



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL  
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

JOSÉ ALBUQUERQUE CONSTANTINO

**EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE O EXERCÍCIO  
PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NOS PROGRAMAS DE  
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE  
PERNAMBUCO**

Recife  
2015

JOSÉ ALBUQUERQUE CONSTANTINO

EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE O EXERCÍCIO  
PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NOS PROGRAMAS DE  
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE  
PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Helena Lúcia Augusto Chaves.

Recife  
2015

Catálogo na Fonte  
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

C758e Constantino, José Albuquerque  
Educação e Serviço Social: um estudo sobre o exercício profissional do/a assistente social nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco / José Albuquerque Constantino. – Recife: O Autor, 2015.  
206 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Lúcia Augusto Chaves.  
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2015.  
Inclui referências e anexos.

1. Serviço Social. 2. Educação – Aspectos políticos. 3. Educação e Estado. 4. Estudantes – Programas de assistência. I. Alves, Helena Lúcia Augusto (Orientadora). II. Título.

361 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2015 – 106)

JOSÉ ALBUQUERQUE CONSTANTINO

**EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE O EXERCÍCIO  
PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NOS PROGRAMAS DE  
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE  
PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, área de concentração: Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais, para a obtenção do título de mestre em Serviço Social.

Aprovado em: 01 /07/ 2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Helena Lúcia Augusto Chaves (orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Maria das Graças e Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Daniel Álvares Rodrigues (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

“É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”

(José Saramago)

## **AGRADECIMENTOS**

A aproximação ao nosso objeto de estudo nos requisiu um tempo de dedicação diário tão intenso que nos deixou a impressão de que uma das marcas de um estudante de pós-graduação é ausentar-se da sua rotina cotidiana. Diante disso, inicio esses agradecimentos dirigindo-me às pessoas que mais sentiram minha falta nesses últimos dois anos e seis meses.

Agradeço de modo especial à minha esposa Evilany, pela compreensão e companheirismo, e por me incentivar nos momentos em que as dificuldades pareciam maiores que o desejo e compromisso de realizar esse estudo. Obrigado por compreender minha ausência!

Esses agradecimentos também são extensivos à minha mãe (Fátima) e às minhas irmãs (Josy e Juliana), que sempre me incentivaram e, durante todo esse tempo, não cobraram a minha presença e compreenderam a minha falta em tantos momentos. Agradeço também ao meu pai (José Constantino), pois, apesar da sua ausência física entre nós, considero que seu compromisso em assegurar (tanto a mim como às minhas irmãs) a possibilidade de acesso à educação, foi fundamental para a realização desse curso.

Nesse espaço também não poderia deixar de mencionar as amigas que durante esse processo me incentivaram, apoiaram e ouviram as minhas angústias, são elas Cida Ferraz, amiga de trabalho que acompanhou o impacto inicial referente ao começo do curso e descoberta das exigências acadêmicas que envolvem a realização de um mestrado; Ana Carolina e Mirtha Mesquita, pela compreensão durante as minhas ausências no trabalho; e Ilca Suzana pela troca de ideias e pela sua disponibilidade em revisar o texto final. Certamente, sem o apoio de vocês, esse processo teria sido mais árduo.

Agradeço também aos colegas da turma de mestrado: Bruna, Carlos Roberto, Fabrícia, Joseilma, Kelly, Laura, Luciana, Maria Luiza, Milena, Silvana, Tábata e Viviane, com os quais compartilhei conhecimento, angústias, esperanças e sonhos. Especialmente, agradeço à Joselya Claudino, pelo apoio durante esse período.

Como o processo de produção de conhecimento é sempre coletivo e processual, tendo em vista que não é obra apenas de um sujeito individualmente, mas fruto de muitas mãos, não poderia deixar de mencionar os/as professores que ao longo dos anos têm contribuído com a minha formação profissional e intelectual na UFPE, tanto na graduação como na pós-graduação. Nesse sentido, agradeço às professoras Ângela Amaral, Marieta Koike, Rosa Cortês e Alexandra Mustafá.

De modo bastante especial, estendo esses agradecimentos aos professores/as que compuseram as bancas de qualificação do projeto de pesquisa e de defesa da dissertação. Assim, agradeço aos professores/as Graça Silva e Daniel Rodrigues, pelas sugestões que enriqueceram o trabalho e pelo debate fraterno e respeitoso durante esses ritos acadêmicos.

Agradeço também à professora Helena Chaves, minha orientadora, que, durante todo esse processo, sempre demonstrou o compromisso com a construção de um trabalho de qualidade, as suas observações sempre traziam inquietações, que contribuíram para a apreensão do nosso objeto de estudo.

A realização desse estudo não seria possível sem a colaboração e disponibilidade das assistentes sociais que atuam nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco. Sendo assim, agradeço profundamente a cada uma das profissionais que participaram dessa pesquisa.

