos/as assistentes social se contempla nos anos de 1990, com bases regulamentadoras no exercício e na formação da profissão com a lei Nº 8.662, de 7 de junho de 1993 e com Código de Ética de 1993, estabelecendo uma dinâmica contraditória aos códigos conservadores, trazendo uma visão mais compromissada politicamente, fundamentadas na ética profissional, diante as diversidades encontradas no exercício profissional.

A partir dessa fundamentação, o Serviço Social expandiu-se no sentido de propiciar um profissional capaz de estabelecer as um conjunto de valores que reconhecem a liberdade como valor central no trabalho profissional, aplicando dimensões teóricas-metodológicas, técnico-operativo, ético-política, respeitando suas legislações. (Barroco, 2012, p.48).

Desta forma, observa-se que o surgimento do Serviço Social como profissão, é marcado pelas expressões da “questão social” geradas pelo capitalismo e pela imprecisa atuação do/a assistente social. A ascensão social se torna individualista na acumulação de poderes, aumentando o nível de miserabilidade e diminuindo o nível de consciência social no Brasil. Neste contexto, categoria profissional era engendrada pelos os ideais da igreja e pela atuação ao favor da burguesia, no sentido de controle social na preservação dos bens adquiridos do burguês e, assim exercendo práticas alienadas, ofuscando o reconhecimento da profissão.

De acordo com Martinelli (2011, p. 66), essa transição do profissional entre o modo capitalista e a divisão de classes, apontam para uma discussão mais precisa sobre o desvelamento da identidade profissional. Diante disso, as inquietações da profissão, produziu uma reflexão na categoria sobre o reconhecimento de uma nova atuação profissional crítica e reflexiva, visto que o Serviço social se caracteriza a partir das influências sócio históricas do Brasil. A ação profissional começa a não se reconhecer, articulando críticas ao Serviço Social com uma perspectiva modernizadora, adequando a categoria às exigências postas nos processos sócio-políticos da profissão.

### **DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS**

Para essa análise podemos observar a construção da atual Diretriz Curricular do Serviço Social de 1996, elaborada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Temos como marco o ano de 1979, com a realização do III Congresso Brasileiro de Serviço Social, conhecido também como Congresso da Virada. Neste momento, o Serviço Social questiona a profissão quanto ao contexto histórico social, aproximando-se do materialismo histórico dialético na base de formação teórica-metodológica da Profissão. Neste mesmo percurso, houve a formação da CENEAS- Comissão Executiva de Entidades Sindicais de Assistente Sociais e a ANAS- Associação Nacional de Assistentes Sociais, junto a ABESS- Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social e ao CFAS- Conselho Federal de Assistência Social iniciam se o levantamento de um projeto profissional.

Em 1982, acontecia a reforma curricular, conhecida também como Currículo Mínimo. A sua finalidade era conduzir a prática profissional mediante as demandas dos usuários, assim, romperia com a “ideologia dominante”. A ABESS junto ao movimento estudantil enfatizou as principais mudanças como a leitura e o questionamento da divisão econômica do trabalho, as mudanças sociais, estudo da realidade, realização de análise institucional, estudo das relações sociais e luta de classes, etc. (CASTRO; TOLEDO, 2012, p. 12)

No ano de 1993 realizava-se a XXVIII Convenção da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social, onde providenciou as deliberações para a revisão do Currículo Mínimo. Assim, em 1994 inerente aos encaminhamentos realizados, as Unidades de Ensino prosseguiram com a discussão das propostas para as Diretrizes do curso.

Em 1996, foi produzido um segundo documento “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional: Novos Subsídios para o Debate”, elaborado através das Oficinas, assistência de Consultores de Serviço Social e Consultoria Pedagógica. Em 08 de novembro do mesmo ano, foi aprovado na Assembleia Geral Extraordinária da ABESS a nova Diretriz Curricular. A ABESS no mesmo período torna-se ABEPSS- Associação Brasileira de Estudo e Pesquisa em Serviço Social que tem em suas Diretrizes Curriculares (aprovado em 1996):

Capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade. Considerando a apreensão das particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social na realidade brasileira. Além da percepção das demandas e da compreensão do significado social da profissão; e o desvelamento das possibilidades de ações contidas na realidade e no exercício profissional que cumpram as competências e atribuições legais” (ABEPSS, 2014, p. 02-03).

Apesar dos avanços do Serviço Social, podemos observar que ainda existe esta ligação conservadora no tange aos “modos operantes” do capitalismo nas instituições de estágio.

### **PROJETO ÉTICO POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL E A ATUAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

O Projeto Ético tem o seu marco em 1979 com o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado em São Paulo, demarcado pela nova direção social profissional, com uma nova diretriz “aliada a classe trabalhadora”, ficou conhecido também como Congresso da Virada, tal mudança é retratada no Código de 1986. O Projeto tem a sua consolidação em 1993 com Código de Ética e a Lei 8662 que Regulamenta a Profissão de 1993.

Teixeira e Braz (2013), discorrem que os elementos constitutivos do Projeto Ético Político são princípios e valores éticos, teóricos e metodológicos, crítica ao sistema capitalista e as suas reproduções, lutas e posicionamento político mediante às organizações coletivas, ao setor progressista e conhecimento da prática profissional ao estudo da historicidade da profissão articulado com teórico-crítico,

O Projeto destaca o compromisso do profissional com a emancipação e autonomia dos indivíduos, aproximando-se das condições de vida do trabalhador. Portanto o Assistente Social dispõe em sua competência a base Teórica, Crítica, Técnico e Ético- Político, vinculando-se aos projetos societários.

O Serviço Social contemporâneo brasileiro, vem se modificando em relação as décadas anteriores, no qual é possível observar historicamente como a profissão vem se fortalecendo através de uma formação acadêmica mais crítica, no ajustamento do projeto ético político, baseando seu desenvolvimento intelectual na estrutura marxiana, voltada para o trabalho e trabalhadores, justiça social, luta pelos direitos sociais e dos cidadãos, se contrapondo com a hegemonia dominante que se apropria do capital (IAMAMOTO, 2011, p.3).

Ainda de acordo com Iamamoto (2011, p.18), o cenário do exercício profissional do/a assistente Social subsiste a vários desafios diários, pois o mercado altamente globalizado se mantém, no exercício da exploração da força de trabalho, sendo o principal causador do aumento das múltiplas expressões da questão social, corroborando com o crescimento das diferenças de classe, o que impacta diretamente na desigualdade social.

Dessa forma, o caráter ético-político do projeto em questão tem consequências: supõe uma visão de mundo, articulada a uma ética correspondente e se liga à ação no sentido de interferir no comportamento dos homens no enfrentamento dos conflitos sociais. Por meio da luta hegemônica, os assistentes sociais enquanto cidadãos e trabalhadores tornam-se parte de um “sujeito coletivo”, que partilha concepções e realizam, em comum, atos teleológicos articulados e dirigidos a uma mesma finalidade, como parte da comunidade política. (IAMAMOTO. 2011, p.24)

A partir dessa identificação, o Serviço Social contemporâneo contempla um novo perfil profissional, rompendo com o conservadorismo e investindo em uma formação mais crítica em frente a realidade, pois a ação profissional impõe a categoria lidar com as várias expressões da questão social, mediante a crescente do Estado capitalista. O cotidiano da atuação profissional institucionalizada, perpassam por vários dificultadores de operacionalidade da sua intervenção, que afetam a relação de trabalho diante dos enfrentamentos e as manifestações da atualidade.

Esse é um desafio intelectual e histórico de fundamental importância para o Serviço Social em uma dupla perspectiva: para apreender as várias expressões que assumem, na atualidade, as desigualdades sociais e as lutas contra as mesmas; e para projetar formas de resistência e de defesa da vida e dos direitos, germinadas no presente, por parte da ação de homens e mulheres, jovens e idosos, índios, brancos, negros, trabalhadores e trabalhadoras que lutam com bravura pela sua subsistência que apontam para novas formas de sociabilidade. (IAMAMOTO, 2011, p.34).

Embora o Serviço Social seja regulamentado como uma profissão liberal, a grande maioria trabalha com vínculos trabalhistas. A partir dessa realidade, se faz necessário que o/a profissional faça um auto reconhecimento da realidade a qual está inserida no local de trabalho, enxergando a totalidade dessa realidade seja ela particular, singular ou plural entre os direitos sociais e as competências profissionais, para atribuir sua ação, com criatividade dentro de do projeto ético político, para identificar novos problemas e propor novos caminhos e soluções para seus usuários, otimizando seus resultados. (IAMAMOTO, 2011, p.3).

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL

O Estágio Supervisionado é um instrumento fundamental na graduação, pois neste momento é que o aluno passa a ter contato real com o campo de atuação do/a assistente social e experiências vividas na práxis atreladas à teoria adquirida na acadêmica, contribuem de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista prático, teórico e reflexivo.

Buriolla (2001) comenta que a importância do professor, supervisor de campo e supervisor acadêmico é ímpar, pois a figura deles contribuirá para moldar um novo profissional que, na maioria das vezes, será influenciado pelos mesmos. Devido a isto, espera-se que estes profissionais tenham uma postura ética e compromissada com o desenvolvimento e cidadania dos usuários, buscando a emancipação dos mesmos e o resgate de sua cidadania enquanto sujeitos, rompendo com àquela visão do assistente social burocrático e assistencialista.

Este é um momento importante da construção do perfil profissional do aluno e para isto deve ser realizado de forma que venha a acrescentar na formação do mesmo, com discussões direcionadas e com criticidade acerca do estágio.

Segundo Buriolla (2003), após o movimento de reconceituação, o Serviço Social começa a incitar mudanças no processo de aquisição de conhecimentos, para fortalecer as estratégias de aprendizado, diante da realidade a qual o/a Supervisor/a e o/a supervisionado/a estão inseridos/as, como forma de transpor um método de conhecimento mais crítico e funcional na consciência de ação no campo. Essas mudanças ficaram muito na intencionalidade para serem fundamentadas, mas é fato que a supervisão do Serviço Social era mais forte na corrente teórica que fundamentada na prática. Mesmo com o crescimento dos cursos de formação em Serviço Social de 1980 e os incentivos nas pesquisas, o estágio supervisionado estagnou sem grandes avanços técnicos e metodológicos. E, esse cenário, resultavam reflexos na repetição de ações na supervisão acadêmica que atrelam ao distanciamento da ação profissional, Lewgoy, (2009, p.5).

Registra-se que a maior parte dos trabalhos publicados sobre supervisão tinha como eixo, sobretudo, a instrumentalização e o seu uso. Ao privilegiar o foco no instrumental técnico, ao separá-lo de outras dimensões \_ apesar do processo de renovação do Serviço Social \_ , o trabalho do supervisor tendia a não contemplar as novas requisições profissionais. A aplicação da técnica dissociada da intencionalidade e da fundamentação teórica é muito mais do que uma ilusão; é uma prática equivocada. Os instrumentos servem para dar materialidade, mas apenas a sua operacionalização não é suficiente, é fetiche da prática. (LEWGOY, 2009 p.5).

A década de 1990 representa um marco no Serviço Social, tanto para o exercício profissional quanto para formação acadêmica. A profissão do/a assistente Social se fortalece com regulamentação, controle e fiscalização na sistematização e normatização com a implementação da lei que regulamenta a profissão, 8662/93 sancionada em 7 de julho de 1993, e a renovação do Código de Ética em 1993.

Ambos empreenderam ações que fomenta uma prática mais crítica e contribuem para debate político e educacional visando uma melhor supervisão do estágio. A partir de 1996, o estágio supervisionado foi introduzido na grade curricular como disciplina obrigatória, no curso de Serviço Social, CEFSS (2008, p. 23). Destaque também para o fortalecimento da supervisão o estágio e para ascensão acadêmica, a partir dos apontamentos das diretrizes curriculares (DCs) do Serviço Social. Assim, a supervisão de Estágio supervisionado se torna função privativa do/a profissional Assistente Social regulamentado pela lei, nas instituições de Ensino e campo.

Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social: 46 Lei nº 8.662 I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social; V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social. (CFESS, 2015 p. 45- 46).

O Estágio Supervisionado em Serviço Social, vem reafirmar que os requisitos necessários para seu aprimoramento, se faz através de um plano de ensino bem elaborado entre seus supervisores de campo e das instituições de ensino da formação acadêmica, juntamente com os seus conselhos responsáveis, para que se obtenha a funcionalidade necessária para a formação onde a conjuntura teórica e prática se conectem.

A formação em Serviço Social ganha elementos próprios, os quais fazem do estágio momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas aos estagiários. É neste momento que se torna indispensável à presença do supervisor de campo, pois é ele quem guiará o acadêmico para o conhecimento e uso dos instrumentos e realização das ações técnico-operativas. Mas, via de regra, é aí que surge um outro questionamento no desenvolvimento do estágio; a participação do supervisor; que seria o ponto chave para que o acadêmico compreenda bem a prática profissional e seus entornos. Conforme destaca, Oliveira (2004):

A supervisão no ensino de Serviço Social envolve duas dimensões distintas, mas não excludentes de acompanhamento e orientação profissional: uma supervisão acadêmica, tida como prática docente e, portanto, sob responsabilidade do professor-supervisor no contexto do curso, e a supervisão de campo, que compreende o acompanhamento das atividades práticas do aluno pelo assistente social, no contexto do campo de estágio. (OLIVEIRA, 2004. p. 68).

Buriolla (2001) atenta ainda para o fato de que, a supervisão é inerente ao exercício profissional, e, enquanto a categoria e os cursos de Serviço Social não a considerar significativa e não refletir e a incorporar dentro das preocupações do Serviço Social, a própria formação dos profissionais estará “falha e comprometida”. Ribeiro (2010) ressalta que outra preocupação eminente da formação prática está no descompromisso das instituições, ou seja, dos campos de estágio, que não oferecem condições mínimas para o estudo da prática profissional, desarticulando na maioria das vezes, o verdadeiro sentido do estágio para a formação profissional, causando desestímulo ao discente.

Isto rebate diretamente na questão do capitalismo, que se encontram nas relações sociais e nas transformações a ele inerente. O Serviço Social é uma especialização do trabalho, e sua prática histórica, gestada nas relações de poder da sociedade capitalista, e, portanto, permeada por contradições advindas dos interesses de classes. É nesse meio que se configura o estágio, pois as instituições nada mais são que ambiente contraditório de reprodução dessas relações, e que sempre tende a defender os interesses dos grupos dominantes, ou seja, o seu próprio interesse.

É com esse giro que o Serviço Social se constitui como profissão, inserindo-se no mercado de trabalho [...] [e o assistente social] tornando-se vendedor de sua força de trabalho. [...] Não é a continuidade evolutiva das protoformas ao Serviço Social que esclarece a sua profissionalização, e sim a ruptura com elas. (NETTO, 1992, p. 69).

O Serviço Social brasileiro é regulamentado como profissão liberal, toda via não tem essa tradição em nosso país, uma vez que ele não dispõe dos meios e recursos que subsidiem sua autonomia. O assistente social é um trabalhador especializado que vende sua capacidade de trabalho para as entidades e/ou instituições empregadoras. Estando nesta relação de compra e venda de trabalho, o profissional se insere no campo da mercantilização, no campo do valor, se constituindo como parte do trabalho socialmente produzido pelo conjunto da sociedade, participando da criação e prestação de serviços que atendam às necessidades sociais. Conforme afirma Guerra (2006) que

[...] o Serviço Social é uma especialização do trabalho coletivo. Constitui-se numa profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, intervindo nos âmbitos da produção material e reprodução ideológica da vida social. Como tal, intervém no âmbito da questão social, mais exatamente das formas de tratamento da questão social. A profissão tem uma regulamentação, um projeto ético-político e um projeto de formação profissional, portanto, uma direção social, um perfil determinado de profissional, bem como um conjunto de atribuições e competências sócio-profissionais. O Assistente Social como trabalhador vende sua força de trabalho, a qual possui uma utilidade social e junto com ela vende um conjunto de procedimentos técnico-interventivos que expressam valores e reforçam projetos de sociedade. (GUERRA, 2006, p. 03)

Segundo Netto (1992), estamos passando por um momento delicado da profissão, pois ao mesmo tempo em que a mesma vem ganhando reconhecimento no cenário profissional, está acontecendo o processo de mercantilização da profissão, tendo em vista o aumento de instituições privadas que passaram a oferecer o curso, sendo que algumas não se preocupam com uma formação qualificada e capacitada, e sim atender a uma necessidade do mercado. Haja vista também, a proliferação dos cursos à distância e a redução do tempo de formação.

### **O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE EAD E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Considerando a perspectiva do crescimento dos Cursos de Serviço Social no caráter EAD (ensino a distância), no processo da educação, é importante averiguar o atributo de ensino individual pelo qual algumas instituições ou organizações curriculares se reproduzem, desta forma é importante elucidar os impactos e desafios, referidos a inclinação a perda da formação qualificadora nos cursos de Serviço Social. Ao se analisar a precarização da educação nos estágios sob supervisão direta de campo e acadêmica, verifica-se um conjunto de fatores que contribuem para que esse processo transcorra, a exemplo a mercantilização do Curso de Serviço Social conjugadas com o favorecimento Estatal desqualificando a qualidade do curso e expandindo a modalidade de formação do ensino a distância e, estes se contrapõe ao projeto ético político da profissão e os processos metodológicos e didáticos essenciais para a formação em Serviço Social, contrariando a diretrizes da ABEPSS. (PEREIRA, 2012, p.51).

Os métodos de ensino utilizados nestas instituições não executam as diretrizes curriculares e nem os princípios exigidos nos cursos presenciais de graduação em Serviço Social e, essa sistematização e mercantilização na formação apresenta diversos agentes que contribui com o mercado de trabalho e apresenta desmanche do padrão do/a profissional Assistente Social, formando um/a estudante sem habilidades para compreender a presente realidade social e política, sem consonância com o Projeto Ético Político da profissão.

Dentro desse contexto apresentado, existe uma série de desafios enfrentados no Estágio Supervisionado em Serviço Social, exemplificando um dos principais embates: a ausência do estabelecimento da relação teoria e prática, fator este que, potencializa a desqualificação na formação, uma vez que o reconhecimento do estudante diante das realidades apresentadas pela questão social, exige um diálogo entre campos de estágio e instituição acadêmica destacando a dimensão investigativa e interventiva. Essa condicionalidade de ensino resulta em uma formação tecnicista e não operativa, fortalecendo a mercantilização do estágio supervisionado que, de certa forma favorece o processo de trabalho, desvalorizando a verdadeira função do estagiário e desconstruindo o objetivo do aprendizado nos campos. (SANTOS, et al., 2012, p. 73).

O projeto de formação profissional de 1996 e as Diretrizes curriculares que materializam vem quebrar com essa separação – já iniciada com currículo mínimo de 1982 - uma vez que reconhece, a partir de um referencial crítico dialético, a relação de unidade na diversidade entre teoria e prática, reforçando a ideia de uma formação profissional que preza por um ensino teórico-prático para além do estágio, mas oferecendo um destaque a ele, Santos (2012 p.73).

Os métodos que perpassam a formação acadêmica e o trabalho é decorrente de processos históricos entre a venda da força de trabalho e o capital, que estabelece a estrutura e superestrutura na formação societária. Ancorado nestes valores, se forma a materialização da precarização da formação processados na flexibilização do ensino superior nas instituições, rompendo a responsabilidade do Estado nas esferas no âmbito educacional, reduzindo o propósito da eficácia, efetividade e eficiência da práxis do Estágio supervisionado, ALMEIDA; et al (2012, p.95).

Para transformar essa realidade, é preciso atuar diretamente com uma política educacional, visando alcançar uma pesquisa elaborada para uma universalidade na prática educacional, partindo dos princípios fundamentais, para uma formação bem estruturada no conhecimento das dimensões teórica metodológica e prática, pautadas no Projeto ético Político e no do Código de ética da profissão.

### **O CENÁRIO DO ESTÁGIO NA ATUALIDADE E OS SEUS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO**

Pode se afirmar que o Serviço Social, nasce nas estruturas das relações capitalista no Brasil, em razão as transformações sociais entre capital e trabalho. Tendo em vista a historicidade do serviço social, o estágio supervisionado curricular surge no mesmo contexto genérico, cujo o seu desenvolvimento é realizado entre as forças capitalistas suprime o mercado de trabalho que gera infindáveis crises sociais. Nesse panorama, as demandas na atualidade do Serviço Social exigem que o exercício da formação acadêmica seja realizado no viés da competência teórico-crítica, teórica prática com comprometimento Ético Político na compreensão da ação, do agir profissional.

Segundo GUERRA (2000, p. 158-159), o ensino da prática ao estagiário, diante da formação profissional devem ser estabelecidos nas seguintes dimensões:

1. Dimensão técnico-instrumental: referente às competências instrumentais inerentes ao exercício da prática profissional;
2. Dimensão técnico-intelectual: compreendida como o sólido referencial teórico-metodológico que possibilita ao assistente social fundamentar o seu pensar e agir profissional, numa leitura crítica da realidade social, buscando alternativas de ação profissional para o enfrentamento da questão social;
3. Dimensão ético-política: engloba valores, princípios, escolhas e posicionamentos ideo-políticos, articulados e consolidados a um projeto profissional de natureza coletiva, que aponta a direção social da profissão;
4. Dimensão investigativa: antecede a intervenção do profissional; aponta a importância e necessidade da pesquisa, que possibilita a decodificação da realidade social, o conhecimento dos usuários dos diferentes serviços sociais e suas necessidades, fundamentada numa análise de conjuntura, numa perspectiva sócio-histórica.
5. Dimensão formativa: voltada para a formação profissional, compreende que os assistentes sociais possuem competência para participar deste processo mediante a prática da supervisão, tanto acadêmica como de campo e do exercício da docência (GUERRA 2000, p. 158-159).

Neste sentido o estágio supervisionado é compromisso muito importante entre o/a supervisor/a e o/a Supervisionado/a, pois através dessa relação se desenvolve a capacitação técnico-operativa, instituindo mediações e habilidades entre teórica e prática.

Dialogando com Almeida (2012, p.155), A importância de uma abordagem mais qualitativa no estágio supervisionado entre o a prática e a teoria é, de fato necessária, pois o estagiário precisa ter uma visão nos campos de atuação que lhe permita conhecer o universo da atuação do Serviço Social, fundamentada no Projeto Ético Político do Serviço Social, produzindo reflexões sobre o campo de estágio, na perspectiva de enfrentamento às demandas recorrentes nos campos de Estágio.

A formação em Serviço Social ganha elementos próprios, os quais fazem do estágio momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas aos estagiários. É neste momento que se torna indispensável à presença do supervisor de campo, pois é ele quem guiará o acadêmico para o conhecimento e uso dos instrumentos e realização das ações técnico-operativas. Mas, via de regra, é aí que surge um outro questionamento no desenvolvimento do estágio; a participação do supervisor; que seria o ponto chave para que o acadêmico compreenda bem a prática profissional e seus entornos. (ALMEIDA. 2017 p.161)

Importante apontar o atual cenário em que os/as estagiários/as atuam, não refletem a contribuição qualitativa de sua formação, pois o enfrentamento da mercantilização dos estágios e apropriação da compreensão da atuação profissional, resguardando os interesses das instituições, se torna, mas ativa no Estado capitalista. Assim o estágio quando não é efetivado da forma correta, negando o padrão ético operativo e as regulamentações exigidas, abre um caminho inexplorado entre a prática e a teoria.

Sendo assim a melhoria da formação a qualidade da formação acadêmica e do estágio supervisionado sofrem comprometimento que precisam ser revistos, para propiciarem uma intervenção crítica ao esse aspecto, imposta pelo mercado de trabalho e o a desconstrução de aprendizagem no estágio supervisionado do Serviço Social.

## À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como parte fundamental para a construção do conhecimento mostra-se essencial para o desenvolvimento de qualquer indivíduo que viva em sociedade. Tem sua importância desde a inicialização no ensino infantil, preparando-os através da construção intelectual e de convívio social, perpassando pelas relações familiares e no ambiente escolar.

Contudo, nota-se o sucateamento da educação, ampliando assim, as desigualdades sociais. Estudantes de áreas mais vulneráveis economicamente e socialmente, enfrentam mais obstáculos para obter uma educação de qualidade, perpetuando um ciclo de desvantagens. A falta de oportunidades educacionais afeta negativamente a mobilidade social e o desenvolvimento econômico de uma nação.

Para reverter essa situação, é crucial priorizar a educação como investimento estratégico. Um compromisso renovado com financiamento adequado, capacitação de professores, modernização de infraestrutura e acesso equitativo a recursos, pode revitalizar os sistemas educacionais. Ao fazer isso, estaremos investindo no futuro, capacitando as gerações vindouras a enfrentar os desafios do mundo com conhecimento, habilidades e confiança.

Portanto, quando se analisa a constituição desse conhecimento na sociedade capitalista, observa-se a mercantilização da educação em toda sua construção se estendendo para o ensino superior, afetando principalmente o curso de Serviço Social que possui sua gênese atribuída ao sistema capitalista.

Dessa forma, o Serviço Social enfrenta uma batalha contra esse sistema e as suas delegações quanto a precarização da formação profissional, conseqüentemente a desqualificação no processo do estágio na comercialização do mesmo. O processo desse sucateamento se debruça a respeito da convergência do estágio como mão de obra minimamente remunerada e com os paradigmas da burguesia na sua própria manutenção, resultando assim na inconsistência da correlação teoria e prática no campo.

Diante disso, o Estágio Supervisionado em Serviço Social, necessita de uma efetividade na empregabilidade da criticidade e no pender-se as esferas da formação, sendo elas: o Código Ética, a teoria metodológica e o projeto ético Político. Há que se discutir também que a busca acirrada pelo capital rebate de forma contundente no processo de formação do/a assistente social, levando à deficiência da formação profissional, materializada no processo de Estágio Supervisionado, o que mercantiliza a profissão.

## REFERÊNCIAS

- ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Política Nacional de Estágio. Ano 2010
- ABPESS. Diretrizes Gerais Para o Curso de Serviço Social. Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro Novembro de 1996.

ALMEIDA, Suênya Thatiane Souza. **A Importância do estágio supervisionada na formação profissional do Assistente Social**, III simpósio Mineiro Assistência Social, p. 1 ao 16, 7 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **A instituição, a formação e a atuação do/a profissional de serviço social no Brasil**. Vitória -ES, p. 1 ao 11, 7 dez. 2018.

ATHYDE, Celso; MV Bill; SOARES, Luiz Eduardo. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BARROCO, M.S.; TERRA, H.T. **Código de Ética do/ Assistente Social comentado**. Conselho Federal de Serviço Social .1. ed. São Paulo: Cortez 2012.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização**. CAON, José Luiz. (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAGA, Maria Elisa Braga; GUERRA, Yolanda. **Supervisão em Serviço Social**. In: CFESS. ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Estágio Supervisionado**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Brasil. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o Estágio de Estudantes**. Diário oficial da União. Brasília 25 de setembro de 2008.

BRASIL. **Lei nº 93494 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAPUTI, Leslie. **Supervisão de Estágio em Serviço Social**. Campinas/SP : Papel Social, 2021.

CFESS. CRESS. **Código de Ética Profissional do (a) Assistente Social**. Brasília, DF. 1993.

Conselho federal de Serviço Social. **Legislações e Resolução sobre o trabalho do Assistente Social**. Brasília: CFEES, 2011.

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Seziano Luiz. **A educação no Brasil Colonial (1549-1759)**. In: ROSSI, Ednéia; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Edum, 2009.

DIAS, Aline Favaro. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola**. São Carlos: UFSCar, 2011. Disponível em: [http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tdeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4082](http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tdeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4082) > Acesso em: 24 de julho 2023.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **O Estatuto da criança e do adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FILHO, Lucindo Ferreira da Silva; FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos; Oliveira, Margareth Neves dos Santos de. **Comunicar para Viver ou Viver para Comunicar? Direito mais que natural de qualquer cidadão**. In: Paulino, Marcos Moreira; SANTOS, Mônica dos. (Orgs). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUERRA, Yolanda. **A Instrumentalidade no Trabalho do Assistente Social**. Capacitação em Serviço Social e Política Social, Belo Horizonte, p. 1-16.

\_\_\_\_\_. **A dimensão investigativa no exercício profissional**. Dados da Ficha: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

\_\_\_\_\_. **O ensino da prática no novo currículo: elementos para o debate**. Palestra da oficina ABEPSS. Região Sul I, maio: 2002.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na Contemporaneidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 353 p.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. Ensaios Críticos. São Paulo: Cortez, 1992.

ISHIDA, Valter Kenji. **Estatuto da Criança e do Adolescente: doutrina e jurisprudência**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em serviço social: desafios para a formação e exercício profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 jun. 1993. Seção 1. p. 7613. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm)>. Acesso em: 2022.

MARX, Karl. O Processo de trabalho. In: MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política.** Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINELLI, M. **Serviço social Identidade e alienação.** 16. Ed. São Paulo. Cortez 2011.

MANFROI, Ana et. Al. **Estágio em Serviço Social: Contradições no cotidiano de Trabalho.** Editora Emas, Florianópolis/Sc, 2022.

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

MOREIRA, Orlando. **Políticas Públicas e Direito à Educação.** Belo Horizonte: Fórum, 2007.

NETTO, |José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Cirlene A. H. da S. **Formação profissional em Serviço Social: “velhos” e novos tempos,... constantes desafios** In: *Revista Serviço Social e Realidade*, v.13, n.2. Franca: UNESP, 2004.

PEREIRA, Ney et.al. **Serviço Social e Educação.** Rio de Janeiro. Editora Lúmen Jures, 24 abril de 2012.

RIBEIRO, Eleusa B. **O Estágio no Processo de Formação dos Assistentes Sociais.** In: *Serviço Social: Temas, Textos e Contexto.* Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2010.

TAVARES, José de Farias. **Direito da infância e da juventude.** Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SINGH, Kishore. **Justiça pela qualidade na educação.** ABMP, Todos pela educação (Org.). São Paulo: Saraiva, 2013.

VIEIRA, Evaldo. **Sociologia da educação: reproduzir e transformar.** São Paulo: FTD, 1994.

# FORMAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS PARA O SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Edgar Antônio Nery Alves Camelo<sup>100</sup>

Nathania Ribeiro da Silva Pereira<sup>101</sup>

Tereza Cristina Pires Favaro<sup>102</sup>

**RESUMO.** O artigo apresenta o recorte da realidade do curso de Serviço Social da UFG/Câmpus Goiás sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o estágio supervisionado em tempos pandêmicos. O texto está subsidiado em reflexão histórica, teórica/bibliográfica, fundamentada em autores que se apropriam da teoria social crítica, e do trabalho docente na disciplina de estágio supervisionado. Em um contexto de aprofundamento da política neoliberal, o debate proposto tem como objetivo discutir os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e os desafios que se apresentam à formação profissional em Serviço Social e, de modo específico, o estágio supervisionado, que, na realidade do ERE impossibilita uma formação ampliada dentro da orientação das entidades representativas do Serviço Social.