Por fim, porém, não menos importante, agradeço a Deus pela conquista desse sonho e, principalmente, pela proteção recebida durante as viagens entre Garanhuns e Recife, pois, como diz o poeta, “você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui”.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou desvelar as demandas institucionais e as respostas profissionais mobilizadas pelos/as assistentes sociais nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco (UFPE, UFRPE e UNIVASF). Para tanto, foi feita uma pesquisa de natureza qualitativa, enfocando o contexto da contrarreforma universitária, em sua nova fase, iniciada no início do século XXI. Esse estudo pretende responder à seguinte questão: como os/as assistentes sociais inseridos nos programas de assistência estudantil estão respondendo às demandas institucionais, tendo em vista que essas demandas expressam um projeto de educação divergente daquele defendido pelas entidades representativas da categoria, especialmente, o conjunto CFESS/CRESS. A nossa hipótese de trabalho apontou que a intervenção do Serviço Social, nesse espaço sócio-ocupacional, é atravessada pela lógica produtivista, a qual demanda o desempenho de atividades imediatistas. No desenvolvimento desse estudo, buscamos apreender as principais determinações para a ampliação da contratação de assistentes sociais para os programas de assistência estudantil. Nesse sentido, realizamos uma análise bibliográfica referente à atual configuração das políticas sociais e, particularmente, do ensino superior e foi visto também o debate promovido pelo conjunto CFESS/CRESS em torno do trabalho dos/as assistentes sociais nas instituições de ensino. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo junto aos profissionais de Serviço Social que atuam na assistência estudantil nas universidades federais de Pernambuco. Como resultados, foi identificado que a inserção dos/as assistentes sociais no ensino superior está relacionada com a tendência de seletividade e focalização que marca os programas de assistência estudantil, que as demandas institucionais são caracterizadas por ações imediatistas e que esses/as profissionais não têm conseguido ultrapassar as requisições institucionais.

Palavras-chave: Serviço Social, política de educação, contrarreforma universitária, assistência estudantil.

## ABSTRACT

This research aimed to reveal the institutional demands and professional answers mobilized by social workers in student assistance programs of the federal universities of Pernambuco (UFPE, UFRPE and UNIVASF). Therefore, a qualitative research was conducted, focusing on the context of the university counter reformation in its new phase, which began in the early twenty-first century. This study aims to answer the question: how social workers inserted in student assistance programs are responding to institutional demands, thinking these demands express a dissenting education project that advocated by organizations representing the category, especially, the set CFESS / CRESS. Our working hypothesis pointed out that the Social Services intervention in this socio-occupational space, is crossed by the productivist logic, which demands the performance of immediacy activities. In the development of this study, we seek to grasp the main determinations to expand hiring social workers to the student assistance programs. Thus, we did a literature analysis for the current configuration of social policies and, particularly, higher education and has also seen the debate promoted by CFESS / CRESS set around the work of social workers in educational institutions. In addition, a field research was conducted with the professionals of Social Services who work in student assistance in the federal universities of Pernambuco. As a result, it was identified that the integration of social workers in higher education is related to the tendency to selectivity and targeting that marks the student assistance programs, the institutional demands are characterized by immediacy and that these professional haven't managed to overcome the institutional requests.

Keywords: social work, education policy, university counter reforming, student assistance.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidade A

Quadro 2 – Universidade B

Quadro 3 – Universidade C

Quadro 4 – Contribuição do documento “Subsídios Para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” para o trabalho dos/as profissionais de Serviço Social

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BM – Banco Mundial

CEC – Conselho Escola-Comunidade

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

COTP – Coordenação de Orientação Técnico-Pedagógica

CRESS – Conselhos Regionais de Serviço Social

DRU – Desvinculação de Receitas da União

EBSERH – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares

EAD – Ensino à Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GT – Grupo de Estudo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IFETS – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio de Janeiro

IMIP – Instituto Materno Infantil de Pernambuco

INEP – Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

OMC – Organização Mundial do Comércio

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PBF – Programa Bolsa Família

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificado

SUS – Sistema Único de Saúde

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 POLÍTICA SOCIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA DO ESTADO</b> .....	25
1.1 Crise do capital e as estratégias da burguesia para seu enfrentamento.....	25
1.2 A política social brasileira no contexto do social-liberalismo.....	35
1.3 O ajustamento da política de educação brasileira ao ideário neoliberal.....	51
<b>2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</b> .....	67
2.1 A contrarreforma do ensino superior no Brasil no contexto neoliberal.....	67
2.2 A assistência estudantil no contexto da contrarreforma universitária.....	87
<b>3 A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES FORMAIS DE ENSINO E O DEBATE SOBRE ESSE ESPAÇO SÓCIO-OCUPACIONAL</b> .....	109
3.1 As instituições formais de ensino como espaço sócio-ocupacional do/a assistente social.....	109
3.2 O debate sobre o trabalho do/a assistente social na educação no âmbito do conjunto CFESS/CRESS.....	132
<b>4 A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NOS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL</b> .....	143
4.1 A inserção do Serviço Social nos programas de assistência estudantil das Universidades Federais de Pernambuco e as demandas institucionais colocadas para o/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional.....	143

**4.2** As respostas profissionais do Serviço Social nos programas de assistência estudantil nas universidades federais de Pernambuco.....159

**4.3** Os eixos que particularizam o trabalho dos/as assistentes sociais na educação e a intervenção dessa categoria nos programas de assistência estudantil.....178

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....188

**REFERÊNCIAS**.....196

**ANEXOS**

## INTRODUÇÃO

No início dos anos 2000, o trabalho do/a assistente social nas instituições formais de ensino ganhou visibilidade nas entidades representativas da categoria, notadamente, no Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e nos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), como também em instituições públicas no âmbito do poder executivo e legislativo.

Destacamos os seguintes processos que corroboram a afirmação feita acima: contratação de assistentes sociais para as universidades públicas federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; contratação de profissionais de Serviço Social para educação básica em diversos municípios e estados brasileiros; tramitação, no Congresso Nacional, do projeto de Lei Nº 60/2007, que trata da inclusão de assistentes sociais e psicólogos no quadro permanente de profissionais da educação básica em todo o país, existem projetos semelhantes em tramitação em alguns municípios; realização de encontros e seminários pelo conjunto CFESS/CRESS, para discutir sobre a intervenção do/a assistente social na política de educação.

Nesse sentido, consideramos fundamental para a categoria refletir sobre esse campo de atuação e apontar suas múltiplas particularidades, uma vez que a política educacional engloba diversos níveis e instituições, as quais estão vinculadas a diferentes entes federativos e possuem objetivos específicos.

Nessa pesquisa, analisamos a intervenção profissional dos/as assistentes sociais que atuam nos programas de assistência estudantil nas universidades federais de Pernambuco (UFPE, UFRPE e UNIVASF). O ponto de partida da investigação foram as tendências do ensino superior, na última década, no bojo da crise do capital, e os nexos existentes com a contratação de assistentes sociais para as universidades públicas federais e, particularmente, no trabalho desenvolvido nos programas de assistência estudantil.

Interessou-nos, principalmente, desvelar as demandas institucionais colocadas para os/as profissionais de Serviço Social e as respostas mobilizadas por essa categoria, nesse espaço sócio-ocupacional, tendo em vista que

compreendíamos que essas atividades expressavam as determinações sociohistóricas para a ampliação da inserção do/a assistente social no ensino superior, como também, apontavam um determinado projeto de educação.

Sendo assim, nosso objetivo geral consistiu em analisar a atuação profissional dos/as assistentes sociais que trabalham com a assistência estudantil nas universidades federais de Pernambuco (UFPE, UFRPE e UNIVASF), a partir do embate entre as demandas institucionais e as orientações do conjunto CFESS/CRESS, para o trabalho do Serviço Social na política de educação, expressas no documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, publicado pelo CFESS em 2012.

A escolha das universidades como lócus para análise do trabalho do/a assistente social, na política de educação, e, particularmente, nos programas de assistência estudantil, justifica-se em virtude da relevância dessa instituição para a produção de conhecimento e a possibilidade de construção de uma visão crítica sobre o mundo, como também a importância assumida pela assistência estudantil na atual fase da contrarreforma do ensino superior no Brasil.

Nesse sentido, a análise do exercício profissional do/a assistente social nas universidades federais é importante pelo menos em duas direções. A primeira diz respeito à necessidade de discussão em torno das determinações que demandaram a contratação de assistentes sociais para essas instituições, revelar o caráter contraditório desse processo é fundamental para a construção de estratégias de intervenção que ultrapassem o discurso da “democratização do acesso”, “inclusão” e/ou “educação cidadã” tão comuns nas atividades onde estão inseridos os/as profissionais de Serviço Social na educação formal.

Em segundo lugar, é importante refletir em que medida os/as assistentes sociais estão contribuindo na construção de uma universidade afinada com os interesses dos trabalhadores e como as orientações do conjunto CFESS/CRESS, para o trabalho do Serviço Social, na educação, podem colaborar nessa direção. Além disso, a identificação e socialização de experiências contra-hegemônicas de trabalho podem contribuir para a consolidação desse campo de atuação em consonância com os interesses dos/as usuários/as dos serviços.

A nossa vinculação com a temática ocorreu, a partir do trabalho como assistente social, durante quatro anos e dez meses, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), campus Garanhuns, onde atuamos na assistência estudantil. Além disso, outro meio de contato com a discussão aconteceu através da participação, na condição de coordenador, da Comissão Temática Serviço Social e Educação do CRESS 4<sup>o</sup> Região, a qual funcionou regularmente durante dois anos. Nesses dois espaços, as inquietações teóricas e profissionais se adensaram e contribuíram para encaminhar essa discussão para o âmbito acadêmico.

Particularmente nos inquietava a ampliação da contratação de assistentes sociais para as universidades, uma vez que esse processo, a princípio, destoava das medidas neoliberais, as quais apontam a redução do Estado na área social. Além disso, o discurso governamental da “democratização do acesso” ao ensino superior, a partir de medidas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), também nos parecia problemático, tendo em vista que percebíamos a manutenção da mercantilização desse nível de ensino.

Nesse primeiro contato com o nosso objeto de estudo, a realidade se apresentava como caótica. Contudo, uma chave heurística importante para desvelar as determinações e mediações desse processo foi a discussão em torno do social-liberalismo de cunho novo desenvolvimentista desenvolvida por Castelo (2012, 2013), como também, a reflexão realizada por Lima (2007, 2012) referente à política de educação no contexto do neoliberalismo reformado.