**Palavras-chave:** Serviço Social; Ensino Remoto Emergencial (ERE); Estágio Supervisionado.

**ABSTRACT.** The article presents an excerpt from the reality of the Social Work course at UFG/Câmpus Goiás on Emergency Remote Teaching (ERE) and supervised internship in pandemic times. The text is supported by historical, theoretical/bibliographical reflection, based on authors who appropriate critical social theory, and teaching work in the discipline of supervised internship. In a context of deepening neoliberal policy, the proposed debate aims to discuss the impacts of Emergency Remote Teaching (ERE) and the challenges that face professional training in Social Work and, specifically, the supervised internship, which, in reality of the ERE makes it impossible to have an extended training within the orientation of the representative entities of Social Work.

**Keywords:** Social service; Emergency Remote Teaching (ERE); Supervised internship.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos um relato de experiência a partir da realidade do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Goiás sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o estágio supervisionado em tempos pandêmicos, subsidiado em reflexão histórica, teórica/bibliográfica, fundamentada em autores brasileiros, que se apropriam da teoria social crítica, como Chauí (1999), Lewgoy (2009), Guerra (2011), Netto (2005, 2001) entre outros.

Em um contexto de aprofundamento da política neoliberal, mercantilização e precarização do ensino superior, consideramos pertinente o debate proposto com objetivo de discutir os impactos do Ensino Remoto e os desafios que se apresentam à formação profissional em Serviço Social e, de modo específico, o estágio supervisionado, atividade curricular, síntese na relação teoria e prática que associa as dimensões teórico-metodológica, ético política, técnico-operativa e investigativa indissociável à profissão.

Para a produção desse artigo utilizamos uma abordagem qualitativa, haja vista que nos valem os aspectos que não serão quantificados. E, do ponto de vista dos dados apresentados, realizamos um relato de experiência, que se fundamenta em aspectos subjetivos os quais observamos e analisamos ao longo de nossa vivência em tempos pandêmicos de ERE. Nas palavras de Minayo (2000, p. 15), “objeto das ciências sociais, é essencialmente qualitativo”. E, desse modo, no que se refere ao relato de experiência, escolhemos essa abordagem porque ela “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2000, p. 21 e 22).

100 Assistente Social e Educador. Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, (PPGS/UFG). Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Goiás, Campus Cidade de Goiás (2014).

101 Estudante do curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal de Goiás, estagiária remunerada (estágio extra curricular) na Coordenação de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Goiás Câmpus Goiás.

102 Assistente Social, mestre em Serviço Social (PUC-GO) doutora em História (UFG), professora do curso de Serviço Social UFG/ Câmpus Goiás e do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde HC-UFG. favaro@ufg.br

Ao estruturar o artigo, refletimos inicialmente a partir da educação neoliberal e a influência que o mercado exerce na mercantilização da educação. Nesse sentido, evidenciamos que desde a década de 1990 contrarreformas têm surgido no âmbito das políticas públicas e, não obstante, na educação superior. No que se refere ao mercado financeiro no atual cenário brasileiro, existe uma ofensiva conservadora, que Netto (2001) diz estar relacionada ao desenvolvimento das contradições do sistema capitalista que iniciam a partir da consolidação do capital monopolista e das crises do capital.

Nesta perspectiva, para refletirmos sobre a educação recorreremos à consideração de Gadotti (2012), que mostra a importância de situar o fenômeno educativo, pois existe uma complexidade desse fenômeno que, segundo esse autor, ocorre por fatores históricos culturais, pois pressupõe uma determinada concepção de sociedade e de mundo. Para esse autor, a educação é:

Um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade (Gadotti 2012, p.1).

Portanto, para falarmos do contexto da educação é mister entendê-la em consonância com as considerações de Antunes (2012, p.22), destacando que na relação histórica da educação “é preciso superar os modelos de educação do capital, uma educação do modelo fordista-taylorista, uma educação formal, parcelar, hierarquizada”. Gadotti (2012, p.1) destaca que “não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação falamos, a partir de que ponto de vista [...] toda educação é situada historicamente”. E, é nesse campo de disputa de uma educação hegemônica do capital (Frigotto, 1996), que buscamos considerar a supervisão de estágio obrigatório do Serviço Social, uma vez que a razão da profissão perpassa a contradição do capital.

De acordo com Lewgoy (2009, p. 28), no processo ensino da supervisão de estágio um dos desafios impostos é “a visualização da lógica mercantilizada e empresarial impressa no trabalho que é executado na universidade brasileira”. Diante disso, a supervisão é um processo de formação e informação, “tanto os que trabalham e estudam, quanto os que procuram pensá-la de forma crítica tem a responsabilidade intelectual e política de analisar o grau de complexidade das mediações existentes na formação do exercício profissional” (*idem*).

Lewgoy (2009) infere sobre a importância de se pensar o processo de supervisão articulado a um plano de formação que considere o projeto ético político de educação superior, bem como confirmar a proposição da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) (2004, p.346) “de que o trabalho deve estar referenciado na criatividade humana para a satisfação de suas necessidades e precisa assegurar a todos a liberdade de viver com dignidade, sob a égide da democracia”.

## OS IMPACTOS DA POLÍTICA NEOLIBERAL NO ENSINO SUPERIOR

As contrarreformas operadas pelo Estado brasileiro, deflagradas na década de 1990, alinhadas à agenda neoliberal a partir das medidas propostas pelo Consenso de Washington (1989) e aos interesses do mercado, visto como “portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República,” corroboram na redução do “espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado [...] onde não é admissível, no campo dos direitos sociais conquistados” (Chauí, 1999, p. 1). Com isso, direitos sociais como a saúde e a educação são postos na prestação de serviços orientados pelo mercado. Na particularidade da educação superior, o projeto do capital avança, sob a égide conservadora de um discurso que negligencia o processo histórico de produção de diferentes conhecimentos, e de valorização da meritocracia, da sociabilidade individualista, do padrão de qualidade, do ranking acadêmico, da avaliação de desempenho contrapondo à formação reflexiva, crítica, emancipatória. Tal processo vem endossado na

[...] a regulamentação das parcerias entre as instituições públicas e fundações de direito privado; a instituição de normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública; a regulamentação do ensino a distância; a ampliação de ações das fundações de direito privado nas instituições públicas; a ampliação do financiamento de estudantil, através de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior (Silva, 2018, p. 10).

São expressões dessa ofensiva: a privatização, o sucateamento do ensino superior público e a lógica mercantil à política nacional de educação superior que subordina a educação à acumulação de capital, com sérios impactos para a formação profissional e, nela, o estágio. Sob tais pressupostos, ganha espaço o Ensino a Distância (EaD) impulsionado pela expansão da educação superior, afinada com as recomendações de organismos multilaterais, sobretudo, do Banco Mundial, que estabelece um projeto de uma educação nacional pautado com reformas que não coloquem em risco a ordem do capital e responda as demandas da reestruturação produtiva de novas competências com maior escolaridade. Vem daí a alarmante expansão de cursos de ensino à distância e de instituições privadas que assistimos no Brasil. Tal processo tem provocado rebatimentos diretos na formação e intervenção profissional do Serviço Social.

No entendimento de Chauí (1999, p.3) a universidade voltada para o conhecimento deu lugar à universidade funcional, direcionada “[...] para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho”. São condições que desafiam a universidade a adaptar-se ao mercado, alterando currículos, programas e atividades para assegurar a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho. Por conta da subordinação da educação superior à lógica da lucratividade, têm-se o incentivo ao produtivismo, o aligeiramento da formação, e a excessiva carga horária em sala de aula, fragilizando o tripé do ensino-pesquisa-extensão, fundamental à formação de qualidade, articulada com as demandas sociais (Iamamoto, 2014).

Em tempos de pandemia pela Covid-19, esse cenário é agravado com a recomendação do isolamento social para conter a propagação do vírus. A medida adotada pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, foi a suspensão de aulas presenciais e sua substituição por atividades não presenciais mediadas por tecnologias digitais enquanto durar a pandemia. Assim, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) tornou-se a alternativa para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) retomarem o calendário em 2020, mantendo a comunidade universitária afastada do espaço acadêmico conforme recomendação das autoridades brasileiras.

Por sua vez, o ERE vem carregado de contradições, tanto na dinâmica institucional quanto nos recursos disponíveis face aos desafios que a modalidade apresenta como o acesso desigual às tecnologias digitais. Isto porque, a maioria dos estudantes de graduação das IFES são oriundos de família com renda per capita de até um salário mínimo e meio, é parda ou preta, cursou o ensino médio em escola pública, e tem pais que não fizeram faculdade, conforme aponta estudo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)<sup>103</sup>. Essa é uma realidade que mostra a necessidade de programas de assistência estudantil para atender às demandas desses estudantes, alimentação, bolsa permanência, transporte e moradia (Favaro; Lima, 2021). Porém, sobre influência da política neoliberal, constrangimentos são assumidos na exigência de critérios de elegibilidade para acesso a tais direitos.

As medidas adotadas pelo governo que culminam no ERE encontraram resistência no movimento estudantil, docentes e técnico-administrativos contrários a essa modalidade, diante da eminente precarização da formação diante das desigualdades no acesso às tecnologias assim como a diferença entre aqueles com maiores dificuldades de aprender e, ainda, o aprofundamento dos abismos educacionais contrapondo à defesa do acesso ao aprendizado de forma igualitária, incluindo estudantes com deficiência.

Essas diferenças aprofundam as desigualdades de acesso à educação e ao mercado de trabalho, reforçando, o processo histórico brasileiro de marginalização da população negra, camponesa,

103 5ª Pesquisa de Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais. Disponível em <https://www.andifes.org.br/?p=79626>. Acesso em 2 de outubro de 2022

periférica, população LGBT, pessoas com deficiência, bem como das mulheres que têm maior dificuldade de acesso ao mercado de trabalho com salários dignos e necessários à garantia das necessidades humanas (Favaro; Lima, 2021).

Fica evidente com esse cenário de transposição dos conteúdos das aulas presenciais, a desigualdade de acesso ao mínimo de tecnologias por parte dos estudantes, a conexão de internet de má qualidade, o compartilhamento de recursos tecnológicos com membros da família, assim como as condições do espaço físico para realização do estudo e trabalho, o uso constante das tecnologias, com as quais nem todos são familiarizados, a incerteza do acesso e manejo das ferramentas digitais por parte dos estudantes com deficiência, a exposição prolongada às telas de computadores, os gastos contraídos com energia, assistência técnica ou aquisição de novos equipamentos,

A crise pandêmica pelo Covid-19 na esteira da crise estrutural do capital explicitou a tragédia de um país desigual e excludente, acirrou a luta de classes, alcançando dimensões da vida. Para além disso, o ERE reforça a intensificação e a precarização do trabalho, visto que acontece no ambiente doméstico. E, observamos que para a mulher trabalhadora, estudante, o desafio é maior, haja vista que ela lida com o teletrabalho em meio a afazeres domésticos e demandas familiares, socialmente responsabilizada por tais atividades, ranço da nossa cultura patriarcal. Desta forma, o acúmulo de funções e sobrecarga contribui para a intensificação e precarização do trabalho e a possibilidade de adoecimento físico e mental da comunidade universitária (Favaro; Lima, 2021).

O Estágio também sofre rebatimentos da precarização da formação. No âmbito do curso de Serviço Social o estágio é essencial no processo de formação qualificada e contribui na reflexão do fazer profissional. À luz do projeto ético político profissional o estágio deve ser realizado com a supervisão direta a partir da inserção o(a) estagiário no espaço sócio-ocupacional. Sob esses moldes, se mostra incompatível com o ensino remoto.

### **PROJETO ÉTICO POLÍTICO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A CENTRALIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Segundo Lewgoy (2009), desde a criação das primeiras escolas de Serviço Social nos idos de 1930 do século passado, a atividade de estágio é parte fundamental da formação profissional. Esta era vista como apreensão do “como fazer”, no sentido de responder às circunstâncias sócio-históricas e institucionais determinadas pelo contexto brasileiro de expansão do capitalismo monopolista e do recrudescimento da questão social<sup>104</sup>, que começou a desafiar o Estado. O giro histórico empreendido pelo Serviço Social brasileiro dentro do processo de intenção de ruptura com o conservadorismo profissional dos anos iniciais resultou na aproximação com o marxismo e na construção do projeto ético político, que orienta o exercício e a formação profissional. Para Netto (2005) os projetos profissionais representam a autoimagem da profissão, sendo explicitado no Código de Ética (1993), na lei de regulamentação da Profissão (1993) e nas Diretrizes Curriculares (1996), e está articulado aos interesses históricos e imediatos da classe trabalhadora. Nesse sentido, não por acaso, a dimensão pedagógica apontada pelas diretrizes curriculares pressupõe um perfil profissional investigativo-interventivo

[...] afinado com a análise dos processos sociais, tanto em suas dimensões macroscópicas, quanto em suas manifestações quotidianas; um profissional criativo e inventivo, capaz de entender ‘tempo presente, os homens presentes, a vida presente’ e nela atuar, contribuindo também, para moldar os rumos de sua História (IAMAMOTO, 2007, p. 32).

O ensino remoto emergencial revelou-se incompatível com os avanços e garantias históricas no âmbito da categoria profissional que, desde o movimento de reconceituação, tem buscado romper com

104 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 repressão (IAMAMOTO, 2005, p.770).

uma racionalidade conservadora (positivista) sobre a gênese da profissão historicamente determinada, abandonando assim a racionalidade endogenista<sup>105</sup> e adotando uma racionalidade crítica<sup>106</sup>, de modo que contribua qualitativamente para uma prática intervencionista na sociabilidade do capital.

Assim, a racionalidade do Serviço Social parte de uma questão síntese: quais são as razões que produzem a chamada questão social? Sem a pretensão de esgotar esse debate, construído ao longo desses 40 anos, que foi lançada a luz de uma intenção de ruptura do Serviço Social conservador e endógeno no âmbito da categoria profissional, essa digressão que por hora inferimos, nos possibilita balizar a reflexão sobre por que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) mostrou-se incompatível ao projeto ético político profissional; bem como, das orientações das entidades representativas do Serviço Social, das quais destacam o conjunto dos conselhos do Serviço Social - Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), a Associação brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

Nesse sentido, quando pensamos na profissão de Serviço Social, é necessário considerar alguns pressupostos do desenvolvimento da categoria profissional delimitados historicamente, que contribuiu e vem contribuindo para a compreensão de uma formação profissional complexa, ampla, permanente e continuada, considerando sobretudo uma racionalidade crítica da qual atribuímos a instrumentalidade do Serviço Social.

Segundo Guerra (2011), a formação em Serviço Social requer um olhar sobre a instrumentalidade, um olhar que não se reduz aos processos operacionais dos espaços sócio ocupacionais e introduz que as questões formativas das dimensões - teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico operativas - são centrais para a compreensão da profissão. Sendo assim, buscar elementos da racionalidade e dos fundamentos formativos da profissão possibilita-nos compreender o objeto do trabalho do Serviço Social que, em suma, refere-se à questão social na sociabilidade capitalista.

Outrossim, possibilita compreender as implicações da organização da vida material objetiva e subjetiva; objetiva na medida que se olha para a construção da vida material e subjetiva na medida que compreendemos a contradição das classes sociais que se antagonizam nesse processo.

E, a partir da racionalidade das condições materiais objetivas e subjetivas, da profissão em Serviço Social se constrói a “razão” ou racionalidade do Serviço Social; e, ainda, permite “entender como a divisão social, técnica e intelectual do trabalho [...] ao imprimir ao Serviço Social uma instrumentalidade subjacente à ordem social capitalista, assegura-lhe sua razão de ser” (Guerra, 2011, p.159)

Todas as orientações e encaminhamentos que permeiam a construção da instrumentalidade da prática do Serviço Social estão inseridas nessa racionalidade; e, não obstante, permeiam as diretrizes curriculares do Serviço Social, o código de ética, e a lei de regulamentação 8662/93 do Serviço Social.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A INCOMPATIBILIDADE COM O ERE

A formação em Serviço Social no processo de supervisão de estágio possui orientação firmada nas Diretrizes Curriculares (1996), que asseguram tanto a supervisão direta no campo de estágio quanto a acadêmica, que trabalha as dimensões e os fundamentos que explicitam essa profissão. Todavia, no mesmo ano em que esse documento foi aprovado, a modalidade de ensino EaD foi legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB/1996); o que, para Lewgoy (2009) configura como uma tendência neoliberal de mercantilização da educação.

Supervisão acadêmica como a de campo, é uma proposta que está ancorada nas Diretrizes Curriculares (1996) e que vem se legitimando no ensino de graduação em Serviço Social na modalidade do ensino EaD, respaldados na LDB (Brasil, 1996).

<sup>105</sup> Vertente teórica que considera a gênese da profissão derivada da prática caritativa, ajuda e benemerência iniciadas pela igreja católica.

<sup>106</sup> Vertente teórica que considera a gênese da profissão inscrita na contradição da vida material centrada na questão social.

Sendo assim, “diante desse contexto tem se materializado como preocupação da categoria profissional, através do conjunto do CFESS CRESS, ABEPS E ENESSO a supervisão direta de estágio nos cursos de graduação a distância” (Lewgoy, 2009, p.114). Destarte, que mesmo nas escolas de Serviço Social EaD, a orientação das instituições representativas aconteça de forma direta, uma vez que trabalhamos com a dinâmica social posta em movimento, na compreensão de que um olhar investigativo para as contradições da realidade social fazem-se necessárias, como podemos observar no - X princípio do Código de Ética do Assistente Social - que estabelece o “compromisso com a qualidade do Serviço Prestado à população e com aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (Cfess, 1993, on-line).

Portanto, o olhar investigativo faz parte da dinâmica da prática do Assistente Social e precisa estar em consonância já no momento formativo. Isto porque, carece de desenvolver um olhar investigativo para o aprimoramento intelectual, para ser propositivo e interventivo. Lewgoy (2009, p.176) evidencia que:

O processo de supervisão deve contribuir para que o aluno aprenda as demandas institucionais advindas dos espaços sócio ocupacionais como particularidades que expressam tanto as determinações das universalidades e de suas leis tendências históricas como a singularidade dos sujeitos usuários e serviços. O compromisso é a superação da imediaticidade dos fatos e, a partir do campo de mediações estabelecidas, compreensão da realidade trabalhada, numa perspectiva de totalidade social.

Desse modo, para essa autora, “os modos de operacionalização da supervisão e da prática profissional, não se colocam como processos discricionários dos supervisores, alunos ou profissionais” (idem), circunscreve-se como proposta de enfrentamento e superação das particularidades e limites evidenciados no campo de estágio.

No código de ética, em seu artigo quarto, sobre o que é vedado ao Assistente Social encontramos: “permitir ou exercer a supervisão de aluno/a de Serviço Social em Instituições públicas ou privadas que não tenham em seu quadro assistente social que realize acompanhamento direto ao/à aluno/a estagiário/a” (Cfess, 1993, on-line).

Nesse sentido, desenvolver estágio no ERE é incompatível, pois o discente não pode receber supervisão direta, participar presencialmente do campo de estágio. Ainda que a EaD, principalmente em Serviço Social, a categoria profissional recomende também a supervisão direta, prática a distância que é no Brasil legitimada pela LDB de 1996, no artigo 80º que garante o uso orgânico da modalidade a distância, compreendemos que o (ERE) não se enquadra da modalidade de ensino remoto, ou seja, por mais que o processo de ensino seja feito sob o uso das tecnologias especialmente separadas, se tratam de práticas distintas.

Todavia, nosso objetivo é mostrar que a supervisão de estágio, seja na formação em EaD ou ERE, parte de um acúmulo de pesquisas da categoria profissional e, portanto, é incompatível com qualquer prática que não seja possível a supervisão direta presencial na observação das particularidades do fazer profissional.

O Serviço Social tem buscado aprofundar a racionalidade de sua prática e, não obstante, da dimensão formativa como forma de responder às demandas da contradição do capital. E, assim, busca articular formação e exercício profissional, desenvolvendo o olhar investigativo, a análise da realidade social, “a proposição e a intervenção em processos sociais, compondo à dinâmica da relação entre teoria e realidade” (Guerra, 2002, p.5 apud Lewgoy, 2010, p.45). A aprendizagem, desta forma, aproxima os estudantes da realidade material objetiva e subjetiva nos espaços sócio ocupacionais de atuação profissional. “Só o estágio permite a análise concreta de situações concretas” tal apropriação oportuniza aos alunos contato com as situações reais de trabalho nos seus campos de estágio, entendidos como síntese de múltiplas determinações” (idem).

Para tanto, exige-se, no contexto da supervisão de estágio, a compreensão teórica da categoria mediação, que possui tanto a dimensão ontológica quanto a reflexiva. É ontológica porque “[...] é uma categoria objetiva que tem que estar presente em qualquer realidade, independente do sujeito [...]” e é reflexiva porque a razão para ultrapassar o plano da imediaticidade (aparência) em busca da essência, tem que construir intelectivamente

mediações para construir o próprio movimento do objeto. E para compreender esse dinâmico e movente processo de apreensão pela razão do modo de ser (Lewgoy, 2009, p. 45).

É no processo de construção da categoria mediação, na percepção da dinâmica das múltiplas determinações que pressupõe espaço, tempo, instituição, política, movimentos sociais, operacionalização e etc., que se consolida a compreensão dos fundamentos da profissão e o trabalho pedagógico de suas dimensões formativas, técnica-operativa, teórico-metodológica e ético-política.

O Estágio supervisionado obrigatório para o Serviço Social não foi possível no contexto do (ERE). A portaria “MEC N° 343, de 17 de março de 2020, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (Brasil, 2020), esbarrou em outra forma de estágio supervisionado que é a supervisão direta acadêmica. E, trabalhar as inúmeras demandas da diversidade de espaços de atuação em aula remota também violava a concepção de estágio construída pelo Serviço Social, pois, no âmbito do fazer profissional “é necessário instrumentalidade, postura investigativa, teórica, técnica, política e pedagógica para se alicerçar o que se faz” (Lewgoy, 2009, p.47).

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS PANDÊMICOS: A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL UFG CÂMPUS GOIÁS**

O curso de Serviço Social UFG-Câmpus Goiás<sup>107</sup> foi criado em 2009 dentro do processo de interiorização das universidades federais brasileiras por meio do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), instituído em 2007, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Sempre é necessário reconhecer que o processo de interiorização não está dissociado das demandas sociais, políticas e econômicas. Esse câmpus está localizado em Goiás, Patrimônio da Humanidade, distante 142 km da capital do estado, Goiânia, com aproximadamente 22 mil habitantes (BRASIL, 2017). Goiás tem se firmado como cidade turística e universitária. Isto porque, além da Universidade Federal de Goiás (UFG), a cidade acomoda o Instituto Federal de Goiás (IFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), renovando os ares da cidade histórica, contudo, sem negar que,

[...] o velho apresenta-se com novas roupagens, isto é, permanecem impregnados através do tempo, o conservadorismo, o mandonismo, o coronelismo e as oligarquias na cultura política e formação de Goiás, cultura essa que conta a história a partir das famílias tradicionais e exclui o protagonismo da população vilaboense (Paulo, 2021, p. 57).

A existência do Câmpus Goiás na Região do Rio Vermelho possibilita o acesso à educação superior de parcela da população, antes pouco representada nas universidades públicas, como - indígenas, quilombolas, camponeses, jovens da periferia, pessoas com deficiências, LGBTQIA+ - historicamente alijados do meio universitário, e na grande maioria das vezes compondo a primeira geração da família a obter um diploma de ensino superior e desenvolver uma profissão. Por sua vez, a expansão via Reuni não veio descolada de inúmeros desafios: o câmpus tem uma acanhada estrutura de salas de aula e uma boa biblioteca e um restaurante, porém, sem e moradia estudantil; os estudantes, em sua maioria das classes populares, possuem renda mensal de até um salário mínimo.

No recorte do curso de Serviço Social, 81% das estudantes estão na faixa de 0,5 a 1,5 salários mínimos, dando mostras dos desafios face a um cotidiano marcado por diferentes expressões da questão social. Esses aspectos evidenciam a necessidade do acesso aos direitos assegurados pela assistência estudantil: moradia, alimentação, transporte e apoio pedagógico para garantir a permanência no curso e conclusão da graduação. Tais direitos se efetivam via bolsificação com recursos financeiros do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), conforme estudo de Lima (2022). Com o

107 Atualmente em funcionamento: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Direito (Pronera), Filosofia (licenciatura e bacharelado), Licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia e Serviço Social.

aprofundamento da política neoliberal, as demandas para a assistência estudantil estão aquém dos recursos, exigindo editais com critérios de seleção para acesso aos direitos, ao passo que fere o princípio constitucional do direito à educação. Isso também se contrapõe ao Projeto Ético Político do Serviço Social, posto que, a democratização do acesso à educação superior, significa garantir a(ao) estudante por meio da Assistência Estudantil as condições de permanência até a conclusão da graduação.

Nessa realidade histórica insere nossa vivência como supervisores acadêmicos e estagiária de estágio obrigatório do Curso de Serviço Social UFG-Câmpus Goiás. Partimos do entendimento do estágio como um momento ímpar que expressa a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, pautada na ética como elemento transversal a formação do(a) assistente social,

[...] o estágio como atividade pedagógica, que pressupõe ação conjunta entre supervisão acadêmica e de campo, integrando planejamento, acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do desempenho do estudante no desenvolvimento de sua capacidade de investigar, aprender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social (Lewgoy, 2021, p. 32).

O projeto pedagógico do curso estabelece o ingresso dos estudantes em campo de estágio no 5º período, com duração de três semestres subsequentes, sendo 150h por semestre, total de 450 horas, imbuídos de aproximar do trabalho da/o “assistente social e das expressões da questão social existente no campo, bem como as estratégias de intervenção, na perspectiva do acesso aos direitos por parte da população usuária dos serviços” (Favaro; Ribeiro, 2020, p. 31). Destaca-se que as atividades de estágio são conduzidas pela Comissão Ampliada de Estágio articulando supervisão acadêmica, de campo e estudantes representantes da executiva do Centro Acadêmico de Serviço Social Carlos Marighella (CASS) e apoio da coordenação do curso.

Ressalta-se contexto da educação superior brasileira a centralidade que o estágio alcança para o projeto de formação profissional do curso de Serviço Social, conforme as Diretrizes Curriculares elaboradas pela ABEPSS4 (1996), bem como a regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001), atreladas ao Código de Ética do Assistente Social (CFESS, 1993), Lei n.8.662/1993 (CFESS, 1993) de Regulamentação da Profissão, Lei Federal de Estágio n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008), Resolução CFESS n. 533/2008 (CFESS, 2008) que Regulamenta a Supervisão Direta e a Política Nacional de Estágio em Serviço Social (AbepsS, 2010).

Os principais campos de estágio na cidade de Goiás concentram-se nas políticas de saúde, assistência, habitação, educação bem como no sociojurídico. A cidade é pequena, muitas vezes os campos de estágio disponíveis não acomodam todas/os as/os estagiários. E, por isso, é necessário recorrer a campos de estágio em Goiânia para garantir a realização das atividades de estágio. A UFG assegura o transporte para o deslocamento, que vem acompanhado de enfrentamentos as(os) estudantes, a necessidade de conciliar o estágio e o trabalho para garantir a sobrevivência, a exposição ao risco de adoecimento físico e mental, ao estresse das constantes viagens, comprometendo a qualidade da formação, que articula ensino, a pesquisa e extensão - dimensões fundamentais para uma formação de qualidade, crítica e reflexiva. Todo o processo de estágio, abertura de vagas e celebração de convênios, em sua maioria, é demandado pela unidade formadora.

Aos desafios de assegurar campos de estágio e acomodar as demandas, somam-se as precárias condições de trabalho da/o assistente social, consequência da retirada de direitos e degradação das políticas públicas, resultante dos mecanismos de ajustes e redução dos investimentos sociais ditados por organismos internacionais, bem como às mudanças provocadas no mundo do trabalho, que impulsionam o desemprego, o subemprego, as aviltantes condições de trabalho, a terceirização e os precários vínculos trabalhistas. Cabe ainda ressaltar que, não raramente, nos deparamos com a resistência de assistentes sociais em assumirem a supervisão de estágio, alegando que

[...] o curso não prepara os profissionais para assumirem tal atribuição, concebida como uma atividade a mais, e que requer capacitação específica. Logo, sem reconhecer o estágio supervisionado como parte do trabalho

profissional, nega a supervisão como competência e atribuição do assistente social prevista pelo Código de Ética (1993). [...] (Favaro; Ribeiro, 2020, p. 38).

Por assim entender, não depreendem o estágio supervisionado como parte do trabalho, não liga o estágio à competência e atribuição privativa do assistente social.

Em meio a essa realidade desafiadora, fomos assolados pela crise sanitária provocada pelo novo coronavírus e a suspensão das atividades acadêmicas. E, observando as diretrizes e as particularidades do projeto de formação do Serviço Social, as entidades organizativas manifestaram preocupação em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), posto que, algumas atividades são incompatíveis como a avaliação social para concessão de benefícios sociais, bem como estudo social e parecer social, não devem entrar no rol dos procedimentos que podem ser executados à distância. Face à situação de excepcionalidade, sem causar a descontinuidade do trabalho, algumas atividades foram orientadas nas modalidades - teletrabalho, videoconferência e on-line - sem perder de vista o compromisso com a relação dialógica entre usuários/as e profissionais, bem como respeitando ao direito ao sigilo e ao atendimento de qualidade.

Em relação à formação, as condições objetivas de ensino e aprendizagem não coadunam com o ERE, que impacta diretamente na qualidade da formação acadêmica profissional fundamentada na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Tomando as requisições profissionais à luz do acúmulo construído pela categoria, a realização do estágio como espaço de formação e garantia do mesmo de forma presencial nos moldes da orientação da Política Nacional de Estágio,

A supervisão de estágio vinculada à formação em Serviço Social não pode ser reduzida à mera troca de mensagens via WhatsApp e à organização de tarefas administrativas, atrelada aos ditames digitais, essencialmente ancorados no espontâneo, no fugaz, no fluido e no imediato. Nesse cotidiano, o desafio é estar consoante à direção social da profissão e proporcionar a formação crítica reflexiva, propulsora de intervenções articuladas às demandas concretas da população. A experiência tem nos mostrado que as condições objetivas de ensino e aprendizagem não condizem com o ensino remoto (Lewgoy, 2021, p. 34).

Nessa assertiva, ao defender o estágio supervisionado definido nas Diretrizes Curriculares, o CFESS destaca que o estágio na modalidade remota se mostra em desacordo aos dispositivos ético-político historicamente construído pela categoria e manifesta pela suspensão das atividades (Abepss, 2020).