A partir dessas discussões compreendemos que as classes dominantes reelaboram suas estratégias de dominação política, tendo em vista que a hegemonia burguesa estava sendo questionada devido ao aprofundamento da desigualdade social provocada pela adoção das medidas neoliberais. Nesse contexto, é admitida a intervenção do Estado na área social, por meio de ações seletivas e focalizadas nos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora, além disso, o atendimento a diversas necessidades humanas deve ser mediado pelo mercado, mesmo quando financiadas pelo fundo público, a exemplo das Organizações Sociais que

administram serviços de saúde ou do acesso ao ensino superior nos moldes do PROUNI.

Castelo (2013) aponta que o social-liberalismo não significa o rompimento do projeto neoliberal, pois as ideais centrais do neoliberalismo são mantidas. Para o autor, o social-liberalismo representa uma estratégia do capital para manter sua hegemonia. Sendo assim, a política de educação foi um dos meios mobilizados para se atingir esse objetivo, pois, através da recuperação da teoria do capital humano, os ideólogos burgueses difundiram que a desigualdade pode ser superada mediante o investimento em educação, dessa forma, há um deslocamento da origem desse processo do campo da produção material para a política de educação.

A aproximação sucessiva do nosso objeto de estudo teve continuidade, por meio da pesquisa sobre a crise do capital e as estratégias mobilizadas pela burguesia para seu enfrentamento, pois percebemos que apesar da discussão sobre o social-liberalismo apontar vários elementos para a compreensão da realidade era necessário ir à raiz desse processo. Entendemos que essa atitude é uma exigência teórico-metodológica do referencial adotado nesse estudo, tendo em vista que desvelar a realidade, com base no método marxiano exige que os fenômenos sociais sejam tratados a partir da perspectiva de totalidade.

Compreendemos que a reflexão em torno da intervenção do/a assistente social, nas instituições educacionais, coloca como exigência o conhecimento das tendências das políticas sociais, pois a profissão não pode ser explicada por si mesma, tendo em vista que o padrão de enfrentamento das expressões da questão social impacta no trabalho desenvolvido por essa categoria profissional. Além disso, as políticas sociais assumem perfis diferenciados em cada fase da acumulação capitalista e expressam a luta das classes sociais antagônicas em torno da riqueza socialmente produzida, sendo necessário conhecer as particularidades das medidas de proteção social em cada período.

Nesse sentido, percebemos que a identificação das principais estratégias do capital, para o enfrentamento da crise, era condição fundamental, no processo de desvelamento das atuais tendências das políticas sociais, tendo em vista que há uma relação orgânica entre a acumulação capitalista e as medidas de proteção

social. Dessa forma, nos detemos na discussão em torno do neoliberalismo, da reestruturação produtiva e da financeirização da economia.

A partir dessas reflexões vimos que um elemento central para a compreensão das políticas sociais na atualidade se refere ao debate em torno do fundo público, uma vez que uma das principais estratégias do capital para reversão da crise é a apropriação dos recursos públicos pelos setores rentistas (SALVADOR, 2010). Esse processo acarreta na diminuição de recursos para as políticas sociais, o que leva ao desenvolvimento de ações seletivas e focalizadas nos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora, como podemos verificar nos programas da assistência estudantil.

A análise do nosso objeto de estudo prosseguiu, a partir do desvelamento das atuais tendências da política de educação, uma vez que era preciso identificar como o ajuste das políticas sociais às necessidades do capital estava expresso nessa política em particular. Esse movimento foi fundamental para a compreensão do lugar que a política de educação ocupa na atual fase de acumulação do capital.

Particularmente, nos interessou o debate em torno da contrarreforma universitária brasileira durante os anos 2000 e as mudanças empreendidas na política de assistência estudantil, nesse período, pois, como a pesquisa revelou, esses fenômenos se constituíram na determinação central para a ampliação da contratação de assistentes sociais para as universidades federais.

Sendo assim, procuramos nos deter, na análise do REUNI, como também, do PNAES, uma vez que o desvelamento da realidade investigada indicava que a inserção do Serviço Social nas universidades federais estava intimamente relacionada com esses dois programas. Contudo, avançamos na discussão com relação a outras medidas, adotadas no início dos anos 2000, referentes ao ensino superior, uma vez que no nosso entendimento a apreciação apenas dos programas já citados não era suficiente para a compreensão da atual fase da contrarreforma universitária.

Dessa forma, nos interessou a discussão sobre o PROUNI e o FIES, pois essas ações expressavam explicitamente a adequação do ensino superior à lógica mercantil. Além disso, a análise desses programas juntamente com o REUNI e o

PNAES nos possibilitou uma visão abrangente do ensino superior brasileiro na atualidade, o que foi decisivo para o questionamento do discurso governamental em torno da democratização do acesso ao ensino superior e para a apreensão das determinações presentes na inserção do Serviço Social nas universidades federais.

Nesse processo de desvelamento da realidade, duas categorias teóricas foram fundamentais para a apreensão do real: a categoria contrarreforma e a categoria ideologia. A primeira foi apropriada de acordo com a obra de Gramsci e a partir da discussão realizada por Coutinho (2008), o que nos possibilitou compreender que, apesar da aparente mudança de rumo no ensino superior brasileiro, essas medidas (REUNI e PNAES) não apontavam para a superação do projeto contrarreformista. Sendo assim, entendemos que as medidas adotadas no início dos anos 2000 não significaram a superação do movimento reacionário em curso na educação superior desde a década anterior.