Torna-se, necessário, ainda, mencionar, em sintonia com as entidades da categoria na defesa da formação de qualidade, o curso de Serviço Social UFG Câmpus Goiás suspendeu as atividades de estágio entre março de 2020 a novembro em 2021. Com a suspensão das atividades a Comissão Ampliada de Estágio promoveu o I Curso de Extensão - Serviço Social e estágio: formação sistemática e educação permanente na UFG/Câmpus Goiás, destinado as/os estagiárias/os das disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III em Serviço Social UFG/ Câmpus Goiás, às/os assistentes sociais supervisoras/ e acadêmicas/os e em campo e, ainda, profissionais interessados. O curso com carga de 270h ocorreu de forma remota e alcançou profissionais e estudantes de diferentes regiões do Brasil.

No correr da pandemia, em meio à vacinação que avançava lentamente e à insegurança pela persistência de internações, a Universidade Federal de Goiás respaldou as condições de biossegurança para a retomada das atividades, entre as quais o estágio. Nesse ínterim, o Ministério Público Federal<sup>108</sup> ajuizou Ação Civil Pública para a retomada das aulas presenciais, alegando que o ensino não presencial era uma exceção e que o ERE; “oferece aulas de baixa qualidade e não atende a todos os alunos” (Diário de Goiás, 2021, on line). Isso se materializou e, naquele momento, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), do IBGE, os procuradores inferiram “que apenas 42,9% dos brasileiros tinham acesso a computadores ou tablets” (idem). Assim, sem impor apenas a modalidade presencial, o ensino híbrido foi apresentado como alternativa, sendo retomada algumas atividades presenciais, como o estágio.

Sendo assim, o curso de Serviço Social da UFG/Câmpus Goiás, deliberou que a Comissão Ampliada de Estágio, se posicionasse em relação à retomada do estágio presencial e firmar o compromisso e

<sup>108</sup> <https://diariodegoias.com.br/mpf-pede-a-justica-retomada-de-aulas-presenciais-na-ufg/> acesso em 07/10/2022.

proposições para os estudantes do curso. Não foi algo fácil inserir 4 turmas de discentes no campo de estágio, ainda no contexto pandêmico, diante dos desafios: a garantia de transporte, políticas de permanência estudantil, devido aos cortes no orçamento da educação, fome e desemprego por parte de discentes, além de processos burocráticos de operacionalização e documentação de convênios seguros e etc.. Tudo isso exigiu de nós pensar eticamente, criticamente e politicamente a formação nessa conjuntura de crise sanitária, política e econômica.

Nas ações empreendidas para o retorno presencial buscou-se construir coletivamente estratégias para superar algumas adversidades que foram colocadas. O estágio como parte constitutiva e integrante da formação profissional envolve o movimento de diferentes sujeitos/as, precisou ser demarcada e referendada pela perspectiva crítica-dialética à formação, levando em consideração sua dimensão política, ética, pedagógica. Diante do momento adverso, tais apreensões recaíram na defesa de um debate e aprofundamento permanente e com implicações à formação acadêmico-profissional, sobretudo ao estágio supervisionado frente a uma série de determinações estruturais que impactam na qualificação da forma defendida pela categoria profissional.

Importante considerar que a partir da competência e do compromisso dos profissionais envolvidos no processo de estágio, junto a tríade indissociável, supervisores acadêmicos e de campo e discentes, iniciamos o processo de retomada presencial das atividades de estágio supervisionado, buscando refletir sobre os princípios que perpassam o estágio, o significado do estágio e o lugar que o mesmo ocupa tanto no exercício profissional das/os supervisoras/de campo, quanto dos/as discentes e docentes.

Sob essa compreensão de que as atividades de estágio não se resumem em aulas ou atividades no campo, mas, tem a ver com a interrelação, a racionalidade e, não obstante, uma instrumentalidade, que se construiu o processo de retorno presencial, ressaltando a importância de uma compreensão e assimilação das políticas públicas e sociais que subsidiam a prática do assistente social no contexto atual. Percebemos que o retorno presencial do estágio supervisionado obrigatório se tratava, sobretudo, de um ato político, de resistência à precarização da educação resultante de sucessivos cortes orçamentários e um contexto pandêmico em que o Estado negligenciou a vacina bem como a educação de qualidade como direito.

Porém, a referida comissão fundamentada no arcabouço jurídico legal que baliza o estágio em Serviço Social, a PNE (Política Nacional de Estágio) de 2010, pressupõe a defesa de um projeto profissional que vislumbre outro horizonte de sociedade, encontrou solo fértil para trabalhar a dimensão ético-política, técnico operativa e teórico metodológica, na medida que o contexto possibilitava uma formação do desenvolvimento do olhar investigativo dos estudantes que pleiteavam o retorno ao estágio. Entendemos que o momento requeria flexibilidades, e quando surgissem demandas, avaliaríamos coletivamente, principalmente por se tratar de um momento de transição e de retorno.

Nessa assertiva, reafirma-se, portanto, o estágio supervisionado como um processo didático-pedagógico que se consubstancia pela indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional, constituído a partir do aprofundamento permanente no interior do debate acadêmico, como elemento integrante e constitutivo da formação profissional.

A atividade de supervisão direta de estágio em Serviço Social constitui um momento ímpar no processo ensino-aprendizagem, pois se configura como elemento síntese na relação teoria-prática, na articulação entre pesquisa e intervenção profissional. Desse modo, garantimos a retomada do estágio presencial após dois anos de suspensão, primordial no processo de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo é um breve relato de experiência sobre os desafios do estágio supervisionado obrigatório em tempos pandêmicos. Evidenciamos o ensino remoto emergencial (ERE) apresentou-se, enquanto

modelo educacional utilizado para minimizar os danos da impossibilidade de atividades presenciais, como um desafio à formação em Serviço Social nas dimensões, éticas, teóricas e práticas.

Tais desafios foram agravados pelo descaso do Estado no enfrentamento da pandemia, na compra de vacinas, na falta de orçamento público para a Educação brasileira, que implica em estudantes sem acesso a políticas de permanência estudantil somados aos cortes no âmbito das políticas públicas, comprometendo a qualidade da educação pública e laica, num período de agravamento da desigualdade e da volta do Brasil ao mapa da fome.

Outrossim, o ERE impossibilita uma formação ampliada dentro da orientação das entidades representativas do Serviço Social. Sendo incompatível com a formação, uma vez que a supervisão direta de estágio possibilita acompanhar a dinâmica do tecido social nas suas variadas contradições, principalmente aquelas impostas pela questão social agravada pelas crises: sanitária do covid-19, política e econômica.

Portanto, refletir sobre a incompatibilidade do (ERE) para o desenvolvimento ético político do Serviço Social e das orientações da categoria, fruto de um acúmulo feito em conjunto pelas entidades representativas, se fez importante nesse momento, para pensarmos os desafios que o tempo presente impôs, não só para o curso de Serviço Social da UFG, mas para todos os cursos de Serviço Social, que tem por base o compromisso com a formação e com a supervisão direta de estágio dentro das recomendações ético-políticas, técnico-operativa e teórico-metodológica.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Da especialização à flexibilização: as formas da educação no modo de produção capitalista. In: PREVITALI, Fabiane Santana (org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo; Xamã, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social. In: *Coletânea de Leis e Resoluções. Assistente social: ética e direitos*. 4. Ed. Rio de Janeiro: CRESS, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira De Ensino E Pesquisa Em Serviço Social** – ABEPSS. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss\\_mai2010\\_corrigeida.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_mai2010_corrigeida.pdf) Acesso em 26 jul 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Maioria dos alunos das universidades federais tem renda baixa**. ANDIFES 2019. Disponível em <https://www.andifes.org.br/?p=79626>. Acesso em 2 de outubro de 2022.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília, DF, 18 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Cidades**. História e Fotos Goiás. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goias/historico>. Acesso em: 15 out. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética**. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_1993.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Diretrizes para o curso de Serviço Social. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/43674-161736-1-PB.pdf> Acesso em: 16 ago 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Legislação e Resoluções sobre o trabalho do/a assistente social / Conselho Federal de Serviço Social - Gestão Atitude Crítica para Avançar na Luta. – Brasília: CFESS, 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução CFESS n. 533. De 29 de setembro de 2008 – Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf). Acesso em: 15 jul 2023.

CHAUI, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 4 ago. 2023.

DIÁRIO DE GOIÁS. **MPF pede à Justiça retomada de aulas presenciais na UFG**. EDUCAÇÃO 04/08/2021 às 16:57 • atualizado em 04/08/2021 às 15:27. Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/mpf-pede-a-justica-retomada-de-aulas-presenciais-na-ufg/> acesso em: 21 jul 2023.

FAVARO, Tereza Cristina Pires; LIMA, Joel dos Santos. Ensino Superior nos tempos da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial (ERE): nosso suor sagrado é bem mais belo que esse sangue amargo. In X JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 2021. **Anais** São Luiz do Maranhão, 2021.

FAVARO, Tereza Cristina Pires.; RIBEIRO, Elizangela Conceição. estágio supervisionado desafios à formação em serviço social na educação superior pública. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, v. 4 n. 1 (2020): Montes Claros (MG), p 22-44. Disponível em <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/issue/view/173>. Acesso em 16 jul. 2022.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária**: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Congr. Intern. Pedagogia Social July. 2012.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 9 ed. São Paulo Cortez. 2011.

GUERRA, Yolanda. **O ensino da prática no novo currículo**: elementos para o debate. Palestra da oficina ABEPSS. Região Sul I, maio, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, Cortez, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Vilela A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Revista Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. – 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEWGOY, Alzira Maria Batista. Estágio supervisionado em Serviço Social em tempos de Ensino Remoto Emergencial: desafios para a formação acadêmico-profissional In: O Ensino Remoto Emergencial e a formação em Serviço Social : desafios indicados pela ABEPSS 2021

LEWGOY, Alzira Maria Batista. Estágio supervisionado em Serviço Social em tempos de Ensino Remoto Emergencial: desafios para a formação acadêmico-profissional. In: **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2021.

\_\_\_\_\_. **Supervisão de estágio em Serviço Social**: desafios para a formação e exercício profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Joel dos Santo. **Assistência estudantil e sua efetivação na Universidade Federal de Goiás/Câmpus Goiás**. 2022.80f. Monografia. (Curso Bacharelado em Serviço Social) – Câmpus Goiás, Unidade Acadêmica Especial em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2022.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra Filosofia, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 16 ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 3. Ed ampliada. São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, José Paulo **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAULO, Leticia Rodrigues de. **Assistência Social e participação popular**: contribuições do Conselho na materialização da política de assistência no município de Goiás (2018-2021). 2021. f. Monografia. (Curso Bacharelado em Serviço Social) – Regional Goiás, Unidade Acadêmica Especial em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2021.

SILVA, Andrea Alice Rodrigues. CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A EXPANSÃO E A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO. VI *Seminário CETROS*, 2018, Ceara. “Crise e Mundo do Trabalho no Brasil: desafios para a classe trabalhadora”, Universidade Estadual do Ceará (UECE)- 2018.

# PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DE ESTUDANTES TRANS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O TRABALHO SOCIAL NA GARANTIA DE DIREITOS.

Cibele Papa Palmeira<sup>109</sup>  
Daiana Máximo Gonçalves<sup>110</sup>  
Leilaine de Mendonça<sup>111</sup>  
Luciane Maria de Souza<sup>112</sup>  
Maíra Roldão Marçal Ferreira<sup>113</sup>

**RESUMO.** A exclusão da população trans nos diversos espaços institucionais se faz presente na sociedade brasileira. No que tange o acesso ao ensino superior, observa-se a dificuldade no acesso e permanência. O presente trabalho tem como objetivo realizar um ensaio reflexivo sobre a inserção social de pessoas trans no Brasil, com enfoque no ensino superior, e relatar sobre a atuação do Serviço Social em equipe multidisciplinar no programa de permanência estudantil da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

**Palavras – chave:** serviço social; educação superior; permanência estudantil; diversidade de gênero; estudantes trans.

**ABSTRACT.** The exclusion of the trans population in the various institutional spaces is present in Brazilian society. With regard to access to higher education, there is difficulty in accessing and permanence. The present study aims to conduct a survey on the social integration of transgender people in Brazil, focusing on higher education, and to report on the role of Social Work in a multidisciplinary team in the student retention program at Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

**Keywords.** Social work; higher education; student retention; gender diversity; transgender students.

## INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior quase sempre ocorre em um momento de transição da vida, uma passagem da adolescência para a vida adulta, do ensino médio - que possui metodologias diferentes de aprendizado - para a escolha de um curso superior com um objetivo profissional. No ambiente universitário, podem se estabelecer relações conflituosas, permeadas de preconceitos, discriminações, práticas de hostilização e violências contra sujeitos não heterossexuais, com possíveis impactos no acesso e permanência dos estudantes LGBTQIA+.

O presente trabalho tem como objetivo realizar um ensaio reflexivo sobre a inserção social de pessoas trans no Brasil, com enfoque no ensino superior, e relatar sobre a atuação do Serviço Social em equipe multidisciplinar no programa de permanência estudantil da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O trabalho com esta população demanda a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas do saber humano, o que torna esta proposta interdisciplinar. Para situar e fomentar este debate,

109 Coordenadora do Serviço Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp. Graduada em Serviço Social pela PUC Campinas-SP (1998). Pós graduada em Serviço Social em Pediatria (Unicamp - 1999). E-mail: [cibelepp@unicamp.br](mailto:cibelepp@unicamp.br)

110 Assistente Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp. Graduada em Serviço Social pela PUC Campinas-SP (2013). Pós graduada em Serviço Social em Saúde da Mulher e do Recém-nascido (Unicamp - 2015) e Residência Multiprofissional em Saúde da Criança (PUC Campinas - 2017). E-mail: [daianamg@unicamp.br](mailto:daianamg@unicamp.br)

111 Assistente Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/ Franca - 2009). Pós graduada em Oncologia, Serviço Social e Saúde pela Universidade de Campinas -SP (Unicamp - 2012) e em Gestão de Pessoas - MBA pela Universidade de São Paulo - SP (USP/ Esalq - 2022). E-mail: [leilaine@unicamp.br](mailto:leilaine@unicamp.br)

112 Assistente Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp. Graduada em Serviço Social pela PUC Campinas-SP (1999). E-mail: [lucianem@unicamp.br](mailto:lucianem@unicamp.br)

113 Assistente Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp. Graduada em Serviço Social pelo Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA- 2016). Pós-graduada em Gestão Social (Faculdade Unyleya - 2022) e Serviço Social com Ênfase em Educação (Bonifácio Educacional - 2023). E-mail: [mairaf@unicamp.br](mailto:mairaf@unicamp.br)

inicialmente se faz necessário contextualizar este público na sociedade brasileira e posteriormente sua inserção no ensino superior.

Conceitua-se como pessoa transexual aquela que não se identifica com o sexo que possui anatomicamente, embora dotado de genitália externa e interna. Define-se como mulheres trans, aquelas com o corpo biológico masculino que se identificam com o corpo e com o gênero feminino. E como homens trans, os que possuem sexo de nascimento feminino, mas se identificam com o corpo e o gênero masculino (BRASIL, MDS).

Em 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS), removeu da sua classificação oficial de doenças (CID-11), o chamado “transtorno de identidade de gênero”, definição que considerava como doença mental a situação de pessoas trans - indivíduos que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento. A transexualidade permanece na CID como “incongruência de gênero”, porém, em uma categoria diferente: a das condições relativas à saúde sexual (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2018 e CFM, 2010). Segundo os princípios de Yogyakarta (2007), define-se como identidade de gênero:

[...] a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (PRINCÍPIOS, 2007, p.07).”

A resolução N° 2.265/2019 dispõe sobre o cuidado específico à pessoa com incongruência de gênero ou transgênero e revoga a Resolução CFM nº 1.955/2010. Nesta Resolução, determina-se que o acompanhamento de pessoas em processo de transição de gênero seja feito por equipe multidisciplinar constituída por médico psiquiatra, cirurgião, endocrinologista, psicólogo e assistente social.

Destaca-se como mais um avanço no contexto nacional, o decreto 8727/2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais. O nome social é o prenome adotado pela pessoa travesti, mulher ou homem trans, que corresponde ao nome pela qual se reconhece, identifica-se e é reconhecida(o) e denominada(o) por sua comunidade. A retificação pode ocorrer no primeiro ano após a maioridade civil (BRASIL, 2016). Sendo assim, deverá constar nos documentos oficiais o nome social da pessoa travesti ou transexual (feminino e masculino), assim como requerido pela interessada ou pelo interessado, a qualquer tempo (MDS).

Mesmo com este decreto em vigência, “ainda temos que romper com “binarismo de gênero” (RODRIGO, 2019). Segundo o autor a “ideia de que só existe macho/ fêmea, masculino/feminino, homem/mulher, sendo considerada limitante para pessoas não binárias, ou gênero fluido, ou outras expressões de gêneros possíveis” (RODRIGO, 2019).

Apesar dos avanços na pauta referente à visibilidade da população de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais (LGBTQIA+) ter ganhado proporções significativas no âmbito nacional, é tema recorrente a violência praticada contra esse público, dado crescente e alarmante, mesmo após a criminalização da homofobia em 2019<sup>114</sup>. Segundo informações divulgadas pelo “Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022”, o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo.

O “Observatório de Mortes Violentas de LGBTQIA+ no Brasil” divulgou que só no ano de 2021 foram documentadas 207 mortes violentas de LGBTQIA+. Entre os anos de 2017 a 2022 foram registrados um total de 912 assassinatos de pessoas trans e não binárias brasileiras, sendo 131 casos em 2022 (BENEVIDES, 2023).

Dados das denúncias de violações à população LGBTQIA+ recebidas pelo Disque 100, 53,85% são oriundas de situações de discriminação, o que demonstra a importância da ampliação e da qualificação da rede de atendimento e de proteção social, bem como de políticas públicas voltadas para o combate

114 A homofobia foi enquadrada no artigo 20 da lei nº 7.716/1989 (Lei do Racismo), onde consta que quem: “Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” pode ser condenado a pena de reclusão de um a três anos e multa.

a LGBTfobia (MDSA, [2016 ou 2017]) No ano de 2015, foram recebidas 1.983 denúncias de violações de direitos da população LGBTQIA+. Esse número representa um aumento de 94% no registro de manifestações de denúncias de violações contra a população LGBT entre os anos de 2014 e 2015 (MDSA, [2016 ou 2017]).

Cabe também destacar a desproteção social praticada pelo Estado, que consiste na ausência ou falta da oferta de serviços, que gera revitimização e violência. A escassez no acesso a políticas públicas especializadas, o preconceito e a vulnerabilidade social acarretam uma vida marcada pela marginalização e violência para com essa população.

Tem-se verificado que tanto na literatura acadêmica, quanto na prática dos serviços há um desconhecimento acerca das condições de desproteções sociais de modo geral, ocasionando certa invisibilidade das situações que precisam ser enfrentadas, banalizando as mesmas e/ou culpabilizando as pessoas ou as famílias que enfrentam alguma situação de desproteção, gerando ainda mais sofrimento e dificuldade no acesso a direitos (ALCÂNTARA e DUARTE, 2019).

Segundo Dossiê apresentado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) em 2023 “enquanto a média da expectativa de vida no Brasil é de 75,5 anos (IBGE), a expectativa de vida de pessoas brasileiras transsexuais é de apenas 35 anos”. Este dado traz à tona a importância do cuidado e atenção que deveriam ser dispensados a esta parcela da população.

## **A INSERÇÃO E OS DESAFIOS DA POPULAÇÃO TRANS BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DAS COTAS A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL**

Como afirma a Constituição Federal (1988), “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser oferecida em “igualdade de condições para o acesso e permanência” (CF, 1988). Porém, sobre os primeiros anos escolares de pessoas LGBTQIA+, Ferreira destaca:

“O que se apresenta nesse aspecto é que o *modus operandi* da existência LGBT tem sido de sobrevivência a situações adversas. Alguns casos culminam em situações de violência mais primitiva, como agressões físicas, outros casos em violências mais subjetivas, porém não menos danosas. A escola, por exemplo, tem destaque no que diz respeito às experiências de agressão verbal (*bullying*) e violência física. Dados da nossa pesquisa apresentam a escola como o ambiente mais hostil (FERREIRA et al. PINTO e VERAS)”.

De encontro a este dado, estima-se que apenas cerca de 0,02% da população trans está na universidade, 72% não possui o ensino médio e 56% o ensino fundamental (ANTRA, 2017). Cerca de 80% das pessoas trans que abandonaram o ensino médio no mundo estão no Brasil, motivo pelo qual é escassa a presença de estudantes transgênero no ensino superior brasileiro, que representam menos de 0,05% dos estudantes universitários (VIANA e DELGADO, 2022).

“Há, também, carência de políticas específicas que garantam a permanência da população trans dentro das universidades, pois sua escolarização é um direito muitas vezes negado – particularmente devido a limitações ocasionadas pelo sistema educacional – que ainda pode representar uma das únicas possibilidades de visibilidade, ascensão econômica, social e cultural para esse grupo (SCOTE e GARCIA, 2020).”

Diante destes dados, pode-se inferir que existe um desafio tanto no ingresso quanto na permanência nas instituições de ensino, porém a partir de algumas ações, como por exemplo, possibilidade do uso do nome social para que travestis e transexuais pudessem prestar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), observamos um aumento de 102, em 2014, para 278, em 2015, e 408 em 2016, quadruplicando em um intervalo de 2 anos (INEP, 2016).

Recentemente foi protocolado o Projeto de Lei (PL) 3109/2023, que estabelece a reserva de vagas para pessoas trans e travestis nas universidades federais e demais instituições federais de ensino superior. Esta proposta, como ação afirmativa, visa a reparação histórica do processo de exclusão e extermínio dessa população. Atualmente no Brasil, apenas 5 Universidades ofertam vagas destinadas a pessoas trans (RIBEIRO e NASCIMENTO, 2023).

Segundo a PL, “as universidades federais e demais instituições federais de ensino superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo total de 5% (cinco por cento) de suas vagas para pessoas trans e travestis (BRASIL, 2023)”. A justificativa do projeto reafirma que as “ações afirmativas” estão de acordo com o movimento da educação inclusiva, que ocorre em escala mundial.

Como afirma Chauí, “ter direitos é também ter poder. Portanto, um direito não é concedido, mas algo que é conquistado e conservado, porque ele é um poder” (CHAUÍ, 2003). Nessa perspectiva, garantir o acesso à educação é dar a oportunidade de transformação da realidade, muitas vezes imposta pela conjuntura social.

Um dos grandes desafios para a construção de trajetórias exitosas no ambiente acadêmico é a falta de recursos financeiros. Em 2018, 76% das pessoas trans que estudavam em universidades federais estavam em situação de vulnerabilidade econômica, ou seja, tinham rendimento mensal de até 1,5 salário mínimo per capita (RIBEIRO e NASCIMENTO, 2023). O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é destinado a democratizar o acesso e a permanência na educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Tem como principais metas:

Reduzir as taxas de evasão e retenção na educação superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e elevar as taxas de diplomação na educação superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção da melhora do desempenho acadêmico” (PNAES, 2010).

A permanência estudantil ocorre através da oferta de vagas em moradia estudantil, concessão de alimentação, transporte, acesso à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, vaga em creche e apoio pedagógico. Porém, destaca-se que não há um recorte racial ou de gênero para a assistência estudantil ofertada pelo Pnaes, desta forma, os estudantes trans não tem suas especificidades atendidas de acordo com sua realidade social e vulnerabilidades. Em geral, a concessão dos auxílios voltados à permanência estudantil ocorre somente para aqueles que se encontram em condição de cotistas por renda, ou seja, não há uma especificidade no oferecimento e manutenção de políticas públicas que contribuam para sua permanência (SCOTE e GARCIA, 2020).

A ausência de políticas públicas voltadas para a valorização da diversidade e a transfobia são resultados de um país com práticas ainda conservadoras que excluem essa parcela da população do convívio social e, conseqüentemente, dos direitos à identidade trans (Cartilha “SUAS sem transfobia”). Um estudo realizado entre os anos de 2017 e 2018 na Unicamp, detalhou por meio da aplicação de questionários em sala de aula (respondidos voluntária e anonimamente), o perfil dos estudantes de graduação da Unicamp em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Na ocasião, a amostra aleatória (6.912 questionários) abrangeu 30% dos estudantes de graduação. A idade média dos participantes foi de 21 anos. Destes 51,6% identificaram-se como homens e 47,8%, mulheres. 75% consideram-se heterossexuais; 11,1%, bissexuais; 5,6%, homossexuais; 2,4%, referem não ter orientação definida; 0,4%, assexuais; e 0,5% dizem ter outra orientação sexual, além das que foram listadas no questionário. Sobre como se sentem com sua orientação sexual, 53,5% dizem sentir-se muito bem, 18% dizem sentir-se bem, 14,7% consideram-se indiferentes, 1,61% sentem-se mal e 0,9% sentem-se muito mal. Com relação à identidade de gênero, 49 (0,7%) não se consideram cis-gêneros, definindo-se como não-binários (28 alunos); transgêneros (7); transexuais (4) e travesti (1) (DALGALARRONDO, 2019).

Os dados desta pesquisa demonstram a pequena parcela de estudantes transexuais na Unicamp, em relação aos declarados heterossexuais. O que também chama a atenção são aqueles que alegam sentirem-se mal com sua identidade de gênero, o que infere que possa existir a homofobia internalizada, situação a qual o sujeito não aceita a própria orientação sexual. Isso se dá devido à “institucionalização

e internalização de normas da sociedade ao longo do tempo, tais como o machismo, patriarcado, misoginia, normas de gênero, homofobia e heterossexismo” (ANTUNES, 2016).

Em um estudo recente com estudantes trans de uma universidade pública do Estado de São Paulo, foi possível identificar que processo transexualizador ocorreu concomitantemente ao ingresso na universidade:

Cursar a graduação coincidiu, para a maioria, com o início da fase adulta, de maior liberdade de expressão, autonomia e alguma distância do cerceamento familiar. Ressalta-se que muitas pessoas trans vivenciam preconceito e manifestações de violência dentro da própria família [...] e aproveitaram o momento de ingresso na academia para serem conhecidos precocemente pelo nome social e promover mudanças corporais para afirmação de gênero (VIANA e DELGADO, 2022).

Por outro lado, “os achados deste estudo apontaram a universidade como um ambiente transfóbico, catalisador de insegurança e sentimento de não pertencimento (VIANA e DELGADO, 2022)”. Então, ao mesmo tempo em que sentem-se encorajados a iniciar este processo, possivelmente pelo distanciamento familiar, se vêem restringidos e ameaçados pela hostilidade da esfera acadêmica. A ausência de serviços que atendam e apoiem estes estudantes cooperam para a evasão.

Relato sobre o Núcleo de Consciência Trans da Unicamp (NCT), criado recentemente (fevereiro de 2022) e desde então vem realizando uma série de eventos e atividades, ganhando expressão e notoriedade no movimento estudantil e na militância LGBTQIA+ na IES e nas comunidades adjacentes. Segundo o TransCenso realizado pelo NCT na Unicamp (ainda não divulgado na íntegra), há cerca de 150 pessoas trans na Universidade - entre estudantes e funcionários. Uma das pautas levantadas foi a melhoria do atendimento ofertado pelo Centro de Saúde da Comunidade (CECOM), para que as pessoas trans que buscam o serviço fossem vistas em sua totalidade e especificidade, pelos constantes relatos de “transfobia sistêmica”, presente “[...] nas relações, ela está na normalização de que um corpo cis é natural e um corpo trans é artificial (MENEZES, 2023)”. Após o levantamento desta demanda, foi oferecida capacitação aos funcionários e adequação dos protocolos existentes.

A percepção da existência e necessidades destas pessoas ganha proporção, mesmo que a passos lentos, caminha a favor do reconhecimento como membros ativos da comunidade acadêmica:

Cabe aos membros da comunidade acadêmica a sensibilização para as demandas da população trans, o que pode ser alcançado por meio de treinamento dos professores e outros funcionários, criação de oportunidades para discussão e reflexão sobre o tema na universidade e normas para a defesa contra o assédio e a violência, além do estabelecimento de uma rede de suporte para o acompanhamento de estudantes trans (VIANA e DELGADO, 2022).

## ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NOS SERVIÇOS DA REDE SOCIOASSISTENCIAL

O Código de Ética do Assistente Social tem como um dos princípios fundamentais o exercício da profissão isento de discriminação “por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física” (BRASIL, 1993).

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) apresenta como princípios a garantia da igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza. Apesar do atendimento às situações de vulnerabilidade e/ou violação direitos, a partir dos dados apresentados anteriormente, percebe-se que como precária a oferta de ações de caráter continuado com vistas à garantia de direitos da população LGBTQIA+.

A rede socioassistencial deve trabalhar buscando a prevenção e a defesa dos direitos violados. É imprescindível o conhecimento do tratamento adequado à população LGBTQIA+, bem como suas especificidades (MDSA). A atuação profissional na temática do processo transexualizador tem ganhado destaque, seja através da inserção profissional no acompanhamento de usuários durante o processo transexualizador, ou através do acolhimento, acompanhamento e escuta nos mais diversos espaços institucionais (CFESS, 2018).

Ao encontro disso, a Resolução nº 845 de 2018 do CFESS, que dispõe sobre atuação profissional do/a assistente social em relação ao processo transexualizador, traz consigo que: “as(os) assistentes sociais deverão contribuir, no âmbito de seu espaço de trabalho, para a promoção de uma cultura de respeito à diversidade de expressão e identidade de gênero, a partir de reflexões críticas acerca dos padrões de gênero estabelecidos socialmente”. (CFESS, 2018)

De acordo com o Censo SUAS 2015, dos 258 Centros de Referência da Assistência Social (CREAS) que responderam a questão sobre o atendimento de situações de discriminação em decorrência da orientação sexual no Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) no ano de 2014, 46,1% dos CREAS confirmaram ter atendido situações de violência e violação de direitos devido a orientação sexual. Destes, 55,4% dos CREAS alegaram ter atendido essa situação envolvendo crianças e adolescentes; 47,3% mulheres adultas; 48,4% homens adultos e 41,1% idosos vítimas de discriminação em decorrência de orientação sexual.

A luta por políticas públicas foi tema da 27ª Parada do Orgulho LGBTQIA+ de São Paulo, a discussão teve como pauta o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), neste importante movimento, foi levantada a questão: “Queremos políticas sociais para LGBTQ+ por inteiro e não pela metade”:

Nosso objetivo é tornar o SUAS mais conhecido dentro da comunidade e do ativismo LGBTQ+. Precisamos legitimar nossa luta e fazer com que o nosso país atenda e entenda as especificidades dessa parcela da população brasileira. É urgente enfrentar a discriminação e a exclusão, que agrava a situação dessas pessoas, além de fomentar o vício em drogas, o que as leva à viver nas ruas e passar fome. (Matéria: “Queremos políticas sociais para LGBTQ+ por inteiro e não pela metade, São Paulo, 2023”).

Conforme destacado, a exclusão social de pessoas trans quase sempre vem precedida da exclusão e do abandono familiar, o que corrobora para a ausência dessas pessoas na maioria dos espaços públicos, com grande propensão a marginalização, submissão a subempregos e a prostituição. Ou seja, as expressões da questão social frequentemente perpassam as vidas das pessoas trans. Estima-se que 13 anos de idade seja a média em que travestis e transexuais sejam expulsas de casa pela família (ANTRA, 2017).

As discriminações à população T, em razão da forma como se exprimem do ponto de vista do gênero, se manifestam desde a infância, na forma de violências, imposições ou de abandono/negligência familiar, de um longo processo de expulsão da escola e de várias outras opressões e violências (inclusive sexuais), muitas vezes sem qualquer tipo de interferência do Estado no sentido de coibi-las (CFESS, 2016).

O trabalho interdisciplinar e intersetorial preventivo, seja através da proteção social básica, da saúde ou nos primeiros anos do ensino fundamental são formas de minimizar os danos dessas recorrentes formas de violência. O assistente social deve ir de encontro ao rompimento do ciclo de violência:

Elas esperam solidariedade e construção conjunta de respostas às discriminações e violências que experimentam e que os/as profissionais não sejam coniventes com as situações de opressão que testemunham. Esperam que seus conhecimentos e experiências de vida possam ser tratados com respeito, consideradas, registradas e que o/a profissional seja capaz de aprender também com elas. Esperam que os/as assistentes sociais possam fortalecê-las com informações pertinentes às suas diferentes trajetórias de vida e na perspectiva da emancipação humana. Que não as julguem nem tentem enquadrá-las nos seus critérios pessoais de moralidade, além de estimulá-las e apoiá-las na sua constituição como sujeitos políticos, e que possam coletivamente ampliar o tamanho da frágil esfera pública brasileira (CFESS, 2018).

## **O SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE (SAE) UNICAMP: PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Os primeiros programas de alimentação e moradia universitária foram registrados na década de 1930, porém eram ofertados através de uma relação clientelista das ações de assistência, sendo a trajetória da assistência estudantil “[...] conectada com a trajetória da assistência social, sendo as duas resultantes de lutas de movimentos sociais no contexto do fim da ditadura militar, e promulgação da Constituição Federal de 1988 (DIAS, 2020 apud IMPERATORI, 2017).”

O atual trabalho interdisciplinar da assistência estudantil possui uma perspectiva mais ampla sobre o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, trabalhando na garantia de direitos e rompendo com o assistencialismo. O Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) é o principal órgão de apoio e assistência estudantil da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Seus programas visam garantir que os estudantes possam se desenvolver plenamente a partir da associação de um ensino de qualidade a uma efetiva política de assistência estudantil, através da oferta de auxílios referentes à moradia, alimentação, transporte, além de suportes na área educacional, social, psicológica e psiquiátrica.

Estes programas são direcionados à permanência, atendendo estudantes que apresentam dificuldades financeiras, de adaptações sociais e acadêmicas. São desenvolvidas ações para auxiliar os estudantes nos diferentes momentos da vida universitária, os desafios acadêmicos e sociais do percurso estudantil, até o desenvolvimento de carreira, por meio das atividades de estágios.

Em 2023, na Unicamp, há 37.619 estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação. Destes, 4.976 recebem algum tipo de auxílio voltado à permanência, perfazendo um percentual de 13,22% em relação ao número total. Além da concessão dos auxílios e demais assistências oferecidas, é realizada entrevista social com todos os calouros que solicitam os auxílios, a fim de conhecer a realidade socioeconômica e as relações familiares. Caso sejam identificadas situações de vulnerabilidade e risco social, é realizado o acompanhamento social durante todo percurso acadêmico.

Outro instrumental técnico utilizado pela equipe, são as visitas domiciliares, recurso que permite verificar a realidade social do estudante *in loco*, apreendendo detalhes da dinâmica familiar que escapariam no atendimento realizado no ambiente institucional. Segundo Amaro (2003), na realização deste estudo, é possível analisar “(...) a realidade que existe objetivamente está lá materializada na vida do sujeito, toda coerente em cada ato ou significado que amarra sua ordem natural” (AMARO, 2003).

Quando se trata de estudantes trans, é de extrema importância que o contexto territorial e sócio familiar sejam analisados, para que possam ser realizadas considerações e concessões, considerando que esta dinâmica geralmente é permeada de conflitos e, por vezes, com vínculos familiares fragilizados ou rompidos. Estes fatores geram adoecimento, vulnerabilidade, risco social, impactos na qualidade do desempenho acadêmico, abandono e conseqüentemente a evasão.

A população LGBT, não raras vezes, precisa da assistência estudantil para conseguir sair do ambiente hostil no qual se transformou sua casa, após ter tido a coragem de assumir sua orientação sexual em discordância com o padrão dominante. E quando essa população, além da dimensão da quebra com os padrões dominantes de orientação sexual, vem de classe trabalhadora empobrecida, a dimensão de classe se entrecruza perversamente na vida dessa população (LIMA, 2019).

O primeiro dado que permite que o assistente social identifique que o estudante possui sua identidade de gênero distinta de seu sexo biológico é o uso do nome social. A partir deste dado, entende-se a necessidade de uma análise apurada sobre sua trajetória de vida e inserção na sociedade. É importante destacar que, respeitando sua identidade sexual, sempre utiliza-se o prenome de preferência do (a) atendido (a/e).

Atualmente, o SAE possui 41 estudantes bolsistas que identificam-se pelo nome social. Vale ressaltar que aqueles que alteraram seu nome civil não estão contabilizados. Ainda assim, este número reduzido de estudantes vai de encontro aos dados anteriormente citados, confirmando a escassez do acesso desta população na Universidade.

No acompanhamento social destes estudantes, foi possível observar que em grande maioria se fazem presentes conflitos familiares e falta de apoio em relação à vida universitária. Além disso, enfrentam desafios e preconceitos na afirmação de sua identidade de gênero, enfrentando situações complexas e desafiadoras nos mais distintos espaços e com inúmeros personagens (colegas de turma, professores, funcionários etc.).

O acompanhamento social e o seguimento com outros serviços e profissionais da assistência estudantil e da rede de cuidados à saúde, permite que estes estudantes mantenham-se assíduos e

com desempenho acadêmico compatíveis com a futura conclusão do curso, mesmo em meio a tantas mudanças físicas, sociais e intelectuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços na discussão e no espaço da temática da transição de gênero, a violência, o preconceito, a ausência de políticas públicas e a exclusão social se fazem presentes desde a infância, perpetuando na vida adulta, sendo a família a primeira a praticar a transfobia. Entende-se que o ingresso das pessoas trans na Universidade é um momento importante na transição de vida e escolha da carreira, sendo também momento de intensa vivência da sexualidade.

No que tange ao acesso ao ensino superior, podem-se destacar avanços em relação à prova do Enem e a proposta de cotas trans, porém há muito que se debater e avançar quando trata-se da permanência desta população neste nível de ensino. A discussão ainda tímida e inicial sobre as cotas trans é mais presente nas Universidades Federais, que mostram-se mais avançadas na pauta, enquanto as Universidades Estaduais avançam gradativamente:

Ao mesmo tempo que a descentralização e autonomia são importantes, pois permitem que cada instituição administre seus recursos de acordo com sua realidade particular, pode, a depender da correlação de forças em cada particularidade local, estabelecer algumas políticas muito restritivas e seletivas, uma vez que, ao longo dos anos e, particularmente a partir de 2015-2016 tem ocorrido inúmeros cortes no âmbito dessa política. Por esse motivo, a assistência estudantil no país se dá de forma diferenciada, a depender da legislação interna de cada IES” (LIMA, 2019).

A ínfima quantidade de transexuais no ensino superior é um reflexo da exclusão social presente em suas trajetórias de vida. A atuação do assistente social com pessoas trans ocorre nos mais diversos espaços institucionais, a se destacar a assistência social e saúde, onde há protocolos e políticas públicas direcionadas. Já na educação superior, a temática ainda não se faz tão presente, sendo o tema pouco discutido e aprofundado na comunidade acadêmica e suas diferentes esferas de organização neste nível de ensino.

Garantir o acesso à educação é dar a oportunidade de transformação da realidade, muitas vezes imposta pela conjuntura social, porém, sem o trabalho interdisciplinar voltado à permanência estudantil, os riscos de violência, violação de direitos e da evasão são iminentes. O ingresso e a formação em cursos superiores permitem que estes sujeitos possam ter voz e espaço nos mais diversos ambientes da sociedade e através da qualificação universitária alcancem o reconhecimento humano, rompendo ciclos históricos de exclusão e violência.

Analisar a garantia ao acesso e permanência dos estudantes trans no contexto universitário se faz necessário para a criação de protocolos, serviços e políticas públicas específicas. Garantir a permanência de estudantes trans na universidade depende da criação de políticas de inclusão específicas para essa população e que envolvam toda a comunidade acadêmica. O serviço social já conquistou um importante espaço no ensino superior, com a criação do PNAES 2010, é possível reconhecer que há várias décadas exerce um papel fundamental para mudanças e inclusão social, porém ainda há muito a avançar.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Luiza Maria Escardovelli e DUARTE, Fabiana Giannetti. “Manifestações das desproteções sociais: relações entre o neoliberalismo e a (des) proteção social”. O Social em Questão - Ano XXII - nº 45 - Set a Dez/2019.

AMARO, Sarita. Visita Domiciliar: Guia para uma abordagem complexa. Porto Alegre: AGE Editora, 2003.

ANTUNES, Pedro Paulo Sammarco. “Homofobia internalizada: o preconceito do homossexual contra si mesmo”. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17142>. Acesso em: 01/09/2023.

Associação da Parada do Orgulho LGBT de São Paulo. Matéria: “Queremos políticas sociais para LGBT+ por inteiro e não pela metade”. São Paulo, 2023. Disponível em: (<https://paradasp.org.br/queremos-politicas-sociais-para-lgbt/>) Acesso em: 25/08/2023

BENEVIDES, Bruna G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022. Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023. 109p. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf> Acesso em: 19/08/2023

BRASIL. Cartilha “SUAS sem transfobia”. Brasília. Apoio: Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério dos Direitos Humanos e Conselho Nacional de Assistência Social. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Folders/Suas\\_Sem\\_Transfobia.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Folders/Suas_Sem_Transfobia.pdf). Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. DECRETO Nº 8.727, DE 28 DE ABRIL DE 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=8727&ano=2016&ato=16aAzYU1EeZpWT47c>. Acesso em: 22/08/2023

BRASIL, LEI No 8.662, DE 7 DE JUNHO DE 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8662&ano=1993&ato=1b1g3YU5ENFpWtaef> Acesso em: 20/08/2023

CHAUÍ, Marilena. Entrevista concedida a Fernando Eichenberg. 2003. Primeira Leitura, 17:22-23.

Conselho Federal de Medicina (CFM). Resolução CFM nº 1.955/2010. Dispõe sobre a cirurgia de transgenitalismo e revoga a Resolução CFM nº 1.652/02. Disponível em: [https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/resolucoes/BR/2010/1955\\_2010.pdf](https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/resolucoes/BR/2010/1955_2010.pdf) Acesso em: 20/08/2023.

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Resolução Nº 845, de 26 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre atuação profissional do/a assistente social em relação ao processo transexualizador. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/ResolucaoCfess845-2018.pdf> Acesso em: 20/08/2023

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Cartilha “Série Assistente Social no combate ao preconceito - transfobia”. Brasília, 2016.

DALGALARRONDO, Paulo. “Perfil de estudantes da Unicamp minoritários quanto à orientação sexual e identidade de gênero”. Anais do II Congresso de Projetos de Apoio à Permanência de Estudantes de Graduação da Unicamp. Disponível em: <https://www.prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2019P15523A3379705390.pdf> Acesso em 28/08/2023

DECRETO Nº 8.727, DE 28 DE ABRIL DE 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: [https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha?legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%208.727-2016&OpenDocument](https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha?legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%208.727-2016&OpenDocument) Acesso em: 20/08/2023

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. Trabalho interdisciplinar e equipe multiprofissional em um serviço de apoio aos estudantes do ensino superior. Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XXII, n. 47, p. 215-240, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/62046/906-Texto%20do%20artigo-2643-1-10-20210331%20%281%29.pdf?sequence=1> Acesso em: 20/08/2023

FERREIRA Denis Gonçalves, PINTO Thiago Pestana, VERAS, Maria Amélia de Sousa Mascena. “Experiência de discriminação e violências: um estudo descritivo com homens que fazem sexo com homens de São Paulo. Diversidade Sexual e de Gênero |29 – vol. 19, n. 2 – dez. 2018.

INEP. Mais de 400 travestis e transexuais usarão nome social no Enem 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/nome-social-sera-usado-por-mais-de-400-travestis-e-transexuais> Acesso em: 29/08/2023

LIMA, Rita de Lourdes de. O acesso da população LGBT à assistência estudantil: o caso das residências universitárias. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 16, 2018, Vitória, Anais. Vitória: Alvo Eventos, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22109>. Acesso em: 25/08/2023

MENEZES, Adriana Vilar. “Cecom atende demandas da população trans da Unicamp e muda protocolo de atendimento”. Comunidade Interna Unicamp, Campinas-SP. 09 de março de 2023. Disponível em: <https://www.>

[unicamp.br/unicamp/noticias/2023/03/09/cecom-atende-demandas-da-populacao-trans-da-unicamp-e-muda-protocolo-de](http://unicamp.br/unicamp/noticias/2023/03/09/cecom-atende-demandas-da-populacao-trans-da-unicamp-e-muda-protocolo-de) Acesso em 30/08/2023.

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Matéria: “OMS retira transexualidade da lista de doenças e distúrbios mentais”. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasília. Publicado em 22/06/2018 17h12. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/junho/organizacao-mundial-da-saude-retira-a-transexualidade-da-lista-de-doencas-e-disturbios-mentais> Acesso em: 26/08/2023

PRINCÍPIOS de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução Jones de Freitas. jul. 2007. Disponível em: [https://www.mpf.mp.br/pfdc/midioteca/outras-publicacoes-de-direitos-humanos/pdfs/principios-de-yogyakarta-mais-10-2017-1/at\\_download/file](https://www.mpf.mp.br/pfdc/midioteca/outras-publicacoes-de-direitos-humanos/pdfs/principios-de-yogyakarta-mais-10-2017-1/at_download/file) Acesso em: 22/08/2023

RODRIGO, Cássio. “Nome social e a plena cidadania T”. Diversidade Sexual e de Gênero |29 – vol. 19, n. 2 – dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.saude.sp.gov.br/bis/issue/view/2207/27> Acesso em: 19/08/2023

PRADO, Vagner Matias. Problematizações sobre acesso e permanência de estudantes LGBTQIA+ na universidade pública: apontamentos sobre produções acadêmicas. Rev. Bras. Polít. Adm. Educ. - v. 39, n. 01 e 118646 - 2023.

RIBEIRO, Jheniffer. NASCIMENTO, Vivian. Matéria: “Apenas cinco universidades públicas destinam vagas a pessoas trans”. Gênero e número, 20 DE ABRIL DE 2023. Disponível em: <https://www.generonumero.media/artigos/universidades-publicas-cotas-trans-travestis/>. Acesso em: 25/08/2023.

SCOTE, Fausto Delphino e GARCIA Marcos Roberto Vieira. Trans-formando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas Trans no Ensino Superior. Perspectiva revista do centro de ciências da educação. Volume 38, n.2. Abril/Jun 2020. Florianópolis/SC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65334/pdf> Acesso em: 29/08/2023

VIANACP, DELGADO IM, Rosa A, Neves VR, Siqueira LD. “A vivência de estudantes transgênero na universidade”. Acta Paul Enferm. 2022. Disponível em: [https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles\\_xml/1982-0194-ape-35-eAPE01966/1982-0194-ape-35-eAPE01966.x94701.pdf](https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles_xml/1982-0194-ape-35-eAPE01966/1982-0194-ape-35-eAPE01966.x94701.pdf) Acesso em: 20/08/2023

# INDICADORES SOCIAIS E ANÁLISE SOCIOECONÔMICA: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DO(A) ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

Merielle Martins Alves<sup>115</sup>  
Clara Rodrigues da Cunha Oliveira<sup>116</sup>

**RESUMO.** Este trabalho tem como objetivo apresentar um breve histórico da assistência estudantil no ensino superior brasileiro e a inserção do assistente social neste espaço sócio-ocupacional, em destaque na realização de análises socioeconômicas para viabilização de auxílios de assistência estudantil. O trabalho explora também os indicadores sociais utilizados na metodologia de análise socioeconômica na Universidade Federal de Uberlândia e como se deu o processo de construção da metodologia de trabalho da equipe de assistentes sociais. Aponta-se a importância da atuação do profissional do Serviço Social nessa política pública, em destaque na realização de análise socioeconômica, como instrumento para garantia de acesso aos auxílios da assistência estudantil.

**Palavras chave:** assistência estudantil, indicadores sociais, serviço social, análise socioeconômica, Universidade Federal de Uberlândia.

**ABSTRACT.** This work aims to present a brief history of student assistance in Brazilian higher education and the insertion of the social worker in this socio-occupational space, highlighted in the performance of socioeconomic analyzes for the feasibility of student assistance assistance. The work also explores the social indicators used in the socioeconomic analysis methodology at the Federal University of Uberlândia and how the construction process of the work methodology of the team of social workers took place. The importance of the role of the Social Service professional in this public policy is pointed out, with emphasis on carrying out a socioeconomic analysis, as an instrument to guarantee access to student assistance assistance.

**Keywords:** student assistance, social indicators, social work, socioeconomic analysis, Federal University of Uberlândia.

## INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes atua para ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal, tendo como objetivos minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. As ações de assistência estudantil do Pnaes devem ser desenvolvidas nas áreas de: moradia; 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 para estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio. De acordo com o decreto que institui o Pnaes, as instituições federais de ensino superior possuem autonomia para definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados (Brasil, 2010).

Considerando a autonomia para adotar critérios e metodologia para concessão dos auxílios, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) utiliza a análise socioeconômica como etapa do processo de seleção e concessão dos auxílios da assistência estudantil da Universidade. Entende-se que a utilização dessa metodologia, formulada e utilizada por assistentes sociais, considera as expressões da questão social e requer um entendimento da realidade social enquanto totalidade em que o (a) estudante e seu grupo familiar estão inseridos. O (a) assistente social inserido no ensino superior atua principalmente na assistência estudantil em processos de concessão de auxílios vinculados ao programa de assistência estudantil e as políticas de permanência da Universidade.

115 Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação e assistente social da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. E-mail: merielle.martins@ufu.br

116 Especialista em Instrumentalidade do Serviço Social e assistente social da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. E-mail: claracunha@ufu.br

Assim, a equipe de assistentes sociais da Assistência Estudantil da UFU, desenvolveu a partir de estudos, levantamentos e pesquisas, uma metodologia de análise socioeconômica, utilizando o estudo de indicadores sociais quantitativos articulados, indissociáveis à análise qualitativa. O uso dessa metodologia requer a compreensão da dinâmica em curso na sociedade, por isso não se restringe apenas a uma leitura superficial e objetiva da realidade apresentada pelo estudante.

## SERVIÇO SOCIAL E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A atuação do Serviço Social na assistência estudantil está intimamente relacionada com a história da educação superior pública no Brasil, e diante disso faz-se necessário realizar um breve resgate sobre a história da educação superior brasileira. Segundo Saviani (2010), a história da educação superior no Brasil originou-se a partir de 1808, onde D. João VI, criou os cursos avulsos. Somente no século XX, surgiram as primeiras iniciativas de universidade, ainda de forma isoladas e pouco exitosas, sendo poucas as faculdades. Essas faculdades começaram a ser criadas por volta de 1827, sendo os primeiros cursos de Direito em Olinda e São Paulo. O acesso a este nível de ensino era limitado até a década de 1930, quando o Estado passou a reconhecer a educação como direito público. A chamada Reforma Francisco Campos, de 1931, quando o Estado criou o Estatuto das Universidades, foi o marco inicial da primeira tentativa de organização das instituições de ensino em torno de um sistema nacional de educação superior.

No entanto, somente entre as décadas de 1940 e 1960, após reivindicação dos intelectuais da área e movimentos sociais que pautavam a extensão do acesso da população à educação superior como direito fundamental, é que houve o movimento de federalização das universidades e faculdades isoladas que existiam até então no país. Ainda sobre a atuação do Estado e a incorporação de reivindicações no campo da educação superior, Saviani (2010) apresenta a Constituição de 1988 como outro grande marco. Para o autor:

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas (Saviani, 2010, p.10).

A Constituinte de 1988, trouxe avanços nas legislações sobre o acesso e estruturação do ensino superior no país. As questões educacionais passaram a ser foco de discussão e debates políticos, a formação dos cidadãos e a relação entre educação e mercado de trabalho acompanhavam as mudanças no cenário nacional.

Com relação à assistência estudantil, somente na década de 1980, com os movimentos pelo fim do regime militar, redemocratização do país e apelo pela nova Constituinte é que surgiram os primeiros movimentos em prol dos direitos dos estudantes e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Nesse período, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) em 1987, com a finalidade de discutir, elaborar e propor ao Ministério da Educação (MEC) políticas de promoção e apoio aos estudantes das universidades públicas brasileiras.

Apesar da criação do Fórum e constante mobilização, até os anos 2000, as universidades praticamente não possuíam programa ou política de assistência estudantil e as que possuíam contavam com poucos recursos financeiros e orçamentários. As ações se resumiam em sua maioria a Restaurantes e Residências Universitárias sucateadas e programas de bolsas insuficientes. Diante disso, o Fonaprace realizou pesquisas para levantar o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das Ifes, com o objetivo de fundamentar a elaboração de uma proposta de política de assistência ao estudante.

No ano 2000, estava sendo elaborado pelo governo federal, o Plano Nacional de Educação (PNE), porém este não apresentava nenhum plano ou programa de assistência estudantil. Diante desse cenário, o Fonaprace solicitou a inclusão no PNE, da Assistência Estudantil por meio de documento que apresentava dados da I Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes. A iniciativa foi exitosa e o PNE foi aprovado em janeiro de 2001 com a incorporação da proposta apresentada pelo Fórum com a seguinte redação “a adoção de programas de assistência estudantil tais como: bolsa trabalho e outros destinados a apoiar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (Fonaprace, 2012, p. 25).

Assim, o Fonaprace elaborou o Plano Nacional de Assistência Estudantil para apresentar aos órgãos governamentais a necessidade de recursos financeiros para a Assistência Estudantil, chamando a atenção para os desafios que viriam com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Então, em dezembro de 2007, O Ministério da Educação publicou Portaria Normativa nº 39 instituindo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), posteriormente alterada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 com as seguintes finalidade e objetivos:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- 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.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

§ 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados (Brasil, 2010, p. 1).

Considerando a autonomia prevista no Art. 3º §2 do Decreto que institui o Pnaes (Brasil, 2010, p.1), “caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados”, a UFU utiliza a análise socioeconômica como etapa do processo de seleção e concessão dos auxílios da assistência estudantil.

No ensino superior, a partir da expansão e interiorização das Ifes com o Reuni, a diversificação sociocultural do seu corpo discente, impulsionada especialmente pela Lei de Cotas e a mobilidade proporcionada pelo acesso à Universidade via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a garantia da permanência estudantil tornou-se temática fundamental para o ensino público superior. É nesse cenário que são ampliados o número de assistentes sociais nas instituições de ensino superior e os profissionais do Serviço Social passaram a ter como seu principal espaço sócio-ocupacional a assistência estudantil.

## DA ANÁLISE SOCIOECONÔMICA

A análise socioeconômica é instrumento de competência técnica do (a) assistente social para a realização de estudos socioeconômicos dos usuários para fins de acesso a benefícios sociais junto a

órgão da administração pública direta e indireta, conforme determina a Lei nº 8.662/1993, art. 4º, inciso X, além de compor o estudo social realizado pelo assistente social com o objetivo de fundamentar a emissão de um parecer técnico do profissional.

A partir da análise socioeconômica é possível identificar o perfil socioeconômico do (a) estudante no âmbito de sua família, a fim de caracterizá-lo (a) como público-alvo dos programas de auxílios previstos na Política de Assistência Estudantil de acordo com a Resolução nº 15/2009 do Conselho Universitário da UFU. Em virtude das constantes mudanças na sociedade, sejam elas econômicas, sociais e culturais, foram utilizadas diferentes metodologias no decorrer dos anos até se chegar na utilizada atualmente, apresentada nesse trabalho.

A equipe de Serviço Social lotada na Assistência Estudantil da UFU buscava, desde 2012, a elaboração e execução de uma metodologia específica com o objetivo de atender a realidade do discente da Universidade, as especificidades do contexto universitário e o impacto socioeconômico nas famílias com o ingresso de um dos seus membros no ensino superior. Além disso, garantir subsidiar o estudo social, processo metodológico específico do Serviço Social, que visa conhecer de forma crítica uma determinada expressão da questão social, levando em consideração a totalidade do sujeito social, sendo este um instrumental que garante um processo mais completo de conhecimento, análise e interpretação da realidade apresentada pelo estudante. Segundo Iamamoto:

Um dos maiores desafios que o assistente social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo. (...) Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional (Iamamoto, 2007, p. 20-21).

Nesse processo, os profissionais procuraram conhecer as experiências de outras Ifes, acompanharam as discussões do Fonaprace, realizaram com revisão bibliográfica, capacitação profissional, participação em eventos, aplicação de testes metodológicos e estatísticos a fim de qualificar e subsidiar a reformulação da metodologia de trabalho. Entende-se que a utilização de metodologia específica, estudada, formulada e aplicada por assistentes sociais, considera as expressões da questão social e requer um entendimento da realidade social enquanto totalidade em que o (a) estudante e seu grupo familiar estão inseridos.

Foi publicada em 17 de agosto de 2020, a Portaria Proae Nº 18/2020 que dispõe sobre a metodologia utilizada para a realização de análise socioeconômica executada pela equipe técnica de Serviço Social da Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE) no âmbito da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFU. Essa publicação significou um marco para a equipe técnica de assistentes sociais, pois além de atender aos interesses do público objeto que se trata, institucionalizou e publicizou o compromisso ético da profissão em seu dever de democratizar o acesso aos direitos a partir de procedimentos qualificados, sistematizados e fundamentados na perspectiva da liberdade, equidade e justiça social, que corrobora com o destaque feito por Iamamoto:

Na direção de expansão das margens de autonomia profissional no mercado de trabalho, é fundamental o respaldo coletivo da categoria para a definição de um perfil da profissão: valores que a orientam, competências teórico-metodológicas e operativas e prerrogativas legais necessárias à sua implementação, entre outras dimensões, que materializam um projeto profissional associado às forças sociais comprometidas com a democratização da vida em sociedade. Este respaldo político-profissional mostra-se, no cotidiano, como uma importante estratégia de alargamento da relativa autonomia do assistente social, contra a alienação do trabalho assalariado (Iamamoto, 2009, p. 353).

Como pode ser visto na Portaria Proae 18/2020, a garantia do acesso às políticas públicas e sociais, como a assistência estudantil, não se trata de um processo linear e quantitativo, mas sim fundamentado no conhecimento das relações estabelecidas entre o sujeito e a totalidade social que o produz e o explica. Partindo deste pressuposto e, considerando a formação técnica dos assistentes sociais, o

documento expressa o amadurecimento profissional da equipe no âmbito do serviço social e ratifica o compromisso o Projeto Ético Político profissional, conforme os artigos 2º e 3º:

**Art. 2º** São objetivos desta portaria:

- I- publicizar a metodologia de análise socioeconômica;
- II- promover a transparência na utilização dos procedimentos de análise socioeconômica;
- III- contribuir com o acesso e a permanência dos(as) estudantes em condição de vulnerabilidade social na Universidade;
- IV- estabelecer fundamentação teórica, ética e técnica para os profissionais de Serviço Social;
- V- contribuir na prevenção da evasão e retenção escolar, quando determinadas por questões socioeconômicas.

**Art. 3º** São princípios desta portaria garantir

- I- a autonomia profissional;
- II- o compromisso com a qualidade do serviço prestado;
- III- o estabelecido no Código de Ética e na lei que regulamenta a atuação do profissional de serviço social;
- IV- o sigilo profissional de acordo com lei que regulamenta a profissão de assistente social;
- V- o sigilo das informações prestadas pelo (a) estudante;
- VI- a defesa, aprofundamento e consolidação da cidadania e da democracia;
- VII- o posicionamento a favor da equidade, justiça social no acesso e permanência nos auxílios de assistência estudantil” (Universidade Federal de Uberlândia, 2018, p. 2).

Antes de apresentar a definição dos indicadores sociais utilizados na análise socioeconômica pelos assistentes sociais da UFU é preciso apresentar a definição de indicadores sociais. Para Januzzi (2002) os indicadores sociais são:

Uma medida em geral quantitativa, dotada de um significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (Januzzi, 2002, p.54).

Os indicadores sociais são utilizados para acompanhamento e aferição do impacto das políticas sociais nas sociedades e estão relacionados à consolidação das ações nos setores públicos, subsidiando as atividades de planejamento e formulação de políticas. A existência dos indicadores, por si só, não se constitui em base suficiente para que se faça uma análise da condição socioeconômica da realidade familiar do estudante. A interpretação destes índices constitui-se em um processo que ultrapassa a análise numérica, superficial. O assistente social, ao realizar o estudo social, busca a essência dos fenômenos apresentados – especificamente neste trabalho - das categorias previstas para essa metodologia.

É importante destacar que os indicadores possuem uma transversalidade orgânica, ou seja, todas as variáveis (econômica, social, saúde, bens, estudos, trabalho, moradia) estão em relação entre si, e é esta correlação entre cada elemento analisado que determina a totalidade da realidade vivida pelo grupo familiar analisado por Lukács:

A categoria de totalidade significa (...), de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas” (Lukács, 1967, p. 240).

É essa totalidade gerada por meio da análise sistemática do assistente social, a partir do estudo combinado dos indicadores sociais, que subsidia o parecer do profissional para fins de concessão dos auxílios oferecidos pela Universidade.

Considerando a dinamicidade da sociedade brasileira, o estudo social também é determinado pelas características fluídas das classes sociais em questão. Assim, compreender a influência das políticas públicas de acesso a crédito, de aumento da escolaridade, acesso a melhores condições no mercado de trabalho, ascensão das mulheres, sazonalidade no emprego e de acesso a políticas de saúde também fazem parte da análise qualitativa da metodologia apresentada.