A categoria ideologia, por sua vez, foi discutida a partir das reflexões de Chaves (2009), Castelo (2013), Lessa (2012) e Löwy (2013). Com base em tais reflexões, compreendemos que a ideologia não significa o falseamento da realidade, pois um conjunto de ideias somente torna-se uma ideologia, quando é capaz de oferecer uma explicação para determinado fenômeno social e assim construir o consenso necessário em torno dessa explicação da realidade, o que nos possibilitou compreender a tarefa assumida pela assistência estudantil na atual fase de contrarreforma do ensino superior.

Essa etapa da pesquisa foi essencial para situar em que contexto ocorreu a ampliação da contratação de assistentes sociais para as universidades públicas federais. Sendo assim, foi possível problematizar a ideia que sugeria que a inserção dos/as profissionais de Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional estava relacionada com a democratização do ensino superior.

Além disso, aquela primeira inquietação em torno do nosso objeto de estudo foi desfeita, haja vista que compreendemos que a contratação de profissionais de Serviço Social, para intervir na política de assistência estudantil, não significava um deslocamento em relação ao projeto neoliberal, pois as tendências assumidas por

essa política apontavam para a persistência da influência do neoliberalismo, ainda que em sua versão social-liberal.

A aproximação do nosso objeto de estudo avançou ainda mais, a partir da análise dos fundamentos da profissionalização do Serviço Social, pois essa discussão permitiu apreender que o/a assistente social, como trabalhador/a assalariado, possui uma relativa autonomia no desempenho da sua prática profissional. Além disso, essa categoria profissional sofre as constrições do mercado de trabalho como qualquer outro/a trabalhador/a, uma vez que é impelido/a a responder às demandas postas pelos/as empregadores/as.

Contudo, conforme aponta Iamamoto (2012), o Serviço Social não está fadado unicamente a reproduzir os interesses das classes dominantes, uma vez que, a partir da organização da categoria, é possível construir um projeto profissional sintonizado aos interesses dos/as trabalhadores/as. O Projeto Ético-Político do Serviço Social que emergiu na transição da década de 1970 a 1980, num contexto de forte mobilização popular, exemplifica o que estamos falando.

Sendo assim, pudemos compreender que o/a assistente social pode ultrapassar as demandas institucionais e articular um conjunto de respostas profissionais que atendam às reais necessidades dos/as usuários/as, porém, a materialização dessa possibilidade é mediada por uma série de variáveis como condições de trabalho, recursos disponíveis, articulação com outros/as profissionais etc.

Com relação ao trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, identificamos que as entidades representativas da categoria, através do conjunto CFESS/CRESS, desenvolveram, desde o início dos anos 2000, uma rica discussão em torno desse espaço sócio-ocupacional, a qual tem como finalidade instrumentalizar os/as assistentes sociais para a intervenção na política de educação.

Nesse sentido, o material produzido por essas entidades tornou-se parte dessa pesquisa, tendo em vista que a intervenção do/a assistente social nos programas de assistência estudantil foi analisada a partir do documento “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação”, publicado em 2012. A

escolha desse texto não ocorreu de forma aleatória, uma vez que esse documento é resultado de um Grupo de Trabalho (GT) promovido pelo CFESS para discutir essa temática, como também, de um seminário nacional que tratou sobre o trabalho dos/as profissionais de Serviço Social na política de educação.

Apesar de utilizarmos para a análise da intervenção do/a assistente social, na assistência estudantil, apenas o texto já citado, avaliamos os principais documentos produzidos pelo CFESS, nos anos 2000, que abordam essa questão, pois compreendíamos que a publicação de 2012 expressa o acúmulo de quase uma década de debates em torno da intervenção dos/as profissionais de Serviço Social, na política de educação, sendo assim, era necessário sinalizar os elementos de continuidade e as rupturas presentes nesses textos.

Entre esses escritos há um fio condutor, pois os mesmos chamam a atenção para as particularidades da intervenção profissional no âmbito da educação. Contudo, identificamos um rompimento do documento “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação”, com relação aos textos que o antecedem, uma vez que esse texto aprofunda a discussão da educação no modo de produção capitalista.

Além da pesquisa bibliográfica, definimos, na metodologia desse estudo, a realização de entrevista com os/as profissionais de Serviço Social das universidades federais de Pernambuco que trabalham nos programas de assistência estudantil<sup>1</sup>. Decidimos que seriam entrevistadas todos/as os/as assistentes sociais que atuam nesse espaço sócio-ocupacional. Dessa forma, realizamos 18 entrevistas<sup>2</sup>, as quais foram distribuídas da seguinte forma: UFPE (09 entrevistadas, sendo 05 no campus sede, 02 no campus de Vitória de Santo Antão e 02 no campus Caruaru); UFRPE (04 entrevistas, sendo 01 no campus sede, 01 no campus de Garanhuns e 02 no

---

<sup>1</sup> Tendo em vista que o estudo envolvia seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, sendo avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o qual obteve aprovação na reunião realizada no dia 02/07/2014, sob o parecer de Nº 708.924.

<sup>2</sup> A grande maioria das entrevistas foi gravada mediante a autorização das profissionais entrevistadas, aquelas que não permitiram a gravação tiveram suas respostas anotadas no próprio formulário utilizado para a coleta de dados.

campus de Serra Talhada); e UNIVASF (05 entrevistadas, sendo 04 no campus sede e 01 no campus de São Raimundo Nonato/PI<sup>3</sup>).

Apenas na UNIVASF conseguimos entrevistar todas as profissionais de Serviço Social lotadas na assistência estudantil. Na UFRPE não conseguimos entrevistar 03 profissionais, pois as mesmas estavam de licença, no momento da coleta de dados, e na UFPE não conseguimos entrevistar 01 assistente social, essa profissional estava retornando de uma licença, o que dificultou o contato, além disso, ainda não havia sido definido pela sua continuidade no setor de assistência estudantil.

Além das entrevistas, havíamos estipulado, na metodologia da pesquisa, a coleta de dados através dos relatórios de trabalho produzidos pelos/as assistentes sociais da assistência estudantil. Contudo, só tivemos acesso a dois documentos dessa natureza em virtude da ausência desse tipo de material entre as profissionais pesquisadas.

O formulário<sup>4</sup> utilizado nas entrevistas era composto por 16 questões, as quais visavam obter os seguintes dados: as demandas institucionais postas aos assistentes sociais nos programas de assistência estudantil; as respostas profissionais da categoria mobilizadas nesse espaço sócio-ocupacional; as condições de trabalho desses/as profissionais; e a relação das respostas profissionais com os eixos que particularizam o trabalho do/a assistente social na educação presentes no documento “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação”.

A análise dos dados obtidos mediante as entrevistas com as assistentes sociais que atuam nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco ocorreu a partir da tentativa de ultrapassagem da aparência para a essência desse fenômeno, sendo assim, procuramos situar essas informações, no contexto mais amplo, em que se insere o ensino superior brasileiro, e as atuais tendências da contrarreforma universitária no país e dessa forma

---

<sup>3</sup> Devido à distância do campus de São Raimundo Nonato, a entrevista com a assistente social dessa localidade ocorreu através do envio do formulário de pesquisa para o endereço eletrônico da mesma, a qual o devolveu para o nosso e-mail. Ressaltamos que as demais entrevistas ocorreram de forma presencial no local de trabalho das profissionais de Serviço Social.

<sup>4</sup> O formulário utilizado para a coleta de dados está disponível nos anexos desse trabalho.

identificar as particularidades no trabalho desenvolvido pelos/as profissionais de Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional.

A dissertação, resultante dessa pesquisa, foi dividida em 04 capítulos. No *primeiro capítulo*, discutimos sobre a crise do capital e as estratégias mobilizadas pela burguesia para seu enfrentamento. Apresentamos uma breve discussão sobre o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a financeirização da economia. Ainda nesse capítulo, discutimos sobre as tendências da política social brasileira no contexto do social-liberalismo e a persistência da influência do ideário neoliberal na estruturação das ações de proteção social. Em seguida, demonstramos como essas questões têm repercutido na política de educação.

No *segundo capítulo*, analisamos a contrarreforma universitária brasileira e a política de assistência estudantil implementada, a partir da primeira década dos anos 2000. Com relação à contrarreforma do ensino superior, discutimos que as medidas adotadas pelo Estado brasileiro, desde o início dos anos 2000, não significaram o rompimento do ajuste imposto a esse nível de ensino pelos Organismos Financeiros Internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio).

Posteriormente, apontamos as principais mudanças na assistência estudantil durante os anos 2000. Destacamos, a partir de dados produzidos pelo Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que o orçamento da assistência estudantil é insuficiente para atender o público alvo dessa política. Além disso, discutimos como a tendência de assistencialização das políticas sociais tem se expressado na assistência estudantil através da bolsificação das suas ações.

No *terceiro capítulo*, discutimos sobre os fundamentos sociohistóricos do processo de profissionalização do Serviço Social, assim, apontamos que a emergência dessa profissão está relacionada com a transição do capital concorrencial para o monopolista, pois nessa nova fase de acumulação capitalista o Estado assume novas tarefas e um novo tratamento é dado às expressões da questão social.

Detemos-nos ainda sobre o debate, no âmbito do conjunto CFESS/CRESS, com relação ao trabalho do/a assistente social na política de educação, dessa forma, avaliamos os principais textos produzidos por essas entidades sobre esse espaço sócio-ocupacional desde o início dos anos 2000.

No *quarto capítulo*, expusemos os dados obtidos mediante as entrevistas realizadas com as assistentes sociais que atuam nos programas de assistência estudantil. Sendo assim, apresentamos as principais demandas institucionais postas a essa categoria, as respostas profissionais mobilizadas e a relação dessas ações com os eixos que particularizam o trabalho dos/as profissionais de Serviço Social na política de educação. Procuramos referenciar essa discussão, a partir das tendências das políticas sociais e, particularmente, do ensino superior, tendo em vista que a intervenção do/a assistente social não pode ser tomada de forma isolada.