Dessa forma, o acompanhamento de pesquisas sobre o perfil da população brasileira, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), os Censos Demográficos e outros relatórios de cunho oficiais, também contribuem para que o estudo

social seja condizente com a dinâmica do perfil das famílias brasileiras. Esse fator coloca o estudo social como uma metodologia em constante aperfeiçoamento, buscando assim uma melhoria no trabalho desenvolvido, consoante às mudanças observadas na população atendida

## INDICADORES SOCIAIS UTILIZADOS NA METODOLOGIA DE ANÁLISE SOCIOECONÔMICA

A definição dos indicadores sociais e das variáveis utilizados foram estabelecidas pela equipe técnica de a partir da análise do perfil socioeconômico dos(as) estudantes atendidos, pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileira, pesquisa do perfil do estudantes assistidos pela assistência estudantil da UFU, além de demais dados e informações públicas disponibilizadas por instituições que analisam indicadores sociais.

Assim, foram definidos seis principais indicadores sociais: Procedência Escolar; Composição Familiar; Moradia; Renda per capita; Bens Patrimoniais e Financeiros e Ocupação Profissional.

### PROCEDÊNCIA ESCOLAR

Definiu-se a procedência escolar como um dos indicadores para o estudo social buscando priorizar o atendimento de estudantes que ingressaram na UFU por meio da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que estabelece 50% das vagas em universidades e institutos federais reservadas a discentes que frequentaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e a atender ao Art. 5º do Pnaes que estabelece o atendimento prioritário, pela Assistência Estudantil, de estudantes oriundos da rede pública de educação.

A pesquisa do perfil dos graduandos da UFU realizada em 2014 mostrava que a maioria dos discentes fez a maior parte do seu ensino médio em escola pública e que dos entrevistados, 54% dos veteranos e 69,9% dos ingressantes cursaram o ensino médio somente em escola pública.

Dessa forma, este indicador além de equalizar as condições de acesso na Universidade, se mostra importante para a assistência estudantil uma vez que esta busca contribuir na permanência e conclusão do curso pelos estudantes atendidos.

### COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Diversos conceitos presentes na literatura científica acerca do tema definem o que é “família” a partir de sua formação histórica, entendendo-a como uma instituição que ao longo do tempo vem passando por constantes processos de transformação e adaptação. Acredita-se que essa compreensão seja imprescindível, pois vem constituir forte embasamento ao estudo realizado e na percepção daqueles que voltam seus olhares para a realidade com uma visão crítico - propositiva buscando compreender os “vieses” que vem influenciando ao longo do tempo o cotidiano das famílias. De acordo com Miotto:

A família, nas suas mais diversas configurações constitui-se como um espaço altamente complexo. É construída e reconstruída histórica e cotidianamente, através das relações e negociações que estabelece entre seus membros, entre seus membros e outras esferas da sociedade e entre ela e outras esferas da sociedade (Miotto, 2010, p. 167).

Logo, a família não deve ser entendida apenas como fato natural, e sim como uma instituição social que passa por momentos históricos diversos sofrendo variações em sua forma e finalidade, evoluindo ou entrando em crise conjuntamente à sociedade que lhe é contemporânea, sobrevivendo e adaptando-se aos acontecimentos históricos. Sendo assim, diferentes arranjos familiares podem existir numa mesma época e local.

As definições comumente usadas não abarcam a diversidade de configurações que a família pode assumir e, de um modo geral, não há a “família”, mas sim “famílias”, devido aos diversos arranjos familiares e as diversas transformações sofridas ao longo do tempo, como afirma Miotto:

[...] as transformações da família estão intrínseca e dialeticamente condicionadas às transformações societárias contemporâneas, a saber, às transformações econômicas e sociais, às transformações de hábitos e costumes e ao

avanço da ciência e da tecnologia. O novo cenário tem remetido a própria discussão do que seja família [...] Nessa perspectiva pode-se dizer que estamos diante de uma família quando encontramos um espaço constituído de pessoas que se empenham umas com as outras de modo contínuo, estável e não casual. (Mioto, 2003, p. 2).

Sendo assim, o conceito de família que subsidia os estudos sociais para ingresso do estudante nos programas e projetos de Assistência Estudantil da UFU é a unidade composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento financeiro ou tenham todas suas despesas/necessidades atendidas por essa unidade familiar, convivam na mesma moradia quer possuam ou não laços consanguíneos.

### **MORADIA/DOMICÍLIO**

Para os estudos sociais realizados pela Diase a conceituação de domicílio e de moradia é fundamental. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), domicílio é o lugar estruturalmente separado e independente que se destina a servir de habitação a uma ou mais pessoas, ou que estejam sendo utilizado como tal. A separação e independência são critérios essenciais para esta definição. Também segundo o IBGE, a moradia nada mais é que o domicílio habitual de uma pessoa, garantida a ausência por não mais do que doze meses.

Orientado por estas conceituações, o indicador “moradia/domicílio” contribui para uma melhor percepção da condição de vulnerabilidade social vivenciada por uma determinada composição familiar. Nos processos de estudo social, a Diase pondera o indicador nas perspectivas do estudante e da família, entendendo o comprometimento financeiro, emocional/afetivo e social de cada configuração de moradia e domicílio.

A relevância do indicador “moradia/domicílio” e seus impactos na condição socioeconômica de uma família também são evidenciados na pesquisa de Perfil do Graduando UFU-2014 sendo que, dos estudantes entrevistados 41,5% informaram que viviam em casas alugadas (seja com a família ou em outras condições de moradia). A pesquisa também demonstrou que dos estudantes participantes uma maioria considerável (85,9%) era domiciliada na cidade do próprio campus onde estudavam e que 37,1% eram uberlandenses que moravam em Uberlândia quando ingressaram na universidade; 23% eram nascidos e vieram de outros municípios da mesorregião Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (TMAP); 13,5% não eram mineiros e moravam em outros estados brasileiros antes de ingressarem na UFU; 6,2% não eram mineiros e moravam em Uberlândia e 4,2% eram mineiros nascidos e que vieram de outros municípios de fora da mesorregião TMAP.

A segurança ou insegurança é consequência objetiva da separação do estudante de seu grupo familiar, para fins de estudos. Os dados estatísticos supracitados deixam evidente a realidade multifacetada dos estudantes e seus núcleos familiares no que concerne à moradia, domicílio e suas condições.

### **RENDA PER CAPITA**

O Pnaes (2010, p.2) define ainda em seu Artigo 5º que “serão atendidos no âmbito do Pnaes prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior”, sendo assim, a renda per capita familiar bruta constitui um dos indicadores da metodologia de estudo social utilizada na UFU para inclusão de estudantes nos programas e projetos de assistência estudantil.

Considerando a existência de legislação federal acerca dos procedimentos para reservas de vagas de que tratam a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 e o Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, por parte das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação, é utilizado a definição disposta no Artigo 7º da Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 como critério para cálculo da renda per capita do grupo familiar apresentado durante o processo de estudo social. Esse parâmetro é utilizado uma vez que ele já é empregado pelas Universidades nos processos de

ingresso sendo apenas um dos componentes dos indicadores utilizados no conjunto da fórmula da metodologia utilizada pela Diase, uma vez que a renda por si só é transitória e não é capaz de medir as condições socioeconômicas e a segurança de uma família.

### **BENS PATRIMONIAIS E FINANCEIROS**

Bens patrimoniais são compreendidos para este estudo social como tudo o que possui valor econômico e que pode ser convertido em dinheiro, capaz de satisfazer as necessidades, mesmo que futura, do indivíduo ou composição familiar e que proporciona ainda aumento ou a criação da riqueza através da concentração destes. Trata-se de um dos indicadores que permitem auferir a segurança e a estabilidade financeira familiar. Para fins dos estudos sociais, este indicador é composto pelos seguintes grupos: bens imóveis, bens móveis e bens financeiros.

### **OCUPAÇÃO PROFISSIONAL**

Inserido no conjunto de variáveis os quais compõem estudo social está o indicador ocupação profissional que, aliado às demais variáveis, contribuirá ao entendimento sobre o perfil familiar do estudante e conseqüentemente uma maior aproximação com a realidade a ser estudada.

A ocupação profissional é também um importante indicador do padrão social de uma família. Questões como estabilidade, posição na pirâmide social poderão ser consideradas aliadas no momento de uma análise macro.

O conceito de ocupação profissional é compreendido como a espécie de trabalho realizado pela pessoa, ou seja, diz respeito à sua função ou cargo em exercício (Silva, 1986). Esta variável indica o lugar do indivíduo na posição social e técnica do trabalho, o que possibilita conhecer o grau de segurança que aquela ocupação oferece a família.

Este indicador foi construído com referência em Quadros e Maia (2010), que classificam as ocupações profissionais a partir da inter-relação entre a qualificação profissional exigida para o cargo, tipo de vínculo quanto à inserção no mercado de trabalho e a faixa de rendimento auferida.

Ressalta-se que o contexto atual, inscrito em uma dinâmica fluída das relações sociais e produtivas, provoca constantes mudanças no mundo do trabalho e faz com que os trabalhadores desenvolvam cada dia novas competências para o exercício profissional. Assim sendo, o conceito de ocupação também sofre metamorfoses, necessitando de atualizações e revisões constantes que reflitam essas mudanças.

### **CONSIDERAÇÃO FINAL**

Os indicadores sociais utilizados para a realização das análises socioeconômicas da UFU são resultado de anos de estudo, pesquisa e aperfeiçoamento exigidos pela dinamicidade da sociedade, do público atendido pela assistência estudantil e a complexidade na qual está dado esse contexto. Assim, é possível concluir que o processo de construção coletiva para criação de uma metodologia, que considera todos os indicadores sociais apresentados, permite aos profissionais uma aproximação da realidade vivenciada pelos estudantes e suas famílias. Além disso, a atuação dos profissionais do serviço social como ferramenta para concessão de auxílios no âmbito da assistência estudantil, bem com os demais fatos apresentados, contribuiu diretamente para qualificação da equipe e para uma atuação profissional baseada na totalidade das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico, comprometido com o Projeto Ético Político da profissão.

No entanto, vale ressaltar que os indicadores sociais, tal qual, a metodologia definida como eixo norteador do processo de trabalho da equipe, se aplica dentro do cenário atual, no âmbito da UFU e não há intenção de unificar ou padronizar o trabalho executado em outras IES no que tange a Assistência Estudantil. Além disso, é um método indissociável da dimensão crítica, investigativa e do compromisso

ético político do profissional do serviço social, para não incorrer em uma mera seleção e categorização do público atendido.

Destaca-se a importância da inserção do profissional do Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional, na realização de análise socioeconômica, como ferramenta para garantia de acesso aos auxílios da assistência estudantil. Além disso, a produção de conhecimento com realização de pesquisa, levantamento de dados, relatórios e apresentação de resultados contribuem para o aprimoramento na política de assistência estudantil no âmbito do ensino superior. O processo metodológico dos profissionais do Serviço Social possibilita, de maneira crítica, desvendar as expressões da questão social, considerando a totalidade do sujeito social garantindo um processo de conhecimento ampliado, que analisa e interpreta a realidade apresentada pelo estudante.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.662 de 7 de junho de 1993b. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8662.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm). Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2010/2010/Decreto/D7234.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2010/2010/Decreto/D7234.html). Acesso em: 22 abr. 2016

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. [Internet] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 21 set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf). Acesso em: 19 set de 2016.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de assuntos e Estudantis. **Revista comemorativa 25 anos: histórias memórias e múltiplos olhares.** Uberlândia: Ed. UFU/PROEX, 2012.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Notas técnicas.** Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendiment\\_o/pnad2009/sintese\\_notas\\_tecnicas.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendiment_o/pnad2009/sintese_notas_tecnicas.pdf). Acesso em: 19 set. 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de Gênero. **Notas técnicas.** Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas\\_metodologicas.html](http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas_metodologicas.html). Acesso em: 16 ago. 2016.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional.** 13. ed. -São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda V. **Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social.** In.:serviço social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. CFESS 2009.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, medidas e aplicações.** 3. Ed. Campinas: Alínea; Campinas: PUC, 2004.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo.** São Paulo: Senzala, 1967.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Família, trabalho com famílias e Serviço Social.** Serviço Social em Revista. LONDRINA, V. 12, N.2, P. 163-176, Jan./Jun. 2010. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/7584/68>. Acesso em: 20 set. 2016.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. **A Centralidade da Família na Política de Assistência social: contribuições para o debate.** Palestra preferida no Ministério da Assistência Social/Brasília em novembro de 2003. Disponível em:[https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2016/11/Socializando\\_20162\\_6.pdf](https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2016/11/Socializando_20162_6.pdf). Acesso em:12 dez. 2016.

QUADROS, Waldir José de; MAIA, Alexandre Gori. **Estrutura Sócio- Ocupacional no Brasil.** Revista Economia Contemporânea. Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 443-468, set./dez. 2010.

SAVIANI, Demerval. **A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades**. Poíeses Pedagógica – V. 8, N. 2, p. 4-17, ago/dez. 2010.

SILVA, B. (org). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução N° 15/2009 do Conselho Universitário de 26 de junho de 2009**. Estabelece a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia.. Disponível em <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2009-15.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria PROAE n° 18, de 17 de agosto de 2020**. Metodologia de análise socioeconômica da Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE). Disponível em: [https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5QdZx-UfPo3ZqtscAwGhyuZpzGEAYtnlkeWuJAhjePTePkLwpOUhGs1JPiVKxNqVsUOcbIFFGj32p18at72a6m1](https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5QdZx-UfPo3ZqtscAwGhyuZpzGEAYtnlkeWuJAhjePTePkLwpOUhGs1JPiVKxNqVsUOcbIFFGj32p18at72a6m1); Uberlândia-MG. Acesso em: 07 out. 2021.

# SERVIÇO SOCIAL E DOCÊNCIA NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE NOVOS PARADIGMAS DE APRENDIZAGEM

Bárbara Yadira Mellado Pérez<sup>117</sup>

Olsymara Cavalcanti<sup>118</sup>

Suênya Thatiane Souza<sup>119</sup>

**RESUMO.** Propõe-se problematizar sobre docência universitária e serviço social, no desafio de novos entendimentos sobre a percepção da necessidade de capacitação de docentes e especialistas que hoje atuam em planejamento, metodologias e avaliação dos serviços disponíveis no Brasil. A análise reflete e contribui no debate que aprofunda nas demandas e indicadores do diálogo instalado nos atuais processos de aprendizagem. Também, permite identificar quais conhecimentos e expectativas dos níveis de consciência sobre o projeto ético-político do Serviço Social no Brasil prevalecem, partindo das diretrizes curriculares propostas para a profissão, resumindo assim as motivações deste estudo. O objetivo é contribuir na reflexão sobre metodologias ativas e técnicas inovadoras utilizadas no século XXI no desenvolvimento de competências docentes universitárias em matéria de Serviço Social. Embasados na revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos como Vygotsky, Paulo Freire, Yamamoto, Netto, Ávila, Celaya, Mórán. Se conclui destacando a necessidade de processos de aprendizagens críticos, com ênfases na formação de valores diferenciados nos discentes desta área de conhecimento na qual é imprescindível ser cooperativos e autônomos, como desafio inevitável no futuro mundo do trabalho social.

**Palavras-chave:** Serviço Social; Docência Universitária; Metodologias e técnicas de aprendizagem; Consciência Crítica.

**ABSTRACT.** With the purpose of problematizing university teaching and social work, in the challenge of new understandings regarding the perception of the need for training of teachers and specialists who today work in planning, methodologies and evaluation of the services available in the country, it presents (it is proposed) a bibliographic review to reflect and contribute to this debate. Presenting which demands are indicators of the dialogue installed in the current learning processes, which knowledge, and expectations of the levels of awareness about the ethical-political project of Social Work in Brazil, based on the curricular guidelines proposed for the profession, are motivations of this study. The objective offers a reflection, based on a bibliographic review, which reveals active methodologies and innovative techniques used in the 21st century. It proposes to contribute to the development of university teaching skills in terms of Social Work, in a critical learning process, which forms and generates differentiated values in students in this area of knowledge in which it is essential to be cooperative and autonomous, as an inevitable challenge in the future world of social work.

**Keywords:** Social Work; University teaching; Learning methodologies and techniques; Critical Consciousness

## INTRODUÇÃO

O Serviço Social brasileiro passa por transformações curriculares significativas no século XXI ao se considerar a docência universitária, no processo de formação de sujeitos profissionais capazes de desenvolver ações transformadoras nos distintos espaços sócio ocupacionais. Ao considerar as transformações da sociedade mundial, em que se desenvolvem tecnologias de informação e

117 Pró-reitora de Pós-Graduação, Extensão e Internacionalização do UniSENAI SC, Pós-doutorado na USP/Brasil, em Ciências Ambientais e Educação. Livre docente e Professora Titular. Doutorado em Pedagogia e graduação em Pedagogia, Sociologia e Ciências Sociais, com Mestrado e Especialização em Serviços Sociais. Possui 28 anos dedicados ao ensino superior, no Brasil atuou na UFMT, UNEMAT e no SENAI. Internacionalmente convidada das Universidades Ibero-americana em México e Puerto Rico, da Havana/Cuba, Malmo/Suécia em 2014. Especialista em gestão de internacionalização e autora de livros e artigos publicados. E-mail de contato: [byadiramellado@gmail.com](mailto:byadiramellado@gmail.com)

118 Mestranda em Máster Docência Universitaria - Universidad Europea Del Atlántico - UEA/Es. Especialista em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais, UnB/Br. Bacharel em Serviço Social - PUC MINAS/Br. E-mail de contato: [olsymara@gmail.com](mailto:olsymara@gmail.com)

119 Assistente Social, Graduada em Serviço Social pela PUC/MG. Especialista em Intervenção sociofamiliar pela FACESA Montes Claros/MG. Mestre e Doutora em Serviço Social pela UNESP- Franca/SP, com Doutorado Sanduíche em Lisboa/Portugal. Coordenadora e docente do Curso de Serviço Social na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Divinópolis. Membro da Comissão de Trabalho e Formação Profissional e da COFI do CRESS/MG. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Profissional em Serviço Social da UNESP - Campus de Franca/MG. E-mail de contato: [suenyathatiane@hotmail.com](mailto:suenyathatiane@hotmail.com)

comunicação para a instituição da era conectivista, tem-se como objetivo analisar os processos de aprendizagem e o projeto ético-político do Serviço Social por conhecimento crítico-dialético.

Para o desenvolvimento do presente artigo, foi problematizado sobre docência universitária e Serviço Social, com propósito de oportunizar o desafio de novos entendimentos sobre a percepção da necessidade de capacitação de docentes e especialistas que, na atualidade, atuam em planejamento, metodologias e avaliação dos serviços disponíveis nas Instituições de Ensino e nos distintos espaços sócio ocupacionais afins, o que se apresenta por revisão bibliográfica com propósito de contribuir para a reflexão neste debate.

Nos atuais processos de aprendizagem, na formação universitária em Serviço Social, são identificados indicadores como a consciência docente sobre os novos paradigmas do século XXI, assim como tendências metodológicas e técnicas inovadoras para que se possibilite o desenvolvimento de sujeitos ativos fundamentados no projeto ético-político do Serviço Social no Brasil.

A reflexão, embasada em uma revisão bibliográfica com referências teóricas como Vygotsky, Paulo Freire, Yamamoto, Netto; e demais autores que contribuem para o processo didático-pedagógico na era conectivista como Ávila, Celaya, Moran e demais, propicia revelar metodologias ativas e técnicas inovadoras utilizadas no século XXI. Estará em junção ao pensamento libertador da pedagogia da autonomia de Paulo Freire, assim como as diretrizes curriculares e as referências normativas do Serviço Social.

Se propõe contribuir no desenvolvimento de competências docentes universitárias em matéria de Serviço Social, em um processo de aprendizagem crítico, que forma e gera valores diferenciados nos discentes desta área de conhecimento, significando ser imprescindível a construção de sujeitos ativos com características colaborativas, cooperativas e autônomas, como desafio inevitável no futuro mundo do trabalho social, fundamentados por princípios éticos pautados em consciência crítica-dialética e dialógica para a transformação responsável e humanizada.

### **DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA APRENDIZAGEM EM SERVIÇO SOCIAL CONTEMPORÂNEO.**

As diretrizes gerais para o curso de Serviço Social aprovado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS, tendo como base o Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária em 8 de novembro de 1996, foi reformulado a partir de desenvolvimento de oficinas coletivas entre o período de 1994 e 1996. A construção do documento foi provocada pela necessidade de se adaptar sobre as novas necessidades de ensino-pesquisa-extensão no mundo contemporâneo com qualidade na formação dos novos profissionais em matéria de Serviço Social.

O desenvolvimento da reformulação e construção da nova proposta de diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social partiu da revisão do parecer de 1982 da ABEPSS, sobre o Currículo Mínimo Vigente na época. Em processo coletivo e colaborativo, quando estavam envolvidos o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social - ENESSO, houveram encontros sequenciais para a revisão curricular, e considerou-se a responsabilidade em avaliar a formação profissional através da constituição do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social - CEDEPSS, que se comprometeu a desenvolver mobilizações sobre o tema junto aos cursos de Serviço Social das Instituições de Ensino Superior de todo o país.

Para a aprovação final, houveram dois encontros importantes, quando o diagnóstico fundamentou a "XXIX Convenção Nacional da ABESS, em Recife, dezembro de 1995, a Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional, contendo os pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular". (ABEPSS, 1996)

O segundo e último encontro após o diagnóstico realizado pela equipe responsável pela revisão curricular, relata que a sistematização das proposições das Unidades de Ensino de Serviço Social foi

realizado pelo coletivo de representações de estudantes (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social - ENESSO), da categoria profissional (Conselho Federal de Serviço Social - CFESS), consultores de Serviço Social e consultoria Pedagógica. A sistematização das proposições culminou na atual Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social, que foi analisada na II Oficina Nacional de Formação Profissional, com aprovação na Assembleia Geral da ABESS em novembro do ano de 1996.

Concomitante à aprovação da Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social, e em mesmo ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, Lei 9394/96). A promulgação da LDB referendou a proposta de diretrizes gerais para o curso de Serviço Social no Brasil, considerando o processo descentralizador, flexível, inovador, transformador, societário e plural no ensino em matéria de Serviço Social.

A partir do ano de 1996, ficou instituído o novo processo de desenvolvimento contemporâneo para o ensino superior em Serviço Social, ao se identificar a importância na formação pela curricularização composta por temas atuais para qualificação profissional a partir de produção no processo ensino-pesquisa-extensão. Considerou-se que a questão social no Serviço Social se apresenta como objeto de estudo o trabalho, e suas expressões aprofundadas em conjunto a outras temáticas relacionadas a reforma do Estado, com desafios identificados nos diversos espaços sócio ocupacionais da profissão, e demandando a padronização da qualificação do ensino e da universalização através da entidade representativa das Instituições de Ensino Superior (IES) de Serviço Social. Como direcionamento, a ABESS encaminhou a proposta para o Conselho Nacional de Educação. (ABEPSS, 1996).

O presente documento propiciou conteúdo significativo para que as diretrizes curriculares do processo de formação em Serviço Social nas unidades acadêmicas das IES fossem implantadas de acordo com novas exigências para o mundo do trabalho na contemporaneidade da época. Em seu documento final, a ABEPSS (1996) apresenta pressupostos epistemológicos norteadores da concepção de formação profissional, considerando:

- 1- O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista.
- 2- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho.
- 3- O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho.
- 4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. (ABEPSS, 1996)

Sobre os princípios e pressupostos curriculares que fundamentam a formação profissional, a ABEPSS, em seu documento final, considera:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social.
3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade. (ABEPSS, 1996)

Ao realizar a revisão dos princípios e pressupostos curriculares para a formação profissional, percebe-se que estes foram pautados sob a Lei Federal 8662/1993, que regulamenta a profissão de Serviço Social, os onze princípios do Código de Ética do Serviço Social (CFESS, RESOLUÇÃO 273/1993) e do Projeto Ético Político do Serviço Social (NETTO, 1996).

Sobre a Lei Federal brasileira 8662/93, que regulamenta a Profissão de Serviço Social, em seu artigo 5º, apresenta atribuições privativas em sua específica matéria. E nas atribuições, estabelece o lugar da estrita responsabilidade competente da profissão, considerando o saber fazer em locais específicos e únicos, desde gestão acadêmica à trabalhos específicos em matéria de Serviço Social.

E considerando os Princípios fundamentais de acordo com o código de ética do Serviço Social, que apresentam a importância profissional nas relações sociais e humanas:

1. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
2. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
3. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
4. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
5. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
6. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
7. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
8. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero;
9. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores;
10. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
11. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física. (CFESS, RESOLUÇÃO 273/1993)

O projeto ético-político do Serviço Social, construído coletivamente pela categoria profissional e suas entidades representativas formadas por docentes, discentes e profissionais da base de trabalhadores, está intrinsecamente relacionado às diretrizes curriculares proposta no ano de 1996 por apresentarem como princípios no processo de formação profissional, e ao implicar a responsabilidade para com a capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa objetivando:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor. (ABEPSS, 1996)

Na década de 1990, o Serviço Social se tornou pioneiro ao se organizar colaborativamente e cooperativamente, ao construir uma nova lógica curricular, ao expressar o conceito de ensino-aprendizagem pela transformação social, construindo fundamentações para que o futuro profissional se apresentasse formado para atuar e intervir na realidade concreta socioinstitucional, tendo como objeto de estudo o trabalho, e lidando com as expressões da questão social com conhecimento, consciência e linguagem para se desenvolver técnicas e estratégias de ação pautadas no desenvolvimento de políticas públicas inclusivas e transformadoras.

A presente proposta parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social. As mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas. Esta concepção implica que o processo de trabalho do assistente social deve ser apreendido a partir de um debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e, conseqüentemente, da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social. O pressuposto central das diretrizes propostas é a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a

intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social. (ABEPSS, 1996)

O Serviço Social, ao apresentar sua função junto ao ser social, tornando-o capaz de exercer com autonomia e tendo a liberdade como valor ético central e garantindo direitos e orientando sobre as responsabilidades democráticas, desenvolve, de forma inovadora, através de sua formação continuada e de seu fazer profissional no cotidiano, a competência exigida frente ao século XXI.

Para lamamoto(2011), a tarefa do assistente social está para além de investigar e decifrar a diversidade existente nas expressões da questão social na contemporaneidade, ao profissional é considerado a transparência às iniciativas voltadas à sua reversão e/ou enfrentamento imediato, com qualidade dos serviços prestados e respeito aos usuários, necessitando investimento em programas institucionais e na abrangência de redes de serviços públicos, com eficácia dos serviços prestados; a natureza do trabalho profissional atribui tratamento teórico-metodológico e ético-político diferenciado.

E como competência profissional em matéria do Serviço Social, considerando a docência universitária e o fazer profissional, lamamoto(2011) apresenta a competência crítica como conceito, que supõe diálogo crítico para com a herança intelectual incorporada pelo Serviço Social, considerando o processo histórico da sociedade e o pensamento social moderno objetivando diálogo responsável entre teoria e história; reestruturação da objetividade e dos critérios do conhecimento, considerando história e cultura para o desenvolvimento da competência profissional; competência técnico-política para a direção do fazer a partir da realidade social em que o fazer profissional se realiza.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e das Diretrizes Curriculares do Serviço Social, ambas normativas do ano de 1996, identifica-se a teoria pedagógica de Paulo Freire (2007) a partir do pensamento transformador, emancipatório pela dialógica. Freire (2007, p.60) relata que “A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 2007, p. 60).

## **APRENDIZAGEM NO ENSINO UNIVERSITÁRIO EM SERVIÇO SOCIAL**

O avanço educacional considerado a partir da era globalizada, frente a novos paradigmas identificados no século XXI, desafia o docente em apresentar competência para desenvolver a possibilidade de criatividade e crítica ao discente, considerando-o como sujeito ativo ao interagir com resolução de problemas que são apresentados e desafiados através da relação teórico-metodológica e técnico-operativa junto a propostas educacionais de responder projetos que atendam às diversidades, desconstruindo a hegemonia, e a pedagogia tradicional- colonial. (WALSH, 2017)

Neste desafio, se inscrevem inúmeras ações que impactam as metodologias de ensino e aprendizagem. A sala de aula não é mais unidirecional, o fluxo que permite troca, mediação de conhecimentos e diversidade de saberes faz um diferencial, que não atendido, ou desconhecido, tira a possibilidade de inovação educacional com foco no crescimento e busca de autorrealização dos estudantes.

Os usuários do ensino presencial da atualidade são seres humanos digitais no século XXI. As novas tecnologias de informação e comunicação contribuíram para a construção de um novo docente. O novo docente desenvolve aprendizagem para ensinar, considerando a educação como um campo estratégico para a redução e eliminação da brecha digital. (WALSH, 2017)

De acordo com Vygotsky (1998) citado por PIOVESAN et all (2018), a aprendizagem se relacionada ao desenvolvimento humano a partir de sua origem vital, e se torna contínuo e na diversidade socioespacial entre a formalidade e a informalidade das relações humanas e sociais, sendo através da aprendizagem que os processos são gerados e transformados subjetivamente e objetivamente em sua maturação individual.

Vygotsky (2007), através dos fundamentos da teoria histórico-cultural, apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como espaço entre o sujeito que conhece e o potencial de conhecimentos a serem adquiridos, através de um mediador. O mediador é um educador entre o sujeito e o mundo, em que há possibilidade de interação consigo mesmo e com a sociedade em que vive, com finalidade de atingir a sua potencialidade. Através do termo “Proximal” indica-se a relação entre sujeito em aprendizagem e o mediador que objetiva detectar as potencialidades a se alcançar e gerar estímulos para a superação e apropriação do conhecimento, permitirá contribuir para a consciência autônoma, para um sujeito ativo de ser e estar capaz de se transformar e se tornar um transformador social.

A partir da reflexão sobre os novos desafios docentes no século XXI, torna-se intrínseco analisar sobre o planejamento docente pela ótica de Paulo Freire, pois a ação participativa por parte do aluno constrói a aprendizagem com validade. “Não existe docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2007)

Freire(2007) reflete sobre a função docente como um mediador do saber, para além da transmissão do conhecimento, ao se realizar a construção do planejamento didático para as aulas. E para o planejamento da aula, considerando as diretrizes curriculares, enfatiza a aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa se realizará a partir do conhecimento sobre o que o discente possui de saber sócio histórico e cultural; pois ao se considerar o discente como sujeito ativo no processo de formação, o planejamento terá como ponto de referência a contextualização da realidade discente na sala de aula. Partindo do presente princípio de planejamento por aprendizagem significativa, haverá a possibilidade de formação de sujeitos ativos e críticos, que tenham a possibilidade de contribuir junto a transformação social, pois a percepção de mundo implicará na relação consigo, com o próximo e com os vários grupos e movimentos sociais.

Para o desenvolvimento do planejamento, as práticas didático-pedagógicas necessitam de diversidades com objetivo de motivar e responsabilizar os discentes e docentes para o conhecimento e a tomada de consciência sobre a função social da profissão em formação.

### **PLANEJAMENTO, METODOLOGIAS ATIVAS E RECURSOS DIDÁTICOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

A Pedagogia e a didática possuem vínculo, pois são interdependentes. E referenciando Espejo e Sarmiento (2017), que apresentam um modelo didático de aprendizagem, com objetivo de alcançar o protagonismo e a motivação do estudante em seu processo de aprendizagem, considera o modelo didático de aprendizagem como significado especial por sua função estruturante, identificando o estudante como centro do processo formativo, e sua interação com o professor universitário e o grupo docente. A capacidade de aprendizagem é concebida como um sistema de processos em si, se configuram recursos intelectuais, afetivos, motivacionais, volitivos da personalidade, expressos nas dimensões operacionais e processuais, nas quais são postos em jogo conhecimentos, ações, habilidades, estratégias, capacidades, operações, motivos, normas, valores (dimensão operacional) e generalização, transferência, coerência, integração, pertinência, pertença, simbolização e avaliação crítica (dimensão processual). Esse modelo didático de aprendizagem é estruturado por três componentes inter-relacionados: intencional; instrumental; desempenho. (ESPEJO E SARMIENTO, 2017)

Para a aprendizagem em processos virtuais, Yáñez (2016) afirma que o professor assume a função de facilitador, mediador e motivador, considerando as etapas de forma interligada e gradual, ao indicar os elementos no processo de aprendizagem: motivação, interesse, atenção, aquisição, compreensão, assimilação, aplicação, transferência e avaliação. E também afirma que se torna necessário o aprofundamento do pensar filosófico, antropológico, psicológico e educacional; assim como os fatores no processo virtual de aprendizagem para além das características discentes, são considerados as características docentes e de gestão, identificados na: concepção, dinâmica e avaliação do ato didático per se no contexto formal de aprendizagem - escolas, colégios, instituições universitárias.

Há que se compreender que o recurso determinante no campo educacional e suas variáveis são identificadas pelas TIC 's, ofertadas pela WEB 2.0, no ambiente virtual de aprendizagem sobre uma nova transformação universitária pela tecnologia, sociedade e cultura. (AREA, 2019)

A UNESCO (2015) apresenta, em seu relatório internacional, que as instituições de ensino superior respondem às novas exigências para construção da “sociedade da informação ou do conhecimento”. A partir do século XXI, da era das telecomunicações e das tecnologias digitais, houveram várias metodologias surgindo para a aplicação do processo ensino-aprendizagem. As TIC'S foram importantes para professores e alunos nesse processo, a saber seus conceitos básicos na didática virtual universitária: aprendizagem eletrônica (e-learning); nuvem ou cloud computing; aprendizagem semipresencial (b-learning); ambientes virtuais de aprendizagem (AVA ou PLE).

Area (2019) afirma que a educação virtual é uma atividade em expansão, ao considerar a realidade das TIC 'S; as instituições educacionais terem consciência da responsabilidade de uso com a realidade tecnológica; e que os sistemas e instituições educacionais perceberem qualificações necessárias no ensino virtual e-learning.

Como ferramenta para o desenvolvimento da competência docente, o b-learning ou aprendizagem combinada é definida por Móran(2017) como um desafio e uma oportunidade para a formação de um novo contexto formativo. Móran(2017) afirma que

Algumas dimensões estão ficando claras na educação formal: 1) o modelo blended, semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas – física e digital – em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado; 2) Metodologias ativas: aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) e 3) O modelo online com uma mistura de colaboração e personalização, em tempo real e através de multiplataformas digitais móveis. Cada aluno desenvolve um percurso mais individual e participa em determinados momentos de atividades de grupo. Uma parte da orientação será via sistema (plataformas adaptativas com roteiros semiestruturados, que respondem as questões mais previsíveis) e a principal será feita por professores e tutores especialistas, que orientarão os alunos nas questões mais difíceis e profundas. A combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender. A aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. (MORAN, 2017)

O B-learning, para contribuir na comunicação e na autogestão da aprendizagem do discente, considera perfis em que o docente trabalha: presencial(a plataforma educacional dispõe somente de materiais); complementar(a plataforma é utilizada para distribuição de materiais e para realização de alguma atividade específica); sobreposto (material distribuído e atividades realizadas); alternado(entre 30% e 50% da disciplina é realizado virtualmente, e 50% a 70% presencialmente); integrado( não há diferença entre virtual ou presencial, são distribuídas mutuamente); ou virtual(realizam a disciplina 100% virtual). (SALINAS et al. 2018)

Salinas et al. (2018) afirma que o b-learning é composto por ferramentas sistematizadas para currículos, que contribuem para o processo ensino-aprendizagem e na capacitação docente, através da combinação prática de tecnologias. As ferramentas são identificadas pela comunicação interpessoal; pela gestão/organização; pelo trabalho colaborativo; pela interação com o conteúdo; e pela avaliação.

A Avaliação, enquanto ferramenta, se bem aplicada, permite a criatividade do aluno (SALINAS et al.2018), através de recursos/aplicações socioconstrutivistas, como citado Vygotsky (1998) por PIOVESAN et al (2018), que considera o processo como uma forma de maturação na construção de aprendizagem. Há um novo espaço teórico-metodológico e técnico-operativo entre o meio presencial e virtual que vem apresentando novas formas de comunicação interpessoal, considerando essas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC'S).

O papel do docente universitário, fundamentado em Celaya (2015) apresenta como um profissional do conhecimento que assume um novo lugar no processo de aprendizagem, sendo facilitador de

aprendizagem humanizada, destacando sobre a necessidade de que os novos profissionais tenham visão humanizadora da ação, com conhecimento e consciência.

E, assim, o docente universitário possui grande responsabilidade para com as competências exigidas pelos novos paradigmas do século XXI, mesmo porque também o professor universitário precisa possuir o perfil de um novo ser humano, oportunizando também a ele a autonomia para aprender e apreender, desempenhando com eficiência a abordagem por competência e considerando a flexibilidade, a liberdade, criatividade e a responsabilidade para com o ser humano e o meio ambiente para a preservação do planeta em que vivemos.

## PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL E OS DESAFIOS NO SÉCULO XXI

O Projeto Ético-Político do Serviço Social foi construído nos anos de 1970 a 1980, em meio ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, recusando o conservadorismo profissional presente no Serviço Social. Vinha reconhecer a liberdade como valor central na dimensão política, propondo uma nova ordem social, sem dominação e exploração de classe.

O projeto assinala ainda a necessidade de uma formação acadêmica qualificada, comprometida com a competência, qualidade dos serviços prestados e respeito aos usuários, investindo na melhoria dos programas institucionais e rede de abrangência dos serviços públicos, onde o profissional deve reagir contra a imposição de preceitos de seletividade no acesso aos atendimentos, esclarecendo ainda que a atuação deste profissional potencializar-se-ia somente se atuasse junto aos segmentos de outras categorias profissionais, que também solidarizavam com a luta dos trabalhadores.

Compreendemos o Projeto Ético-Político do Serviço Social como um produto das relações societárias que marcam a construção da identidade desta profissão e sua categoria profissional, conferindo uma unicidade, um corpo à profissão. Ao mesmo tempo, deve projetá-lo para a sociedade num movimento contínuo de retroalimentação. (SILVA, 2012).

Os Códigos de Ética, desde sua implementação em 1947, sofreram algumas alterações, havendo reformulações em 1965, 1975, 1986, e em 1993, sendo este último o mais atual, se atrelando a parte do processo de renovação da profissão ao vir nortear o exercício profissional imprimindo-lhe princípios éticos no cotidiano do trabalho, buscando evitar que as ações se transformem em indicativos abstratos e deslocados do processo social, espaço que o assistente social deve assumir a defesa intransigente dos direitos humanos recusando todas as formas de autoritarismo e arbítrio, agindo democraticamente ao afirmar compromisso com a cidadania na defesa dos direitos sociais (BARROCO, 2008).

O projeto ético-político profissional do Serviço Social não se basta com o modelo capitalista do Estado de direitos, como dispõe Behring e Boschetti (2007):

A perspectiva de direitos e de cidadania orientada por esse projeto ético-político vem sendo assumida e defendida em diferentes dimensões. Do ponto de vista teórico, vários intelectuais, pesquisadores, professores e estudantes vêm realizando pesquisas e produções que sustentam um padrão de direitos, cujos princípios se coadunam e reforçam aqueles expressos no projeto ético-político (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 194).

No campo político-profissional, a categoria vem tentando continuamente disseminar uma percepção de direitos sintonizada e norteadas pelo projeto ético-político profissional, seja por via de organização coletiva e conexão com movimentos sociais, através de debates e socialização de informações, ou por sua inclusão nos espaços coletivos de controle democrático, ou ainda pela via de acompanhamento e qualificação da intervenção profissional nos âmbitos sócio ocupacionais.

No exercício do trabalho cotidiano o/a assistente social precisa, nas situações singulares com as quais se depara, utilizar-se dos preceitos instituídos por seu projeto profissional, onde estão articuladas as dimensões acadêmicas, organizativas e legais - para que possa potencializar os direitos dos cidadãos, e suas mediações possam se converter em respostas ativas e também legitimadoras da profissão na sociedade, ampliando espaços ocupacionais e reforçando sua identidade social (IAMAMOTO, 2010).

O profissional não pode se render ao conformismo e ao desencanto, oriundos das dificuldades com as quais se depara, podendo correr o risco de não ver na realidade e historicidade um processo aberto às possibilidades. A necessidade de olhares críticos reforça que uma questão chave do processo de aprendizagem é a capacidade de realizar análises complexas, interconectadas e contextualizadas.

Neste momento conjuntural faz-se de suma importância buscar alternativas e novas perspectivas que possam imprimir ao Serviço Social uma formação ativa e coesa, que permita ao profissional elaborar respostas profissionais necessárias às demandas sociais. A consolidação de seu projeto ético-político pressupõe a defesa intransigente dos direitos humanos, o que implica no desenvolvimento do trabalho profissional com vistas a reconhecer sua autonomia, emancipação e total expansão dos indivíduos sociais, reafirmando princípios e práticas democráticas. Nesta perspectiva, impõe-se como fator crucial, recusar o arbítrio e todas as manifestações de autoritarismos.

Torna-se pré-requisito na luta pela manutenção do caráter universalizante das políticas sociais públicas, a efetivação da democracia e da cidadania atrelada à ampliação da esfera pública, na qual os interesses da coletividade não de se tornar realmente visíveis, e possam ser considerados segundo os preceitos de equidade e justiça, para que assim a ética faça parte da vida pública.

*Reafirma-se, portanto, o desafio de tornar os espaços de trabalho do assistente social, espaços de fato público, alargando os canais de interferência da população na coisa pública, permitindo maior controle, por parte da sociedade, nas decisões que lhe dizem respeito. Isso é viabilizado pela socialização de informações; ampliação do conhecimento de direitos e interesses em jogo; acesso às regras que conduzem a negociação dos interesses atribuindo-lhes transparência; abertura e/ou alargamento de canais que permitam o acompanhamento da implementação das decisões por parte da coletividade; ampliação de fóruns de debate e de representação etc (IAMAMOTO, 1998, p. 253, grifo do autor).*

Para desvelar os resquícios conservadoristas do seu discurso e, sobretudo, de sua ação, o profissional deve recusar o papel de tutela e controle das classes subordinadas, estas devem poder adentrar o cenário social e político. Necessita-se alargar o conhecimento do modo de vida e cultura dos segmentos sociais com os quais o profissional atua, propondo articulação com as entidades que os representam socialmente, onde o assistente social deve desenvolver suas atividades perpassando os segmentos patronais.

### **DESAFIOS POSTOS PARA UMA FORMAÇÃO QUALIFICADA**

Vivenciamos na atualidade, um conjunto de ações e interesses capitalistas que ameaçam a educação, suas bases de fundamentação e a qualidade dos serviços ofertados, devido a proliferação das unidades de formação, com destaque para as instituições privadas, no qual a educação se tornou um comércio rentável.

Segundo Mézaros (2008) a educação é utilizada como um instrumento para a lógica de desenvolvimento do próprio capital. Com o passar do tempo o desenvolvimento do sistema de ensino e as práticas educacionais foram se adequando para atender as demandas propriamente impostas pela classe burguesa. Em sua fala argumenta que é por isso “que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema (...)” (MÉZAROS, 2008, p.35). Com isso cria-se estratégias para romper com o controle exercido pelo capital.

Ainda o autor escreve que 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 à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉZAROS, 2008, p. 35).*

Esse sucateamento e a fragilidade da formação profissional rebateu também, na prática profissional do/a assistente social, uma vez que são classe trabalhadora e, sendo assim sofre todos os rebatimentos desse sistema mercadológico que exclui, oprime e discrimina.

A capacidade profissional crítica é indissociável da elevação da qualidade do ensino superior na área, uma vez que este fornece os subsídios necessários para o desvelamento da realidade e o desempenho profissional voltado para a consolidação do projeto do Serviço Social, para que se torne possível, simultaneamente, enfrentar no mercado de trabalho a concorrência de áreas profissionais afins.

A convivência, sem ameaças, com diferentes níveis de profissionalização dos agentes sociais, que hoje atuam no âmbito da questão social, exige reafirmar o *diferencial de qualidade da formação universitária*, o que irá distingui-la dos demais níveis de ensino autorizados legalmente a qualificar a força de trabalho nesse campo (IAMAMOTO, 2011, p. 148).

De acordo com Menezes e Lustosa (2010) no projeto original da profissão, a pesquisa se faz um componente essencial da formação profissional, onde é imprescindível que o aluno seja capaz de perceber o contexto da ação profissional direcionado e filtrado para apreensões investigativas, o que supõe questionamentos teóricos que norteiem a elucidação dos processos sociais que embasam o exercício profissional, definindo suas particularidades nas respostas que fornecem às demandas sociais.

Manifesta-se uma grande necessidade atribuir com maior severidade à assimilação das matrizes teórico-metodológicas no âmbito da formação, devendo o quadro docente manter a preocupação constante com os conceitos apresentados, buscando transpor a simples reprodução dos mesmos, onde teoria e prática devem complementar-se objetivando, em suma, iluminar análises das diferentes situações com as quais os profissionais irão se deparar no exercício de sua prática.

Nesta perspectiva, a Universidade, como o espaço inicial de disseminação do conhecimento precisa estar atenta a dinâmica da vida social em todos os níveis, tanto macros, quanto micros, nacional e regional, cultivando razão crítica e compromisso com valores universais, coerente com sua função pública, para que venha se apresentar, assim como devido, um componente ativo e incentivador da construção democrática da coletividade em seu desenvolvimento socioeconômico e político (IAMAMOTO, 2010).

Na atual conjuntura, ainda que o assistente social esteja inserido em um contexto de correlação de forças, precisa buscar romper com uma visão endógena e focalista do Serviço Social, para que consiga atender as demandas emergentes e captar novas mediações, e assim possa requalificar seu fazer profissional (IAMAMOTO, 2011).

Primeiramente, para que o profissional possa atuar, precisa desvendar seu objeto de trabalho, a questão social, sendo imprescindível conhecer como esta se manifesta no cotidiano dos sujeitos sociais e suas formas de organização e resistência, para que possa ter subsídios e assim construir alternativas para seu enfrentamento, devendo esta ser apreendida na contradição fundamental do sistema capitalista.

O desafio é re-descobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente a questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade (IAMAMOTO, 2011, p. 75).

Precisa-se repensar a formação profissional para que esta propicie condições objetivas para o desenvolvimento de profissionais críticos, comprometidos e conscientes, saindo do mero discurso da criticidade, viabilizando-a, para tanto, é fundamental repensar a prática pedagógica no interior das Unidades de Ensino de Serviço Social, para que de fato estas proporcionem o debate crítico ao nível do ensino, da investigação e da extensão, envolvendo professores, estudantes, supervisores e profissionais (ABEPSS, 1996). Esta necessidade já tem sido reconhecida, onde novas perspectivas têm sido discutidas e implementadas, o que representa um significativo avanço para a construção de uma formação mais distinta.

Quanto ao perfil do profissional, faz-se necessário que o mesmo assuma a investigação como estratégia e trabalhe as teorias como instrumental de análise da realidade para uma posterior intervenção, tendo como instrumentos básicos de trabalho: a linguagem, e o domínio sobre as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política. Implica ainda no desenvolvimento

de sua capacidade de leitura e acompanhamento dos processos sociais, e também do estabelecimento de relações e vínculos com os sujeitos junto aos quais atua.

O/A profissional do Serviço Social deve manter a preocupação constante com a qualidade dos serviços prestados e respeito aos usuários, investindo na melhoria dos programas institucionais, na rede de abrangência dos serviços públicos, se contrapondo a processos de seletividade do atendimento (IAMAMOTO, 2011).

Embora o Serviço Social seja regulamentado como uma profissão liberal sabe-se que na prática isto não se realiza, em detrimento da relativa autonomia com a qual o profissional se depara, devendo assim, para a superação deste impasse, embasar suas ações e defendê-las de acordo com seu projeto político profissional, pois somente atendendo a estes preceitos, será possível desenvolver uma intervenção efetiva, mesmo que atuante frente a interesses antagônicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços para a formação de qualidade de IES torna-se importante para sentimento de união e coletividade, onde a governança e o sistema educacional funcionem com inclusão interna e junto a todas as políticas públicas sociais necessárias para que o aluno tenha acesso com equidade e responsabilidade nas academias universitárias e atuem na sociedade local e global, respeitando a ecologia em seu conceito amplo.

O processo de construção ao novo ser humano, em seu novo modelo de IES, apresenta a necessidade em investimento na formação e capacitação do corpo docente sobre esse novo ser humano em um mundo globalizado, na era da informação, para atuar de forma autônoma e empreendedora, com **conhecimento e consciência ética e cidadã** no mundo e no local onde vive, considerando a ecologia ampla, seja pelo espaço físico com tecnologias informacionais e de comunicação avançadas, quanto pelos professores qualificados em graus de mestrado e doutorado condizente com a natureza pedagógica para que o sistema educacional se torne inovador tendo como objetivo fim de contribuir para a formação de profissionais-pessoas completas no mundo atual do século XXI.

O século XXI desenvolveu rapidamente novas tecnologias no mundo da economia, da saúde, mas também da educação pelo ensino-pesquisa-extensão. A gestão institucional das universidades necessita aprimorar seus ambientes acadêmicos e suas novas formas de ofertar tecnologias digitais a seus alunos, considerando que há avanços de interação intercontinental, reduções de tempo de formação, e preocupação para com temas filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e políticos.

Estar em construção acadêmica no processo de ensino-aprendizagem virtual requer planejamento amplo e restrito. Amplo no sentido de perceber que há que se considerar os aspectos tecnológicos digitais e seus modelos educacionais. E restrito, por considerar as competências docentes educacionais na aplicação pedagógica e didática no ambiente virtual de ensino-aprendizagem. E nessa interação, o sujeito ético e capaz estará presente tanto no docente quanto no discente, pois ambos se tornarão construtores de uma metodologia dialógica, crítica, criativa e dialética em seu saber fazer profissional.

É importante considerar as fases motivacional, de síntese e dialógica, pois as estratégias didáticas estabelecerão a síntese de estratégias de ensino que o professor utilizará de acordo com o sujeito, e com a sala de aula sob sua responsabilidade, para exercer a competência docente com significatividade, motivação e funcionalidade.

O professor universitário, frente aos novos paradigmas do século XXI, possui vários desafios, dentre eles, precisamos clarear de seu reconhecimento de trabalho. O mundo do trabalho do professor universitário, agora, requer mais de sua intelectualidade e de seu fazer profissional pela didática. A formação pedagógica é importante para todos os docentes universitários, o que é afirmado por Freire (1996) que apresenta a pedagogia da autonomia, quando o sujeito possui sua liberdade de construção do conhecimento.

Percebe-se a grande expansão em que o ambiente virtual coloca como desafio para uma sala de aula, pois o professor precisa estar em constante formação. E, mais que formação, precisa sensibilizar não só seu aluno pelas abordagens sócio emocionais, motivacionais, assim como conhecê-lo, mas também, sensibilizar e gerar conhecimento, ser educador da gestão institucional de ensino sobre a evolução cotidiana das tecnologias digitais, e também precisa se organizar entre os docentes para que se nivele o saber sobre as novas tecnologias digitais e as que se encontram em expansão.

Concretamente, o projeto ético-político do Serviço Social contribuiu na transformação dos currículos, das pesquisas, das publicações, do processo teórico-metodológico e técnico-operativo. Mesmo considerando o avanço inovador ocorrido na década de 1990. Ao considerar as novas diretrizes curriculares proposto pela ABEPSS, o Serviço Social, em sua pesquisa, extensão, ensino e fazer profissional, necessita se atentar para o desenvolvimento de metodologias ativas pautadas em consciência e conhecimento sobre as transformações societárias no mundo do trabalho e da vida social, percebendo que o processo de aprendizagem encontra-se fundamentado, na atualidade, em uma era globalizada e conectivista, com seres sociais que se tornam digitais e recebem influências diversas em sua construção sociocultural e histórica, pela formação de sujeitos ativos, na realidade concreta da vida social.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes curriculares para os Cursos de Serviço Social**. Ano 1996.

Area, M. e Sannicolás, B. (2017). Las TIC y las pedagogías del aprendizaje experiencial. **Comunicación y Pedagogía**, núm. 299-300, 16-21.

Area, M. (2019). La enseñanza universitaria digital. Fundamentos pedagógicos y tendencias actuales. Documento de apoyo para el módulo “**Docencia Digital**” **Del Curso de Acreditación en Competencia Digital Docente de la Universidad de La Laguna**, España. Disponível em: < <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13247/La%20ense%C3%B1anza%20universitaria%20digital%20-%20Manuel%20Area-Moreira%20%28marzo%202019%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > . Acesso em 06 fev. 2023.

BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Lei nº 8662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8662.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CELAYA, R. **Cono-ciência: a revolução necessária em nossas universidades para energizar a construção de uma sociedade melhor**. (2015) Obregón, México: Editorial ITSON. Disponível em: <<https://fnbr.es/9uk>>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CFESS. Resolução 273/93, de 13 de março de 1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao\\_273-93.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_273-93.pdf)>. Acesso em 12 jul 2023.

ESPEJO, R.; SARMIENTO, R. Manual de apoyo docente: metodologías activas para el aprendizaje. Santiago: Universidad Central de Chile, 2017.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36e. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: Trabalho e formação profissional**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Renovação e conservadorismo no serviço social: Ensaios críticos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social em de Tempo de Capital Fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MENEZES, Maria Thereza; LUSTOSA, Maria das Graças. **Reflexões sobre o ensino da prática no serviço social e os impasses para a consolidação do projeto ético-político profissional.** In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda. *Serviço Social: Temas, Textos e Contextos.* 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 103-120.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Publicado em YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: <[https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf)>. Acesso em 18 jul 2023.

NETTO, J.P. Transformações societárias e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade,** São Paulo: Cortez, ano XVII, n. 50, 1996.

PIOVESAN, J. [et al.]. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem** [recurso eletrônico] Santa Maria/RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <[https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD\\_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SILVA, Marcela Mary José. **A materialização do projeto ético-político do Serviço Social.** Campinas: Papel Social, 2012.

SALINAS, J.; de BENITO, B, Pérez, A; e Gisbert, M. Blended learning, más allá de la classe presencial. **RIED. Revista ibero-americana de Educación a Distancia,** 21(1), 195-213.(2018). DOI 10.5944/ried21.1 18859. Disponível em <<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18859>> acesso em 28 jan 2023.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do serviço social. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS (org.). **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília, DF: CFESS: ABEPSS, 2009. p. 185-200. Disponível em: <<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/522>>. Acesso em:12 jul 2023.

UNESCO. **Declaração de Incheon.** Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação, 2015 Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por?posInSet=6&queryId=f7116034-f130-43b8-a8bd-a57402e9a299](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=6&queryId=f7116034-f130-43b8-a8bd-a57402e9a299)>. Acesso em: 18 jan. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 2007. p. 182.

Yáñez, P.(2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. **Revista San Gregorio,** 1 (11): Disponível em: <<https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/19>>. Acesso em 18 mar 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales.** Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito, Equador: Editora Abya-Yala, 2017.

# AÇÃO AFIRMATIVA EM FOCO: A RELEVÂNCIA DAS COTAS PARA SOCIEDADE E A EXPERIÊNCIA DA UERJ COM ESTA POLÍTICA, SOB O OLHAR DE UMA ESTUDANTE COTISTA

Lays Christyne Almeida Santos<sup>120</sup>

**RESUMO.** Este artigo tem por objetivo realizar uma breve discussão a respeito do que são as ações afirmativas, para quem elas se destinam e sua real importância na sociedade, uma vez que esta produz e reproduz desigualdades desde sua formação histórica. No segundo momento, é apresentada a experiência de estágio da autora e seu projeto de intervenção, que aborda a relevância das cotas para as minorias e a experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com essa política.

**Palavras chaves:** Ação Afirmativa - Assistência Estudantil - Igualdade de Oportunidades.

**ABSTRACT.** The article aims to show briefly a topic of what are affirmative actions, to whom they are for and their real importance in the society because it produces and reproduce inequalities since its formation. After the first moment it is presented the author's internship experience and her intervention project which address the relevance of quotas for minorities and the university of Rio de Janeiro's experience with this politics.

**Keywords.** Affirmative Action - Student Assistance - Equal Opportunities.

## INTRODUÇÃO

O racismo, o patriarcado, o capacitismo e as desigualdades sociais são algumas das múltiplas expressões da questão social historicamente produzidas e reproduzidas. Elas se refletem em vários âmbitos da vida social dos indivíduos, desde a inserção - ou não - no mercado de trabalho, passando pelo acesso a outros bens e serviços, como a saúde, moradia, acesso à educação (sobretudo, a nível superior), saneamento básico, e outros aspectos sociais e econômicos importantes.

As ações afirmativas são medidas de mitigação deste processo que garante o acesso nestes espaços a grupos historicamente penalizados e discriminados. Desta forma, é tão importante saber sua definição, a quem se destina e sua importância para a sociedade.

O presente trabalho tem como foco debater um viés importante desta política: as cotas na universidade. Para tanto, será apresentado o ensaio teórico do projeto de intervenção da autora, que concluiu sua experiência de estágio obrigatório e continua como estudante extensionista, em um projeto de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Projeto Educação e Serviço Social Cultura e Cidadania com Adolescentes, Jovens e a Comunidade Escolar (PESSCAJ-Educação), bem como a experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com a política de ação afirmativa e seu atual plano de Assistência Estudantil. A UERJ foi a primeira Universidade a aderir ao sistema de cotas em 2002 e é considerada pioneira na política, apesar de ter sido implantada por força de uma lei estadual e ter passado por alguns conflitos na comunidade universitária por disputas institucionais de quem é favorável e por quem é contra a política de cotas.

## DESENVOLVIMENTO

### O QUE É AÇÃO AFIRMATIVA, A QUEM SE DESTINA E SUA IMPORTÂNCIA

Segundo Sabrina Moehlecke (2002), em seu artigo "Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil", as ações afirmativas tiveram seu início nos Estados Unidos, na década de 60, quando o Movimento Negro ganha força contra as leis segregacionistas existentes na época. Moehlecke ressalta que, a partir de

120 Estudante de Serviço Social, Cotista e Extensionista no Projeto Educação e Serviço Social Cultura e Cidadania com Adolescentes, Jovens e a Comunidade Escolar (PESSCAJ - Educação) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Email: [christyne.lays@gmail.com](mailto:christyne.lays@gmail.com)

então, o Estado é convocado a assumir um papel importante e ativo na melhoria da qualidade de vida da população negra. O exemplo dos Estados Unidos foi seguido por outros países, posteriormente, sobretudo àqueles de economia periférica.

No segundo momento do texto, a autora faz uma breve síntese do contexto histórico brasileiro - do período escravocrata até a redemocratização do país, salientando as expressões da questão social que suscitaram durante este período. Moehlecke (2002) afirma que a desigualdade social e racial são estruturais no Brasil. Esse fator está intrinsecamente relacionado aos quinhentos anos de escravidão no país, abolida não por ferir a condição humana digna, mas para atender o mercado do capital, que começava a se abrir. Não houve qualquer tipo de reparação histórica para as pessoas negras escravizadas que, conseqüentemente, tiveram sua inserção no mercado de trabalho muito precarizada, bem como as condições de reprodução social. A autora traz a reflexão de que esse contexto histórico pode ser observado e analisado através dos dados coletados pelos Institutos de Pesquisa nos dias atuais, e referem-se a diferença entre os indivíduos, a depender da sua cor, renda e sexo, no que tange ao desempenho educacional, oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, acesso ao ensino superior e participação na vida política.

Neste sentido, foi preciso pensar em medidas de ações compensatórias, que reduzissem as desigualdades e promovessem a integração desses grupos historicamente excluídos nos espaços da sociedade onde nunca foi lhes permitido estar. Para lidar com esta realidade escancarada de desigualdades sociais, de gênero e raça, algumas medidas foram tomadas para mitigar a situação, dentre elas, a política de ações afirmativas. Para definir, mais precisamente, a finalidade das ações afirmativas, usaremos Santos, como referência:

Eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (1999, P. 25).

O público alvo das ações afirmativas variou conforme as situações existentes, relata a autora. No entanto, destinou-se, sobretudo, às minorias étnicas e raciais, seguido por mulheres, a princípio. As primeiras instituições aderentes à política foram as universidades, e alguns polos no mercado de trabalho e qualificação profissional. Além disso, a ação afirmativa assumiu outras práticas para promoção da igualdade na sociedade. A mais conhecida delas são as cotas, que consistem no estabelecimento de um percentual a ser reservado e, posteriormente, ocupado por grupos específicos.

Moehlecke (2002) apud Munanga (1996), diz que, historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita. Com a redemocratização no Brasil, a sociedade passou a exigir uma postura mais ativa do Estado nas expressões da questão social oriundas da sociedade capitalista, como as desigualdades sociais, de gênero, raça e etnia. Em 1980, ocorreu oficialmente a primeira inserção das ações afirmativas no âmbito do mercado de trabalho, que reservou 20% das vagas para homens negros e outros 20% para mulheres negras. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal vigente (um importante avanço histórico na garantia de direitos), novas leis foram incluídas, como a proteção da mulher no mercado de trabalho - sobretudo no que diz respeito à maternidade -, e a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência.