Por fim, destacamos o caráter aproximativo desse estudo e os seus limites, em virtude da dinamicidade que marca a realidade investigada, como também, das nossas limitações objetivas e subjetivas que perpassaram a construção dessa pesquisa. Porém, ressaltamos que durante todo o processo de elaboração mantivemos o compromisso de desvelar a realidade e assim contribuir para a produção do conhecimento em torno do trabalho do/a assistente social na política de educação.

Compreendemos ainda que esse estudo se insere num esforço coletivo mobilizado por vários profissionais de Serviço Social na tentativa de desvelar as particularidades da intervenção profissional nas instituições de ensino. Essa preocupação não é aleatória, pois, como categoria profissional, temos a compreensão do caráter estratégico da educação formal para a construção de uma nova sociabilidade. Contudo, entendemos que a superação da ordem capitalista é uma tarefa que ultrapassa a política educacional nos marcos do Estado burguês.

Nesse sentido, esperamos que essa pesquisa possibilite, além do conhecimento em torno das demandas institucionais e das atividades desenvolvidas pelos/as assistentes sociais nos programas de assistência estudantil, o desvelamento das determinações que incidem no processo de inserção do Serviço

Social na política de educação. Consideramos que apreender esse movimento é fundamental para a construção de estratégias profissionais. Além disso, almejamos que as reflexões desenvolvidas nesse estudo suscitem outras pesquisas que possam aprofundar cada vez mais o debate sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação.

# **1 Política Social e Política de Educação no Brasil no contexto da contrarreforma do Estado**

## **1.1 Crise do capital e as estratégias da burguesia para seu enfrentamento**

A análise das políticas sociais é imprescindível para a discussão sobre a intervenção profissional do/a assistente social, tendo em vista que o desenvolvimento dessas ações, tanto no âmbito privado como no público, conformam um leque de demandas para os/as profissionais de Serviço Social. Nessa direção, as respostas e estratégias postas em prática por essa categoria profissional para responder a essas demandas, somente podem ser desveladas a partir da compreensão das principais tendências das políticas sociais assumidas em cada contexto histórico.

Por sua vez, a discussão sobre as políticas sociais exige, pelo menos na perspectiva teórica que reivindicamos para esse trabalho, a sua articulação com o debate em torno do processo de acumulação capitalista<sup>5</sup> e os embates entre as classes sociais antagônicas. Além disso, o papel desempenhado pelo Estado, através da destinação do fundo público, tanto para o processo de acumulação do capital como para o desenvolvimento de ações que atendem os interesses dos/as trabalhadores/as, é fundamental nessa discussão.

As estratégias assumidas pelo Estado, como resposta às expressões da questão social<sup>6</sup>, na atualidade, são indissociáveis do giro sofrido pelos Estados capitalistas nas últimas décadas do século XX e início dos anos 2000. Desde o final dos anos 1960, o mundo capitalista enfrenta uma crise de grandes proporções.

---

<sup>5</sup> Não é nosso objetivo realizar uma discussão profunda sobre o padrão de acumulação capitalista na atualidade. Pretendemos, a partir das indicações de alguns autores, recuperar elementos centrais que nos auxiliem na discussão sobre as políticas sociais na atualidade e, particularmente, no Brasil.

<sup>6</sup> De acordo com Lamamoto (2004): A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. É indissociável da emergência do “trabalhador livre”, que depende da venda de sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais. A questão social expressa portanto disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal (p. 17).

Longe de ser algo pontual ou restrito a poucos países, essa crise atinge tanto os países centrais como os periféricos, contudo, as consequências e estratégias adotadas no seu enfrentamento assumiram tendências diferenciadas a partir da posição de cada país na divisão internacional do trabalho (NETTO e BRAZ, 2006a).

Autores como Netto e Braz (2006a), Behring (2008) e Castelo (2013a) sustentam que a crise do modo de produção capitalista na atualidade é uma crise de superprodução, ou seja, expressa a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais que predominam nesse modo de produção. O processo de acumulação do capital cria seus próprios limites, a partir da impossibilidade de valorização do capital de forma constante, uma vez que a mais-valia obtida encontra sérias dificuldades de retornar a produção e dar continuidade ao processo de acumulação do capital. Nesse cenário, há uma queda da taxa de lucro.

Contudo, se a crise capitalista apresenta essa característica determinante, não podemos desconsiderar outras dimensões que estão presentes nesse processo, já que as crises não possuem apenas uma única causa. A luta de classes em torno da riqueza socialmente produzida, a anarquia da produção e o subconsumo das massas trabalhadoras também são elementos que comparecem no desencadeamento de crises do modo de produção capitalista (NETTO e BRAZ, 2006a).

A atual crise do capital expressa o esgotamento do modelo fordista – keynesiano, que durante três décadas conseguiu compatibilizar altas taxas de lucro com a instituição de direitos sociais para os/as trabalhadores/as pelo menos nos países centrais.

Após a Segunda Guerra Mundial os países centrais constituíram complexas estruturas de proteção social para a classe trabalhadora. Esse movimento é uma resposta a pelo menos dois processos: 1) à crise que se instala no mundo em 1929, a qual coloca em cheque os pressupostos do liberalismo, baseado no livre mercado sem qualquer regulação, nesse sentido, o Estado passa a desenvolver uma série de medidas para assegurar a taxa de lucro e dentre essas medidas estão as políticas sociais; 2) um contraponto a experiência socialista que estava em desenvolvimento no leste europeu, que apesar das suas limitações, constituía uma alternativa ao mundo do capital (NETTO, 2007a).