Esse conjunto de iniciativas no âmbito do Poder Público indica um parcial reconhecimento da existência de um problema de discriminação racial, étnica, de gênero e de restrições em relação aos portadores de deficiência física no país, sinalizado por meio de algumas ações (Moehlecke, 2002, P. 205)

Santos (1999) salienta que as ações afirmativas são representações de grupos historicamente inferiorizados e marginalizados, assegurando seu acesso a determinados espaços e bens da sociedade, onde normalmente não chegariam ou teriam presença parcial e simbólica. Mesmo sendo um mecanismo necessário para o estabelecimento da igualdade e condições dignas de inserção nos

espaços sociais, há muitas polêmicas acerca da política de ação afirmativa, sobretudo a de cotas. Determinados grupos defendem que este sistema mantém privilégios, e outros, defendem a ideia de que elas são um direito conquistado.

Moehlecke (2002) faz uma breve análise acerca desse debate e esclarece que quem entende cotas como manutenção de privilégios têm uma visão meritocrática da realidade, que desqualifica os beneficiados como “incapazes de vencer por si mesmos”. Os grupos que acreditam num sistema de direitos estariam, segundo a autora, de acordo com os preceitos constitucionais, na medida em que procuram corrigir uma situação real de discriminação. Portanto, as cotas não se configuram como uma discriminação, pois seu objetivo é justamente atingir certa igualdade - **ou mesmo a equidade** -; e nem de mérito somente individual, já que igualando as oportunidades e condições, o mérito finalmente possa existir, dentro das qualidades e esforços de cada um, e não sob a lógica de favores ou caridade.

A Constituição de 1988 prevê, em seu artigo 5º, I, igualdade jurídica a todos os cidadãos, contemplando direitos e deveres em relação à sociedade. Entretanto, é importante salientar que a escravidão também já foi legalizada, e outros episódios históricos que feriram os Direitos Humanos, como o Nazismo, nos princípios das leis da época, o que nos remete a reflexão de que Igualdade Jurídica é importante, mas não é equivalente a Igualdade Racial e Social, principalmente em uma sociedade fundada na desigualdade, na exploração do trabalho e opressão das minorias.

Moehlecke (2002) apud Guimarães (1997) para ressaltar que tratar pessoas em posições desiguais e desfavoráveis como iguais às demais, somente amplia a desigualdade inicial entre elas. O autor complementa o pensamento colocando que as ações afirmativas estão ligadas às sociedades democráticas, que tenham no mérito individual e na igualdade de oportunidades seus principais valores. É a junção dos dois elementos juntos. Para além do debate de direito ou privilégio, há um outro aspecto relevante acerca das ações afirmativas a ser considerado: os conceitos de reparação e redistribuição. Moehlecke (2002) apud Munanga (1996) para exemplificar: Para o autor, enquanto ação afirmativa é destinada para todos os indivíduos que sofrem algum tipo de segregação. Já a reparação/redistribuição estão ligados à carência socioeconômica. O autor identifica que o fator da carência socioeconômica é motivo principal das desigualdades e uma consequência da discriminação étnica, racial e sexual, problemas estruturais da sociedade.

Neste sentido, é muito importante pensar a política de ações afirmativas como modo de mitigar essas desigualdades, dando espaço e abrindo possibilidades a grupos que não obtiveram reparação histórica, econômica, moral e cultural. A forma correta de se fazer isso é pensar em outras alternativas, para além da reserva de vagas, que possam não somente garantir o espaço, como também, a permanência desses grupos, tratando a raiz do problema (todas as formas de preconceito e discriminação) com a promoção de debates dentro dos espaços sociais e sócioocupacionais.

Nesta linha de raciocínio, a autora traz para o debate Bergman (1996) que introduz a seguinte linha de pensamento: Podemos combater, sistemicamente, a discriminação de determinados grupos através da valorização e promoção da diversidade nos espaços socialmente comuns aos indivíduos. Portanto, a educação é um âmbito muito importante a ser considerado neste debate. Historicamente, ela foi e continua sendo usada pelo sistema para reprodução de padrões sociais conservadores, que têm como objetivo a formação de mão de obra minimamente qualificada para o mercado de trabalho. Isto porque o capitalismo não foi criado para satisfazer as necessidades dos indivíduos, e sim, para obtenção de lucro através da exploração, expropriação e mais valia da classe trabalhadora, conceitos Marxistas deveras debatidos e de suma importância.

Todavia, é possível ir na contramão dessa lógica, quando se trata de ações afirmativas. Elas possibilitam não só o acesso à educação, sobretudo, a educação universitária à classe trabalhadora, como também a garantia da permanência, reduzindo as taxas de evasão. A política de cotas funciona como um mecanismo de justiça, pois enquanto estes grupos forem lembrados e incentivados a ocupar estes espaços, menos chances as opressões têm de se perpetuar.

## A EXPERIÊNCIA DA UERJ COM A POLÍTICA DE COTAS

Para iniciar o debate do segundo momento deste trabalho, utilizamos como principal referência o texto “Assistência Estudantil Brasileira e a Experiência da UERJ: entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante” da autora Lessa (2017), Assistente Social e professora universitária da Faculdade de Serviço Social da UERJ.

A Universidade Pública sempre foi um espaço elitizado, meritocrático, racista e capacitista. Depois da implementação das cotas, ela aprofundou o campo de disputas entre as classes. Desse modo, LESSA (2017) faz a reflexão da importância da política de cotas, associada à assistência estudantil, para que a universidade tenha um perfil popular, sendo um espaço onde a classe trabalhadora sintam-se sujeitos, sendo ouvida e acolhida. Para exemplificar o debate, a autora vai utilizar a experiência desta política na primeira instituição de nível superior aderente ao sistema de cotas: A UERJ.

Depois de mais de uma década desde sua implementação, é possível observar o êxito das cotas tanto para o acesso dos estudantes à educação pública superior, quanto para seus rendimentos acadêmicos. Entretanto, é importante salientar que garantir a permanência de qualidade dos estudantes é tão importante quanto a própria política. Aprofundando a concepção da autora, a política de cotas tem que, necessariamente, estar atrelada a um bom plano de Assistência Estudantil, que assegure condições materiais, sociais, financeiras e psicológicas de estadia e permanência dos estudantes, evitando a evasão e o abandono, casos infelizmente muito corriqueiros nos dias atuais. A autora afirma que ao adotar o cumprimento destas demandas, as instituições de ensino assumem um papel mais popular, onde a classe trabalhadora pode ser ouvida e, principalmente, acessar uma educação gratuita e de qualidade.

Historicamente, a escola pública configurou-se como um espaço de difusão higienista do sistema capitalista, alienando e “adestrando” os filhos da classe trabalhadora com um ensino conteudista e bancário, conceito Freiriano para designar práticas de ensino conservadoras e arcaicas, que visam a formação de mão de obra minimamente qualificada e barata para o mercado de trabalho, e não à formação de sujeitos sociais críticos e reflexivos sobre a própria realidade e a realidade em que se constitui a sociedade sob a lógica do capital.

Neste sentido, a ampliação do acesso à educação pela classe trabalhadora - sobretudo a nível superior -, foi tardia. Lessa (2017) faz um breve resgate histórico em seu texto, ressaltando que esta ampliação se deu na década de 80, com o advento da redemocratização do país e pressão de órgãos internacionais capitalistas que exigiam maior nível de escolaridade da classe trabalhadora. O ensino básico é o primeiro a ter uma expansão notável. Todavia, o acesso ao ensino médio e, por fim, às universidades, consolidaram-se de forma gradativa.

Em relação ao debate do acesso às universidades, a UERJ foi a primeira Universidade a implementar a política de ações afirmativas, em 2002, como já retratado. Desde então, algumas medidas foram tomadas para receber os estudantes que adentrassem pela reserva de vagas, mas ainda careciam de ajustes estruturais que não somente garantisse a vaga a essa parcela de pessoas, como também a sua permanência e condições sociais para conclusão. No início, os estudantes ganharam uma ajuda de custo por tempo determinado, (chamada de Bolsa Incentivo). Com o passar dos anos, a luta e a organização dos movimentos sociais (Estudantis, Negro, e os demais), bem como a importante atuação de assistentes sociais lotados no Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR), a política de assistência estudantil foi se aprimorando, com o aumento da bolsa permanência e a possibilidade de acumular com bolsas de outros programas (Iniciação Científica e Extensão); a concessão do passe livre universitário, acesso ao material didático, bem como a construção do bandeirão, no campus Maracanã.

É importante salientar que para além da adesão ao sistema de cotas, a Universidade também é famosa por seus cursos noturnos, permitindo que estudantes na condição de trabalhadores possam acessar a política de educação superior, ao mesmo tempo que garantem a sua reprodução material (e de seus familiares) com o trabalho. Somado a estes dois fatores de importantes, pode-se ressaltar, também, que a localização da universidade - Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro -, perto da linha ferroviária e metroviária e com acesso a maioria das linhas de ônibus circulantes na cidade colabora com

que a UERJ tenha um corpo discente mais plural, no que tange a etnia, cor e condição socioeconômica. Segundo Lessa (2017), podem ser cotistas:

todos aqueles que comprovem situação de carência socioeconômica e pertençam ao grupo de alunos da rede pública de ensino: integrantes de minorias étnicas: negros (autodeclarados) e indígenas (autodeclarados); pessoas com deficiência, e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados por razão de serviço, nos termos da legislação em vigor. (LESSA (2017) apud UERJ (2014), p. 166)

A evolução da política também se mostra no aspecto socioeconômico. Segundo relato da autora, em 2004, na primeira experiência de seleção para cotas, a renda per capita era no valor de R\$: 300,00 (trezentos reais). Em 2020, a renda per capita é de R\$ 1.497,00 (mil quatrocentos e noventa e sete reais). Foi instituída a bolsa permanência, que permanece como um direito do estudante cotista pleiteado pelo tempo máximo de integralização de seu curso, bem como recursos culturais e esportivos na Universidade, com a criação da Pró Reitoria de Extensão e Cultura (PR3).

No entanto, não basta o acesso somente. A chegada desses alunos e as lutas empreendidas pela comunidade universitária, especialmente por eles, desde então, concretizaram a criação de alguns mecanismos que permitiram sua permanência. Falamos de oficinas de apoio acadêmico, abertas a todos os estudantes, inclusive os não cotistas, já no primeiro ano da vigência das cotas. A seguir, falamos da bolsa para os cotistas e, mais recentemente, da criação do restaurante universitário, do acesso ao material didático, assim como da possibilidade de acumular a bolsa das cotas às acadêmicas, todas essas conquistas decorrentes da luta universitária. Nessa primeira década de experiência das cotas, a universidade se mostra mais democrática, mais diversa e mais popular, embora seus mecanismos de acesso e permanência possam ainda ser aperfeiçoados. (Lessa, 2017, p.166)

Com a pandemia de COVID 19, novas formas de gestão da Universidade foram adotadas em decorrência do isolamento social, para garantir a segurança da comunidade uerjiana e, sobretudo, a continuidade dos estudos em condições minimamente dignas, dado o quadro sanitário da época. Desta forma, foi instituído o Departamento de Articulação, Iniciação Acadêmica e Inclusão Estudantil (DAIAIE), que substituiu o antigo PROINICIAR, bem como a criação de Pró- Reitorias específicas para cada setor da UERJ. Uma delas é a Pró- Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis (PR4), responsável pela inclusão e permanência de estudantes, inaugurada em 2020. O Ato Executivo de Decisão Administrativa (AEDA 059 /REITORIA/2021), reformula e institui novos auxílios estudantis. Esse decreto ampliou o acesso à bolsa permanência para estudantes de ampla concorrência (anteriormente, somente estudantes cotistas tinham direito a este auxílio estudantil), o que configura um grande avanço para a Universidade e os estudantes. Atualmente, estão em vigor: Bolsa Permanência (para estudantes cotistas) e a Bolsa Auxílio Vulnerabilidade Social (BAVS), para estudantes de ampla concorrência que tenham renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio), no valor de R\$: 606,00 (seiscentos e seis reais); Auxílio Alimentação no valor de R\$: 300,00 (trezentos reais); Auxílio Vale Transporte (para os estudantes residentes fora do município do Rio) no valor de R\$: 300,00 (trezentos reais); Auxílio Creche (benefício adquirido depois de muita luta e reivindicação do movimento estudantil, sobretudo, o de mulheres negras e mães), no valor de R\$: 900,00 (novecentos reais) e o Auxílio Material Didático, no valor de R\$: 600,00, ofertado semestralmente.

Um aspecto relevante a respeito da UERJ que é salientado pela autora é que a Universidade fluminense possui caráter generis. Isso quer dizer que estudantes cotistas já ingressam na Universidade com acesso à bolsa permanência e demais recursos. Em outras instituições de ensino, os estudantes podem ingressar pela política de ação afirmativa (cotas), mas não necessariamente são contemplados pelos auxílios estudantis, sendo necessário a inscrição em editais e processos seletivos para pleitear as bolsas. Apesar dos avanços significativos que a política de cotas alcançou desde sua promulgação e inserção, esta ainda apresenta lacunas e carece de aperfeiçoamentos. Lessa (2017) destaca pontos para a reflexão acerca das relações de trabalhos estabelecidas aos Assistentes Sociais e outros profissionais que, por sua vez, tem que lidar com a insuficiência de recursos e estruturas para o acompanhamento dos estudantes, no molde estabelecido pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que

implicaria no aumento da equipe técnica e uma rede mais ampla e efetiva de ação, ressalta a autora. O PNAES foi estabelecido pelo Decreto 7234/2010, e propõe uma série de ações efetivas para o acolhimento e permanência universitária, tais como: Moradia, transporte, inclusão digital, cultura, esporte, creche, suporte à pessoa com deficiência, entre outros aspectos imprescindíveis ao pleno acesso e permanência dos estudantes na universidade.

### **O PROJETO EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL, CULTURA E CIDADANIA COM ADOLESCENTES, JOVENS E COMUNIDADE ESCOLAR (PESSCCAJ EDUCAÇÃO)**

O PESSCCAJ - é um projeto de extensão da Faculdade de Serviço Social (FSS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado pela assistente social Jurema Alves Pereira, com a finalidade de prestar assessoria e consultoria em Serviço Social para escolas de nível médio, movimentos sociais e grupos étnicos raciais, articulado, também, com outros projetos de extensão da UERJ que desenvolvem atividades essenciais nestes espaços.

A extensão universitária é o pilar que busca estabelecer a relação entre a Universidade e a sociedade. É dentro deste contexto que o PESSCCAJ se insere como projeto de extensão, prestando consultoria nos espaços educacionais e em movimentos sociais que discutem temáticas importantes e inerentes ao convívio social, tais como a participação da população negra nos espaços sócio ocupacionais, a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, bem como as ações afirmativas e sua relevância - tema cujo qual o trabalho se propõe -, discutindo alternativas que podemos criar para que a sociedade possa chegar a uma construção anti racista e capacitista, onde as minorias tenham pleno acesso aos seus direitos e voz ativa em espaços importantes do cenário educacional, econômico e político.

No livro “Extensão ou Comunicação”, Paulo Freire (1979) classifica a extensão como sendo uma “ação cultural “ que é o oposto do termo “invasão cultural”, no sentido que ação é a práxis que materializa a transformação e emancipação da sociedade, seja na produção material ou imaterial, social ou produtiva, manual ou intelectual que os projetos de extensão proporcionam a sociedade. Essa dinâmica possibilita a articulação de uma visão crítica acerca da realidade, bem como maior participação, autonomia e protagonismo dos indivíduos sociais.

O projeto de intervenção proposto e debatido nas supervisões de estágio está relacionado à atuação do Serviço Social na educação e sua apresentação para a comunidade escolar. Tem como público alvo estudantes e seu propósito está no debate da importância da política de cotas e a defesa da Universidade Pública; bem como o papel social, científico, cultural e profissional que estas instituições públicas exercem na formação humana e crítica dos indivíduos na sociedade, haja vista que a concepção de Educação Freiriana (cuja qual embasou a fundamentação teórica de grande parte deste projeto), engloba mais do que a relação ensino e conteúdo: Ela compreende a formação humana como um todo, proteção social e acolhimento.

O projeto de intervenção é o instrumental que materializa o trabalho de assistentes sociais em vários espaços sócio ocupacionais, e abrange múltiplas possibilidades de intervenção na realidade, através das demandas observadas profissionalmente. Rodas de conversas e formação de grupos para reflexão conjunta acerca da realidade local, organizacional, individual ou comunitária; desenvolvimento e execução de projetos voltados à comunidade e ampliação da participação popular em assuntos importantes na sociedade, como o acesso à educação e a universidade, políticas sociais e programas de transferência de renda entre outros; palestras e seminários presenciais e online. Assim, incorporando, assim, outros instrumentos diferentes dos usuais da profissão para que os Assistentes Sociais consolidem as bases da classe trabalhadora, haja vista a necessidade de ampliação dos espaços de debate/reflexão e, desta forma, repensar e orientar sua prática profissional sempre na perspectiva de garantia de direitos, alinhados com seu projeto ético político e o código de ética.

Para a plena execução do projeto de intervenção, a primeira atividade consistiu na criação do instagram do PESSCCAJ, e foi pensado como uma parte do projeto para ser um espaço de interação

com adolescentes e jovens, com o objetivo de sanar dúvidas a respeito do vestibular, da documentação para entrada por ações afirmativas, cursos, o que é ensino, pesquisa e extensão universitária, bem como todos os auxílios estudantis. O conteúdo é bem interativo, com postagens simplificadas e de linguagem não acadêmica, para fácil compreensão do público alvo. A segunda atividade é o planejamento e realização de rodas de conversa com estudantes, de forma que estes também sejam protagonistas da atividade, se colocando e expressando suas demandas coletivas e individuais, bem como dúvidas e concepções a respeito da política de ações afirmativas. Veloso (2020) retrata o debate do uso das tecnologias no texto “Serviço Social e as Lives”. Ele traz a reflexão de que para entender o significado da lives e outros meios de comunicação digitais, é preciso compreender que estas ganham sentido se forem reconhecidas como instrumento a serviço de projetos societários específicos. Enquanto o Projeto capitalista utiliza da tecnologia para substituir o trabalho humano pelo trabalho morto, maximizando seus lucros; Já o Projeto Democratizante e emancipatório faz uso das tecnologias no sentido de ampliação do conhecimento, para formulação de debates mais inclusivos e democráticos.

A tecnologia não deve ser reificada, nem tampouco mistificada, mas também não deve ser despojada do potencial que detém para, em conjunto com outros fatores, assumir a condição de recurso estratégico fundamental no combate às opressões. (VELOSO,2020,p.7)

Seguem abaixo algumas das postagens referentes ao conteúdo proposto na rede social (instagram) do projeto:



Fonte: @pessccaj



Fonte: @pessccaj



Fonte: @pessccaj



Fonte: @pessccaj



Fonte: @pessccaj



Fonte: @pessccaj

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As desigualdades existentes na sociedade são estruturais e foram historicamente consolidadas no processo de exploração e colonização dos povos indígenas e africanos escravizados. Não houve nenhum

tipo de reparação para estes grupos que, conseqüentemente, ficaram à margem da sociedade, sendo discriminados e tendo seus direitos violados, dia após dia.. Essas desigualdades foram agudizadas e aprofundadas no decorrer dos séculos com a instauração do modelo socioeconômico capitalista, que tem como objetivo a obtenção de lucro baseado na exploração e expropriação da mão de obra da classe trabalhadora. Os reflexos de séculos de escravidão são notórios e visíveis na sociedade atual. A inserção precarizada no mercado de trabalho, o genocídio do povo negro, as condições de habitação, bem como o acesso à saúde e a educação por estes grupos, não são viabilizados.

As instituições de educação, sobretudo as de base, conservam um modelo arcaico e aristocrático para formação da classe trabalhadora e de seus filhos, com a finalidade de produzir mão de obra barata para o mercado de trabalho, que está sempre a serviço dos interesses do capital. Sendo assim, espaços que exijam um nível maior de instrução são historicamente elitizados, caso das Universidades no Brasil, que tiveram sua expansão - no que tange ao acesso das classes mais pobres - tardia, com o advento das ações afirmativas e a implementação das políticas de cotas.

É certo que a política de cotas têm sido exitosa desde sua implementação na educação superior, mais especificamente, na UERJ. Entretanto, é imprescindível pensar estratégias para que esta política continue a ser implementada de forma eficaz e que tenha maior alcance entre os jovens, sobretudo, trabalhadores. Neste sentido, Lessa (2017) destaca que para além do debate do acesso e permanência, é de suma importância pensar também a qualidade do ensino na Universidade Pública e que esta deve estar associada aos outros dois pilares tão importantes para a formação crítica e humana dos indivíduos, no âmbito profissional e social: A pesquisa científica e extensão universitária que, por vezes, está fora da realidade dos estudantes trabalhadores por ocorrer em horários diurnos, atrelada a falta de investimento público na garantia de bolsas que subsidiem as pesquisas e projetos de extensão e remunerem estudantes, para que possam experimentar a vivência da universidade de forma completa.

Outras formas de tornar essa política mais acessível é a ampliação da equipe profissional atuante, sobretudo, do Serviço Social, possibilitando o acompanhamento dos estudantes dentro do período em que estejam na Universidade, dentro dos preceitos estipulados na PNAS; bem como a criação de projetos que apresentem a UERJ à população fluminense (O acesso à saúde pela Policlínica Piquet Carneiro (PPC) e o Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE); os projetos de extensão que oferecem assessorias jurídicas, assistência social, serviços de acolhimento e Psicologia, tratamento odontológico; ampla divulgação sobre o vestibular da UERJ, a política de cotas e a assistência estudantil dentro da Universidade).

As cotas, associadas a política de assistência estudantil, deixou as instituições de ensino mais plurais, espaços estes que antes eram ocupados somente pela elite branca e patriarcal. Marx dirá que a história da sociedade é a história da luta de classes e, neste raciocínio, os trabalhadores travaram inúmeras batalhas históricas pela democratização desses espaços, seja no âmbito do mercado de trabalho, quanto na política, ou nas instituições de formação e ensino. A educação sempre foi um espaço de disputas políticas e ideológicas (debate demasiadamente ressaltado ao longo deste trabalho) e, portanto, a política de ação afirmativa pode ser considerada fruto da luta da classe trabalhadora, do movimento estudantil e negro e de profissionais progressistas que acreditam que mesmo em meio as desigualdades produzidas e reproduzidas neste sistema, é possível construir estratégias para uma sociedade emancipada, mais igualitária e livre da exploração e todas as formas de opressões impostas historicamente às minorias.

## REFERÊNCIAS

BERGMANN, B. In defense of affirmative action. New York: BasicBooks, 1996 apud MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debate no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 2002. n. 117, p. 197 - 217.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 05/10/1988, art. 5º. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso: 01/09/2023.

BRASIL. Programa Nacional de Assistência Estudantil, Lei 7234/2010. Disponível em: [Decreto nº 7234 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso: 18/08/2023.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Editora Paz e Terra, 2014.

GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre ação afirmativa no Brasil. Brasília: Paralelo 15, 1997 apud MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debate no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 2002. n. 117, p. 197 - 217.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. Assistência Estudantil Brasileira e a experiência da Uerj: Entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante. **EM PAUTA: Revista da Faculdade de Serviço Social - UERJ**, Rio de Janeiro, 2017. n. 39, v. 15, p. 155 - 175.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debate no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 2002. n. 117, p. 197 - 217.

MUNANGA, K. O Anti - racismo no Brasil. Estratégias e políticas de combate á discriminação racial. São Paulo: Edusp, p. 799 - III, 1996, apud MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debate no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 2002. n. 117, p. 197 - 217.

SANTOS, H. et al. **Políticas Públicas para a população negra no Brasil**. ONU, 1999. (Relatório)

VELOSO, Renato. **O Serviço Social e as Lives**. Núcleo de Estudos em Gestão e Informação (NEGI), 2020.

### Sites e Instagram

DEPARTAMENTO DE ARTICULAÇÃO, INICIAÇÃO ACADÊMICA E DE ASSISTÊNCIA E INCLUSÃO ESTUDANTIL. (DAIAIE). Disponível em: [DAIAIE | PR4 \(uerj.br\)](http://DAIAIE | PR4 (uerj.br)) Acesso em: 23/08/2023.

PRÓ REITORIA DE POLÍTICAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIS - (PR4). Disponível em: [PR4 | Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis \(uerj.br\)](http://PR4 | Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis (uerj.br)) Acesso: 23/08/2023.

SANTOS, Lays C. A. Você conhece a UERJ?. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cno0uW8P2Gt/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==> Acesso: 01/09/2023

\_\_\_\_\_. E aí, já escolheu seu curso?. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cn62SxfND13/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==> Acesso: 01/09/2023

\_\_\_\_\_. . Afinal, o que faz o Serviço Social?. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CnJrHukMOQQ/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==> Acesso: 01/09/2023

\_\_\_\_\_. Você sabia? A uerj e a política de cotas . 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CnwjG0KtxTi/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==> Acesso: 01/09/2023

\_\_\_\_\_. 5 coisas sobre o vestibular da Uerj que você precisa saber. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cn1ssl9tfth/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==> Acesso: 01/09/2023

\_\_\_\_\_. Apresentação pessoal 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CnS8E4uDwew/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==> Acesso: 01/09/2023

UERJ ATO EXECUTIVO DE DECISÃO ADMINISTRATIVA AEDA 059 /REITORIA/2021. Disponível: [AEDA059 REITORIA\\_2021BOLSAAPOIOAVULNERABILIDADESOCIAL.pdf \(uerj.br\)](http://AEDA059 REITORIA_2021BOLSAAPOIOAVULNERABILIDADESOCIAL.pdf (uerj.br)) Acesso: 09/09/2023

# A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NA CONTRAMÃO DOS DIREITOS SOCIAIS.

Fernanda Rodrigues Arrais<sup>121</sup>

**RESUMO.** O propósito deste artigo é contribuir com reflexões acerca da expansão da Educação Superior no Brasil, principalmente, a partir do final do século XX e início do século XXI. O ponto de partida para a compreensão desta expansão será desenvolvido por meio de análises sobre a conjuntura imposta para as políticas sociais, pós Constituição Federal de 1988. Os estudos vêm demonstrando uma forte regressão de direitos, aprofundados com a adoção do ideário neoliberal no país. Neste contexto, entende-se que o ensino superior, vem passando nas últimas décadas por processos de contrarreformas, com avanço da lógica privatista e mercantil nas políticas educacionais. Verifica-se que a intensificação desta lógica ocorre por meio da financeirização e formação de oligopólios no setor, na contramão dos direitos sociais. Portanto, defendemos que é fundamental a luta em defesa da ampliação da educação de qualidade, laica, gratuita, democrática e emancipatória, como um direito de cidadania.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Constituição de 1988; Direitos Sociais; Privatização; Mercantilização.

**ABSTRACT.** The purpose of this article is to contribute with reflections about the expansion of Higher Education in Brazil, mainly from the end of the 20th century and the beginning of the 21st century. The starting point for understanding this expansion will be developed through analyzes of the situation imposed on social policies, after the Federal Constitution of 1988. Studies have shown a strong regression of rights, deepened with the adoption of neoliberal ideas in the country. In this context, it is understood that higher education has been going through counter-reform processes in recent decades, with the advance of privatist and mercantile logic in educational policies. It appears that the intensification of this logic occurs through financialization and the formation of oligopolies in the sector, against the grain of social rights. Therefore, we argue that the fight to defend the expansion of quality, secular, free, democratic and emancipatory education is essential, as a right of citizenship.

**Keywords:** Higher Education; Constitution of 1988; Social rights; Privatization; Commodification.

## INTRODUÇÃO

O objetivo central deste estudo é contribuir com análises e debates sobre a configuração da expansão da Política de Educação Superior brasileira<sup>122</sup>, no final do século XX e início do século XXI, alicerçada pelo avanço da lógica privatista e da mercantilização dos serviços educacionais, inclusive no âmbito público. Observa-se que o Estado vem sustentando este sistema, favorecendo o capital, com a transferência de recursos públicos. Concomitantemente, temos ainda a intensificação desta lógica, que ocorre com a financeirização e formação de oligopólios no setor, na contramão dos direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

Neste sentido, diversos estudos<sup>123</sup> têm demonstrado o caráter perverso e os constantes ataques às garantias constitucionais, sobretudo a partir dos anos de 1990, com a consolidação do neoliberalismo e a implementação de contrarreformas no Estado brasileiro, impactando as políticas sociais, em especial a Política de Educação Superior.

Compreende-se que a privatização ou privatismo pode ser entendido como “pôr a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou políticos partidários” (CUNHA, 1995, p.11) e a mercantilização é o processo em que a educação, ou seja, os serviços educacionais, são subsumidos a mercadorias (MOTTA & ANDRADE, 2020). Já a financeirização se relaciona a multiplicação de ativos financeiros, com o domínio dos mercados e transações financeiras prevalecendo sobre as atividades produtivas. Isso significa, o crescimento do capital portador de

121 Universidade Federal Fluminense, Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social, e-mail: [ferodrigues0505@gmail.com](mailto:ferodrigues0505@gmail.com)

122 Compartilhamos dos estudos, de autores como DUBET (2015); BARBOSA (2019), que reconhecem essa expansão, como a “massificação” do ensino superior no país.

123 Behring & Boschetti (2008); Castro & Ribeiro (2010); Fagnani (2018); Lobato (2016); Cardoso Jr. (2016), entre outros.

juros (LAVINAS & GENTIL, 2018). As autoras explicam ainda, que nos serviços prestados pelo Estado, principalmente, nos setores de saúde, previdência e educação, o capital financeiro encontrou um nicho favorável para expansão no país (*ibid.*). E, dentro, desde nicho tem se destacado o empresariado que é composto por um grupo selecionado de empresários “(banqueiros, industriais, agropecuaristas, financistas e respectivos executivos) que, dotado de uma determinada “capacidade técnica e dirigente”, assume posição de prestígio e, portanto, de confiança na relação social de produção capitalista” (MOTTA & ANDRADE, 2020, p. 7).

Porém, a gravidade desta lógica, “[...] é feita com forte colaboração do Estado quando este se reduz ou deteriora sua oferta pública de forma que desestimula a demanda da sociedade e a induz a buscar no mercado aquilo que deveria ser direito” (LAVINAS & GENTIL, 2018, p. 195). Desta forma, este sistema é incrementado com o incentivo e interesse governamental, colocando-se como um fator primordial, também, destacarmos qual o público tem mantido esse aparato educacional privado, corroborando com o empresariamento da educação. Constatamos que o acesso à educação superior no país, historicamente, foi destinado a atender um perfil específico, proveniente da elite brasileira, representado por estudantes em sua maioria brancos, da classe média e alta. Assim, estes estudantes com maior renda e que cursaram a educação básica em instituições privadas, alcançavam com mais facilidade as vagas nos cursos de graduação das universidades públicas. Em contrapartida, os estudantes menos favorecidos, majoritariamente, pretos, pardos e oriundos do ensino médio público, considerado de menor qualidade, acabavam ingressando nas vagas das instituições de ensino privadas. Os autores (LEHER & SANTOS, 2023), observam que há uma intenção real em afastar os jovens das classes trabalhadoras da educação pública.

Neste horizonte, presenciamos que as políticas adotadas sobretudo a partir do início do século XXI, manipulam esse caráter sob o véis de expansão do ensino superior e democratização do acesso, a exemplo do Programa Universidade para todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que trataremos neste estudo. Portanto, a pretensão deste artigo é analisar como a subsunção do Estado ao capital vem contribuindo com o fortalecimento da expansão da educação superior, em detrimento dos direitos sociais.

Por fim, este artigo é amparado em uma pesquisa de natureza qualitativa e será desenvolvido com aporte de revisão bibliográfica e documental. A estrutura contará com duas partes. Inicialmente, será abordado acerca dos aspectos relacionados às políticas sociais, pós Constituição Federal de 1988. Posteriormente, será articulado a este debate o contexto de expansão vivenciado pela Política de Educação Superior, a partir dos anos 2000, tendo em vista o aprofundamento da lógica mercantil, privatista e a financeirização, resultando na valorização do capital financeiro.

## O PERÍODO PÓS CONSTITUIÇÃO E OS RETROCESSOS PARA AS POLÍTICAS SOCIAIS

A Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico na luta pela redemocratização do país, na ampliação da democracia e no reconhecimento das políticas sociais, fruto das demandas de diversos atores políticos, categorias profissionais, estudantes e movimentos sociais progressistas. “A nova Carta proclamava o estabelecimento de um Estado democrático reconhecedor de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais” (CASTRO & RIBEIRO, 2010, p. 17). Assim, promoveu conquistas, entre elas a institucionalização da Seguridade Social<sup>124</sup> brasileira e o avanço para uma nova configuração de políticas voltadas para a universalização do acesso, contando com previsão de recursos orçamentários e a participação da sociedade civil, via controle social (LOBATO, 2016). “Pela primeira vez, a questão social passou a ter *status* de direitos universais regidos pelo princípio

124 Compreendida pela Política de Saúde, Assistência Social, Programa Seguro-Desemprego e Previdência Social (FAGNANI, 2018).

da Seguridade Social, desenhando-se, no plano legal, o embrião de um Estado Social tardio no Brasil” (FAGNANI, 2018, p. 65).

Em relação à Educação, o artigo 6º reafirmou seu caráter como um direito social e no artigo 205, estabeleceu que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Segundo Fagnani, “A CF 88 trouxe avanços na política educacional, universal e gratuita” (2018, p. 65).

No entanto, nos anos seguintes, após a aprovação, ocorreram fortes investidas conservadoras, colocando em xeque as inovações consagradas, visto que,

[...] apesar deste conjunto de avanços legais, uma combinação de fatores (econômico-estruturais e político-conjunturais) fez com que uma nova estratégia social fosse sendo gestada e implementada ao longo da década de 1990, em grande medida na contrarrente das inovações sociais constitucionalizadas em 1988. Esta nova estratégia social se caracterizaria por combinar cinco diretrizes gerais no campo da proteção social: universalização restrita, privatização crescente, descentralização fiscal, focalização sobre a pobreza e aumento da participação social compensatória. Trata-se de reforma social de orientação liberalizante, em termos da concepção, implementação e gestão das políticas sociais [...] (CARDOSO Jr., 2016, p. 13 e 14).

Nesta perspectiva, as crises do capital intensificam-se após a década de 1990, ocasionando a regressão dos direitos adquiridos, em virtude da entrada e posterior acirramento do neoliberalismo no país e da disseminação de falsos discursos na sociedade, quanto à necessidade de reformas, ou seja, políticas orientadas pelo ajuste fiscal e a diminuição dos gastos com as políticas sociais, para equilibrar a dívida pública, medidas que reconhecemos como contrarreformas<sup>125</sup> (BEHRING & BOSCHETTI, 2008).

Estas alterações, foram instituídas a partir do primeiro governo (1995-1998) de Fernando Henrique Cardoso (FHC),

[...] caracterizou-se, sobretudo, pela tensa conciliação dos objetivos macroeconômicos da estabilização com as metas de reformas sociais voltadas para a melhoria da eficiência das políticas públicas. Os problemas de agravamento da crise fiscal do Estado, comuns em todo o mundo na década de 1990, foram entendidos como que causados por gastos públicos sociais significativos, gestados de forma excessiva e desperdiçadora de recursos. Dessa maneira, uma série de reformas para as políticas sociais foi concebida e algumas destas efetivamente implementadas (CASTRO & RIBEIRO, 2010, p. 33).

Desta forma, o ponto de partida para que as contrarreformas fossem iniciadas, visando atender o capital, demandou modificações na forma de gerenciamento do Estado brasileiro, tendo em vista que a crise econômica e social do país, desde o início da década de 1980, eram justificadas como decorrentes de dificuldades internas do Estado. Neste sentido, foi aprovado, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), com objetivo principal de promover “reformas” vinculadas, principalmente, às privatizações dos serviços, em detrimento às conquistas constitucionais, impactando o sistema de seguridade social e demais políticas (BEHRING & BOSCHETTI, 2008).

No campo especificamente social, os governos brasileiros dos anos 90 conduziram várias mudanças no sistema nacional de proteção social, com a justificativa de que o modelo de proteção inscrito na Constituição seria muito custoso para a estrutura fiscal do Estado, além de inadequado em face das novas propostas de reforma administrativa e do sistema econômico (CARDOSO Jr., 2016, p.39).

No segundo governo de FHC (1999-2002), foram mantidas as orientações do anterior, com ênfase no estabelecimento de metas para conter a inflação. Este mandato foi marcado ainda por crise externa, e em resposta foi recomendado ao país a adoção da intensificação do ajuste fiscal, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), (CASTRO & RIBEIRO, 2010). Este contexto demonstra que,

A radicalização do projeto liberal caminha no sentido de levar ao extremo a reforma do Estado iniciada nos anos de 1990. O objetivo é “privatizar tudo o que for possível”, tanto na infraestrutura econômica quanto na

125 As autoras Behring & Boschetti (2008) explicam que apesar do termo reforma tenha sido empregado, foi uma utilização inadequada, pois as mudanças foram destituídas do viés redistributivo de orientação social-democrata, descolada do seu sentido social e histórico, como se qualquer alteração significasse uma reforma.

infraestrutura social. Na gestão macroeconômica há o reforço das políticas de “austeridade” [...] (FAGNANI, 2018, 73-74).

É importante destacar que foi autorizada pela Constituição, a participação da iniciativa privada na prestação dos serviços sociais, juntamente com a esfera pública. Porém, na prática, o estímulo à concorrência entre eles, foi muito mais do que a complementação. E, a partir da década de 1990, ocorreu o aprofundamento desta lógica. “O setor privado prestador de serviços sociais assumiu, certamente, um tamanho muito maior e muito mais complexo do que se poderia prever [...]” (CASTRO & RIBEIRO, 2010, p. 41). Desta forma, Cardoso Jr. explica

Muito embora a Constituição de 1988 tenha deixado em aberto a participação dos setores privados (lucrativos e não lucrativos) na complementação da provisão estatal de proteção social, parece-nos bastante evidente que a estratégia social levada a cabo ao longo das décadas de 1990 e primeira de 2000, vista retrospectivamente como a resultante do embate de forças políticas e ideológicas presentes tanto na disputa entre os setores público e privado como intrasetores públicos, exacerbou esta característica pró-mercado das políticas sociais, em detrimento do princípio público e universalizante que na verdade está na base do capítulo constitucional relativo à ordem social (CARDOSO Jr., 2016, p.14).

Nesta perspectiva, as políticas de saúde e educação, por exemplo, conseguiram alcançar o caráter universal, público, por meio de serviços gratuitos, voltados à população, mas não conseguiram frear a ampliação da concorrência dos setores privados (CASTRO & RIBEIRO, 2010, p. 41). Somado a isso, verifica-se que o setor financeiro tem aproveitado esses espaços e expandido seus serviços, no âmbito das políticas sociais que deveriam ser de responsabilidade estatal. Observa-se que além da privatização, ocorreu um agravamento nas transferências de competência para as empresas com foco no lucro. “Agora, a provisão dos serviços passa a ter como meta prioritária o lucro dos acionistas, que são, notoriamente, grandes grupos financeiros internacionais, distantes e alheios do conteúdo dos serviços prestados” (LAVINAS & GENTIL, 2018, p. 202).

Compreende-se que o capital financeiro está relacionado à fusão do capital bancário com o industrial, na fase monopolista do capitalismo, isto é, resultando na concentração da produção e na incorporação de banco com a indústria. Assim, “a gestão desses monopólios converte-se em *dominação da oligarquia financeira*, que tente a crescer com os lucros excepcionais, os empréstimos estatais, a especulação da terra, dentre outros mecanismos” (IAMAMOTO, 2009, p. 21-22).

Destacamos que no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi assumido o compromisso de prosseguir com a continuidade do regime macroeconômico adotado no governo FHC, em virtude da alegação que era necessária conter a crise econômica (CASTRO & RIBEIRO, 2010). Desta maneira, foram ampliadas as bases para a mercantilização dos serviços sociais, abrindo espaços para criação dos oligopólios (BITTAR & RUAS, 2012).

As autoras Lavinias e Gentil (2018) argumentam que no período de 2003 a 2016, não ficou evidente que o setor financeiro estava avançando, ao assumir os serviços prestados pelo Estado no campo social. Mas, neste período ocorreu a sua expansão, alcançando a esfera da reprodução social.

Entre as ambiguidades, observase um alargamento do campo de direitos—inclusive individuais—em meio a um processo de mercantilização e financeirização, cujo resultado mais imediato foi a incorporação ao mercado de consumo de massa, de forma definitiva, de algumas dezenas de milhões de pessoas, muitas delas até então tendo sua reprodução assegurada em boa parte fora da lógica mercantil. Já o paradoxo reside na indiferença de um governo, em tese comprometido com uma agenda democráticopopular, para com as consequências catastróficas de suas estratégias de desenvolvimento e de suas coalizões políticas, que fomentaram a mercantilização e a despossessão e assim alimentaram a dominância da acumulação financeira (LAVINAS & GENTIL, 2018, p. 195).

Diante do exposto, compreendemos que os anos seguintes à aprovação da Constituição, as políticas sociais foram submetidas aos projetos de desenvolvimento econômico, de acordo com o direcionamento de cada governo, relegando a adoção de estratégias para a melhoria das condições de vida da população (LOBATO, 2016). “[...] A implantação das conquistas estabelecidas na Constituição

de 1988 têm sido um processo árduo, ainda inconcluso, com distintos graus de sucesso, estagnação ou retrocesso, a depender da área de política social analisada” (CASTRO & RIBEIRO, 2010, p. 20).

Portanto, verificamos que a política neoliberal e os ajustes fiscais impostos pelos organismos internacionais, implementados, a partir do governo de FHC, contribuíram para a regressão dos direitos, bem como favoreceu a privatização, a mercantilização das políticas sociais, o avanço da financeirização e a formação de oligopólios, como veremos no próximo item, na área da educação superior.

## **A LÓGICA PRIVATISTA, MERCANTIL E O APROFUNDAMENTO DA FINANCEIRIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI**

A partir dos anos de 1990, conforme aludido no decorrer deste artigo, com a contrarreforma do Estado, as políticas sociais passaram a ser um nicho lucrativo e contribuir com rentabilidade e valorização do capital, em virtude da degradação do financiamento público, a exemplo da Política de Educação Superior, que ampliou os serviços empresariais e a flexibilização dos direitos sociais. Sabemos que as orientações para essa expansão, também, fazem parte dos acordos firmados entre o governo brasileiro e os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial que passou a interferir na educação superior brasileira (LIMA, 2011).

Seguindo este direcionamento, é fundamental compreendermos o aprofundamento desta lógica a partir dos anos 2000, com a alteração na função da política social, tendo em vista a conservação da política macroeconômica e a liberalização da conta de capital<sup>126</sup>.

Esta [liberalização] seguiu vigente e estimulou o aprofundamento da abertura financeira que viabilizou o intenso ingresso de capital externo no país. Essa é uma das portas que leva a financeirização a ganhar corpo, subordinar a política fiscal e, conseqüentemente, a política social (LAVINAS & GENTIL, 2018, p. 198).

Entretanto, destaca-se que as transformações relacionadas à expansão da educação superior devem ser entendidas em dois períodos, conforme os autores Dias e Sampaio (2020). O primeiro momento de grande expansão compreende os anos de 1960 e 1970, devido as mobilizações de setores da classe média que desejavam ingressar no Ensino Superior, tendo a sua demanda atendida mediante parcerias entre o Estado e o setor privado, nos governos ditatoriais.

O processo de privatização da educação superior não é algo novo, pelo contrário, remonta o período do regime militar (1964-1985). As políticas públicas desse período possibilitaram a ampliação de espaços da iniciativa privada, fato que acarretou a expansão desse nível de ensino, particularmente do setor empresarial/mercantil, baseado na concepção de educação como um negócio, privilegiando o lucro (BITTAR & RUAS, 2012, p. 116).

O segundo momento de expansão, ocorreu no início do século XXI e, também, contou com o apoio do setor privado (BITTAR & RUAS, 2012). Constata-se que ocorreu o aprofundamento da privatização do ensino superior. Atualmente, prevalece a hegemonia de instituições privadas no país, tanto em número de instituições, como em número de vagas ofertadas. Conforme dados estatísticos do Censo da Educação Superior, referentes ao ano de 2020, 87,6% (2.153) correspondem ao quantitativo de instituições privadas, com grande diversificação de natureza das instituições de ensino, entre universidades, centros universitários e faculdades isoladas<sup>127</sup> e 304, refere-se às instituições públicas (INEP, 2022). Em relação às vagas oferecidas, por exemplo, nos cursos de graduação, foram contabilizadas mais de 19,6 milhões de vagas. “A rede privada ofertou 95,6% do total de vagas em cursos

<sup>126</sup> A liberalização está relacionada “a liberdade de converter ativos financeiros locais em artigos financeiros estrangeiros e vice-versa, a uma determinada taxa de câmbio de mercado”, conforme Lavinias e Gentil (2018, p. 198).

<sup>127</sup> As faculdades isoladas corresponderam a 81,4%, esse dado demonstra a privatização alarmante do ensino superior no país, além de fragilidades em relação ao tripé ensino, pesquisa e extensão. A expansão está diretamente imbricada em instituições não universitárias, em um contexto de afastamento de elaboração crítica e inovadora de conhecimento (LIMA, 2018).

de graduação em 2020. A rede pública correspondeu a 4,4% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior” (INEP, 2022, p. 15).

Nesta perspectiva, os dados demonstram o domínio das instituições não-estatais que oferecem a venda de seus serviços educacionais, cursos presenciais e à distância, como mercadorias, utilizando-se de diversas estratégias de marketing e com apoio das mídias sociais, para obtenção de lucro.

A mercadorização da educação superior brasileira, que tem como essência a lógica do mercado, impulsiona, cada vez mais, empresários, hoje conhecidos como a nova burguesia de serviços educacionais, interessados em ampliar seus negócios na área educacional e a investir maciçamente no setor educacional. São investidores nacionais e internacionais que investem na educação superior no Brasil como um mercado promissor e altamente lucrativo, provocando movimentos de ampliação, aquisição e fusão das IES, formando grandes oligopólios que passam a concentrar boa parte do alunado do país (BITTAR & RUAS, 2012, p. 117).

As autoras Lavinias e Gentil (2018) explicam que “sob a regência do Partido dos Trabalhadores, as engrenagens da financeirização remodelaram a política social no Brasil” (LAVINAS & GENTIL, 2018, p. 208). Reforça-se a ideia que a classe média (classe trabalhadora) deve arcar com as despesas para cursar o ensino superior. Assim, o percentual de estudantes com formação universitária foi ampliado. “A privatização da Educação Superior conduzida historicamente no Brasil, especialmente em tempos neoliberais, não foi alterada no período 2003-2016 [...]” (LIMA, 2019, p. 519). A autora explica ainda que as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), referente a 2014-2024, contribuiu com a expansão do setor privado (*Ibid.*).

Seguindo nesta lógica de consolidação da privatização e da financeirização na educação superior, destacaremos duas políticas que favoreceram a expansão do empresariamento no ensino superior, ambas divulgadas como uma medida de democratização do acesso. Desta forma, os estudos (LAVINAS & GENTIL, 2018); (LIMA, 2011), vêm demonstrando que o Programa Universidade para Todos – PROUNI, instituído pela Lei nº 11.096/2005, com a finalidade de conceder bolsas de estudos, integrais e parciais, a estudantes de cursos de graduação, tem contribuído para manutenção deste sistema. Maciel (2008) destacou:

Trata-se de recente programa que dá sequência ao processo de reformas para a educação superior. Através dele o governo “lança mão” de recursos públicos e investe no setor privado, mediante o pagamento de das mensalidades para alunos que ingressam nas instituições de ensino superior privadas. Esse é um programa polêmico. [...] As instituições de ensino superior privadas concentram suas atividades acadêmicas de ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. Com recursos desse programa (PROUNI), elas passam a preencher as vagas ociosas, por falta de alunos com condições de pagar as altas mensalidades do ensino superior privado. Dessa forma, alcança o seu objetivo maior, vender o seu produto (educação) para obter o lucro (capital financeiro), à custa do financiamento público, recolhido pelos impostos pagos pela sociedade, para realização de políticas públicas sociais (MACIEL, 2008, p. 154).

A outra política incentivada pelo governo brasileiro foi o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, criado em 2001, pela Lei nº 10.260, para disponibilizar aos estudantes o pagamento das mensalidades de cursos superiores privados presenciais ou a distância. Porém, de acordo com Lima (2019, p. 520), “o outro lado da política de aprofundamento da privatização e da mercantilização da Educação Superior evidencia-se na instituição do Novo FIES pela Medida Provisória n. 785/2017.

O Fies, na sua versão vigente até 2009, cobrava taxa de juros de 6,5% ao ano, e o empréstimo deveria ser quitado em até duas vezes o tempo de duração do curso, passados os dezoito meses de carência após sua conclusão. Em 2009, porém, o governo federal redesenha o programa de crédito estudantil. Este se torna o vetor prioritário no apoio à expansão da oferta na rede privada. As taxas de juros são reduzidas a 3,4% ao ano, a figura do fiador é dispensada e o período de amortização da dívida passa a ser três vezes o tempo de duração do curso, acrescido de doze meses, com período de carência de dezoito meses (LAVINAS & GENTIL, 2018, p. 200).

Neste sentido, as políticas adotadas a partir do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, promoveram a ampliação e as bases necessárias para garantir a expansão do ensino superior, via mercantilização dos serviços e financeirização, abrindo espaços para a criação de oligopólios, organizados por empresários com vínculos em grandes bancos de investimentos norte-americanos, que

passaram a investir nas instituições de ensino superior brasileiras (BITTAR & RUAS, 2012). As autoras (LAVINAS & GENTIL, 2018) elucidam que o *boom* começa em 2007, pois até 2006, as instituições de ensino eram cadastradas como pessoas físicas ou instituições sem fins lucrativos. Porém, nos anos seguintes, os grandes empresários mudaram de perfil e abriram o seu capital na Bovespa (bolsa de valores). A partir deste momento presenciamos a maior mudança,

*Private equities* internacionais passam a comprar participação nessas corporações, e o processo de financeirização na educação se alastra, emulada pelo empurrão estratégico do Fies. A progressão acelerada de alunos de graduação financiados pelo Fies é assombrosa. Se tomarmos quatro importantes grupos privados de capital aberto—Kroton, Estácio, Anima, Ser Educacional—até 2010, a participação na graduação presencial de beneficiários do Fies era modesta, sempre inferior a 11%. Em cinco anos, tal percentual aumenta exponencialmente, superando, em todos os casos analisados, 40% em 2015. O destaque fica por conta do grupo Kroton, que passou a contar com mais de 60% de seus alunos de graduação financiados pelo Fies em 2014 (LAVINAS & GENTIL, 2018, p. 200).

Contudo, nos anos seguintes ocorreu um avanço desta lógica, em prol dos grandes lucros do capital, transformando completamente a Política de Educação Superior, que deveria ter sido fortalecida com financiamento adequado, no âmbito das instituições públicas, como um direito de cidadania. Importante mencionarmos, ainda, os conglomerados da educação,

no Governo Bolsonaro ocorreram enormes aquisições, a exemplo da Laureate, que foi adquirida pelo grupo Anima, transações de grande alcance entre o grupo Lemann e a holding Cogna, e das oito escolas Eleva Premium (Fundo Gera e Lemann) para o grupo britânico Inspired Education por 2 bilhões de reais (ACCIOLY, MOREIRA & SILVA, 2023, p. 35).

Quanto à educação superior pública, uma série de políticas educacionais foi implementada, no início do século XXI, visando a expansão/interiorização das instituições, a ampliação de vagas, criação de novos cursos e a democratização do acesso. Resumidamente, destaca-se a criação do Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI<sup>128</sup>. Articulado ao REUNI, a partir de 2008, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, posteriormente, normatizado pelo Decreto nº 7.234/2010. Quanto às formas de seleção e ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em 2009, ocorreu a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em 2010, a criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU). E em 2012, foi promulgada a Lei de Cotas sociais<sup>129</sup>.

Diante das políticas aprovadas, são notórias as transformações históricas na educação superior pública. Porém, compreende-se que há um projeto de desmonte das ifes, que foi intensificado com neoliberalismo no país, iniciado no governo de FHC e mantido no governo Lula, resguardadas as suas especificidades, conforme aludido na primeira parte deste estudo. Neste sentido, as estratégias foram voltadas,

a) ao estímulo ao empresariamento da educação superior; b) à ampliação da privatização interna das universidades públicas e c) ao estabelecimento de contratos de gestão que alteram o financiamento e as diretrizes político-pedagógicas das universidades públicas, especialmente das universidades federais (LIMA, 2011, p. 87).

Em relação aos retrocessos na Educação pública, cabe ainda destacar o agravamento dos problemas orçamentários das ifes, principalmente, após a aprovação no governo Michel Temer, da EC 95/2016, que promoveu a redução, nos vinte anos seguintes, dos recursos públicos para financiamento da educação superior pública. Com isso, como resultado da diminuição orçamentária, as instituições públicas foram orientadas a empreender em áreas atrativas para o capital e abandonar, por falta de recursos, os projetos de extensão e assistência estudantil, por exemplo (SILVA *et al.*, 2023).

128 Em 24 de abril de 2007, mediante o Decreto nº 6.096, foi instituído pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, o Reuni (Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos”, conforme previsto no Artigo 1º. O programa teve como foco principal a ampliação de vagas no período noturno, a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas; a ampliação da mobilidade estudantil; e a ampliação da assistência estudantil (BRASIL, 2007).

129 A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, foi sancionada pela presidente Dilma Rouseff. Prevê a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação, oferecidos pelas instituições de ensino federais, para estudantes que tenham estudado todo o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Outra tentativa brutal de ataque ao ensino superior público ocorreu no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), com contingenciamento, cortes de recursos e discursos emitidos na tentativa de descredibilizar as universidades públicas e sua função na produção de ciência e tecnologia. Neste cenário, foi apresentado mais uma tentativa de privatização do ensino superior público, via programa Future-se<sup>130</sup>, com o intuito de redução da autonomia das universidades.

[...] as três versões do programa do MEC denominado Future-se (primeira versão apresentada em julho de 2019, segunda em outubro de 2019 e terceira em 3 de janeiro de 2020). Este programa estabeleceu uma série de medidas heterônomas para induzir as mudanças organizacionais necessárias para convertê-las em universidades empreendedoras (e distante dos valores iluministas): organizações sociais (OS), contratos de gestão, fundos de investimentos subordinados às OS, sociedade de propósito específico etc. (SILVA *et al.*, 2023, p. 211).

Diante do exposto, notamos que o Estado brasileiro contribuiu para acentuar as características pró-mercado na Política de Educação Superior, colocando-se a favor do projeto político em disputa de orientação privatista, deslocando o financiamento público como estratégia para a expansão, em contraposição às conquistas constitucionais. A proposta seguiu com o ideal de “acabar com Estado Social de 1998 e implantar o Estado Mínimo Liberal” (FAGNANI, 2018, p. 73).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste artigo trazer contribuições para análise acerca da expansão da Educação Superior brasileira. Identificamos que aprovação da Constituição Federal de 1988, representou um momento histórico na direção de novos direitos e reconhecimento da cidadania. Porém, nos anos subsequentes, ocorreu uma forte inflexão em favorecimento do grande capital, observado pelo avanço da lógica privatista e da mercantilização dos serviços educacionais, inclusive com rebatimentos no âmbito público, a partir do governo de FHC. No início da década seguinte, constatamos o fortalecimento desta lógica, em decorrência ao apoio do Estado neoliberal ao capital financeiro, com a financeirização e formação de oligopólios na educação.

Importante destacarmos que a expansão de instituições e vagas no ensino privado, além de garantir os lucros aos grandes empresários, está relacionada ao projeto de disciplinamento das classes menos favorecidas, pois a educação fornecida pelo ensino privado, não possui, em sua maioria, o compromisso com uma educação crítica e emancipatória. Assim, a educação sob à ótica da burguesia tem a função de formação da força de trabalho, mantendo os níveis de exploração e alienação. Somado a isso, conforme demonstrado, as instituições não são estruturadas, majoritariamente, para oferecer o ensino, pesquisa e a extensão, tripé do ensino superior.

Por fim, verificamos que as políticas implementadas para expansão, foram amplamente divulgadas, sobretudo pelos governos dos trabalhadores, como medidas de democratização ao ensino superior. Entretanto, entendemos que é imprescindível retornarmos as lutas progressistas, empreendidas no contexto de aprovação da Constituição Federal de 1988, em favor do projeto democrático, inclusivo, público, laico, gratuito de educação, com ampliação do financiamento estatal, direcionado verdadeiramente para democratização do acesso e permanência dos estudantes de todas as classes sociais no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ACCIOLY, I.; MOREIRA, A.; SILVA, S. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. In: LEHER, R. (org.). *Educação no Governo Bolsonaro - inventário da devastação*. 1ª edição - São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 43-60.

130 O projeto foi apresentado no Plenário do Congresso Nacional em 2020. Foi reformulado por duas vezes e atualmente, encontra-se parado na comissão de justiça desde 6 de dezembro de 2020 (SILVA *et al.*, 2023).

BARBOSA, M. L. O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil. *Revista de Educação PUC*, Campinas, 24(2):240-253, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4324/2808> Acesso em: 28 de jul. 2023.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política Social: fundamentos e história*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTAR, M; RUAS, C. M. S. Expansão da Educação Superior no Brasil e a formação dos oligopólios – hegemonia do privado mercantil. In: *ECCOS – Revista Científica*, São Paulo, n. 29, p. 115-133, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3736> . Acesso em: 20 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 13 de janeiro de 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm) . Acesso em 29 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de Julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de julho de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm) Acesso em 29 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Poder Executivo, Brasília, DF, 29 de agosto de 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 Abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf) Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARDOSO Jr., J. C. *O Brasil na Encruzilhada: políticas sociais frente ao golpe 2016: ruptura democrática e retrocesso civilizatório*. Disponível em: <https://plataformapoliticasocial.com.br/wp-content/uploads/2016/12/Rela%C3%A7%C3%A3o-de-Produtos-Licen%C3%A7a-2016-3-pol%C3%ADticas-sociais-VF-Publica%C3%A7%C3%A3o.pdf>

CASTRO, J.A. & RIBEIRO, J.A.C. As políticas sociais e a Constituição de 1988: conquistas e desafios. In: *Políticas Sociais: acompanhamento e análise nº17*. Brasília: IPEA, 2010. Cap.1. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4353/1/bps\\_n.17\\_pol%c3%adticasocial.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4353/1/bps_n.17_pol%c3%adticasocial.pdf)

CUNHA, L. A. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS, C. E. S. B; SAMPAIO, H. Serviços de apoio a estudantes em Universidades Federais no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil. In: DIAS, C. E. S. B; TOTI, M C S; SAMPAIO, H; POLYDORO, S. A. J. (org.) *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes do ensino superior*. São Paulo: Pedro e João Editores, 2020. E-book.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 jul. 2023.

FAGNANI, E. Austeridade e Seguridade: a destruição do marco civilizatório brasileiro. In: ROSSI, P.; DWECK, E. & OLIVEIRA, A.L.M (Org.). *Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil*. São Paulo: Autonomia Literária, 2018. Cap.3. Disponível em: <https://pedrorossi.org/wp-content/uploads/2019/09/Economia-paraPoucos.pdf>

FAGNANI, E. CF 30 anos: seguridade social como “ponto fora da curva” do capitalismo brasileiro. In: AFIPEA. *30 anos da Constituição Federal Brasileira: Notas para um obituário precoce (1988/2018)*. Brasília: Frente Ampla de Trabalhadoras e Trabalhadores do Serviço Público pela Democracia - Articulação Nacional das Carreiras Públicas para o Desenvolvimento Sustentável - Plataforma Política Social, 2018. Disponível em: <https://frenteampaspd.redelivre.org.br/files/2018/11/CF-30-anos-Notas-para-umobituário-precoce.pdf>.

IAMAMOTO, M. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, I. et al (orgs). *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009.

LAVINAS, L.; GENTIL, D. L. Brasil Anos 2000: A política social sob regência da financeirização. *Novos estudos CEBRAP*, v. 37, n. Novos estud. CEBRAP, 2018 37(2), p. 191–211, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/5fqGSvyFTytWTNkQBJNGM3M/?format=pdf&lang=pt>.

LEHER, R.; SANTOS, M. R. S. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, R. (org.). *Educação no Governo Bolsonaro - inventário da devastação*. 1ª edição - São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 9-42.

LIMA, K. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. In: *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 513-524, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/198202592019v22n3p513> Acesso em: 10 de jul. 2023.

LIMA, K. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século In: *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/njFR8jqRKsGf6bBxTFxSFyh/?lang=pt>. Acesso em 10 jul. 2013.

LOBATO, L. V. C. Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso brasileiro. *Saúde em Debate*, v. 40 (spe), p. 87–97, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/nQMPVrcwR3ZH3FgyBkbdsNS/?lang=pt#>.

MACIEL, M. H. R. *Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil*. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8517/2/arquivototal.pdf> . Acesso em: 20 jul.2023.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. In: *Revista Educação e Sociedade*, V. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, S. et al. Educação Superior Pública Federal no Governo Autocrático. In: LEHER, R. (org.). *Educação no Governo Bolsonaro - inventário da devastação*. 1ª edição - São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 187-214.