A partir das ideias de Keynes, o Estado passa a assumir diversas funções para assegurar tanto o processo de acumulação capitalista como a reprodução da força de trabalho. Em relação a esse último aspecto, no período posterior a Segunda Guerra Mundial, foram criados diversos mecanismos de proteção social, como também, a garantia do pleno emprego. Behring e Boschetti (2006) apontam que, desde o final do século XIX, países como a Alemanha e a Inglaterra já tinham algumas medidas de proteção social para os/as trabalhadores/as, no entanto, as autoras sinalizam que, a partir dos anos de 1940, essas ações experimentaram um forte crescimento. De acordo com as autoras ora citadas:

Não se pode indicar com precisão um período específico de surgimento das primeiras iniciativas reconhecíveis de políticas sociais, pois, como processo social, elas se gestaram na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal. Sua origem é comumente relacionada aos movimentos de massa social-democratas e ao estabelecimento dos Estados-nação na Europa ocidental do final do século XIX (Pierson, 1991), mas sua generalização situa-se na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, em especial na sua fase tardia, após a Segunda Guerra Mundial (pós-1945) (p. 47).

A referência ao estabelecimento do Welfare State na Europa é importante para a compreensão das tendências assumidas para enfrentamento da crise do capital, uma vez que o discurso dominante apontará que a queda dos lucros é o resultado do crescimento excessivo do Estado na área social e sua intervenção na economia. Porém, é preciso registrar que as experiências socialdemocratas, baseadas no desenvolvimento de ações que apontavam para a proteção aos trabalhadores/as não eram homogêneas nos países europeus e muito menos foi um processo que se generalizou para outros continentes.

Na América Latina e, particularmente, no Brasil, apesar da instituição de alguns direitos na Era Vargas e no período da ditadura militar, não podemos considerar que houve entre nós uma experiência socialdemocrata, tendo em vista que esses direitos foram institucionalizados em períodos de ditaduras, marcados por restrições à participação política dos/as trabalhadores/as e suas entidades representativas, como os sindicatos; como também, boa parte dessas medidas alcançavam apenas os/as trabalhadores/as com vínculo formal de trabalho, portanto, estava de fora uma parte considerável da força de trabalho, já que no Brasil não vivenciamos um contexto de pleno emprego.

De acordo com Castelo (2013a):

A verdade é que estas condições de trabalho não se tornaram universais, mas uma realidade para uma diminuta parcela da força de trabalho na tríade capitalista, excluindo mais de quatro quintos da humanidade do chamado contrato social do welfare state (P. 177).

Os primeiros sinais de esgotamento do período que ficou conhecido como os anos dourados ou os trinta anos gloriosos, que possibilitou a ampliação da taxa de lucro do capital e o desenvolvimento do Estado bem-estar social foram sentidos já no final da década de 1960. A queda da taxa de lucro, nas principais economias, indicava que as medidas keynesianas não eram suficientes para assegurar o processo de acumulação capitalista sem crises. Além disso, o questionamento do mundo burguês eclodiu em diversas partes do mundo, sendo marcante o movimento que ficou conhecido como o maio francês, em 1968 (CASTELO, 2013a, BEHRING e BOSCHETTI, 2006). Sendo assim, Netto e Braz (2006a) apontam que:

A ilusão dos “anos dourados” é enterrada em 1974-1975: num processo inédito no pós-guerra, registra-se então uma recessão generalizada, que envolve simultaneamente todas as grandes potências imperialistas e a que se seguiu outra, em 1980-1982, na qual se constatou que “as taxas de lucro voltam a descer ainda mais” e o “reclínio do crescimento é ainda mais nítido que em 1974-1975” (Husson, 1999: 32). A onda longa expansiva é substituída por uma onda longa recessiva: a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas (p. 214).

Hobsbawm (1995) indica que no início da crise sua gravidade e profundidade não foram reconhecidas pelas classes dominantes, de acordo com o autor:

A natureza global da crise não foi reconhecida e muito menos admitida nas regiões não comunistas desenvolvidas, até depois que uma das partes do mundo – a URSS e a Europa Oriental do “socialismo real” – desabou inteiramente. Mesmo assim, durante muitos anos os problemas econômicos ainda eram “recessões” (p. 393).

Nessa direção, o autor ora citado aponta que, na década de 1970, as estratégias de enfrentamento da crise ainda buscavam, no arsenal keynesiano, mecanismos para sua superação. Castelo (2013a) também corrobora essa análise, pois o mesmo indica que os principais países capitalistas não abandonaram as políticas keynesianas de imediato.

Hobsbawm (1995) ainda sinaliza que, mesmo nos Estados Unidos e na Inglaterra, países que foram governados, no final dos anos 1970, por políticos explicitamente comprometidos com os ajustes neoliberais, o peso do Estado na economia se manteve, contudo, ocorreu um claro redirecionamento no sentido de

atender as demandas da acumulação capitalista em detrimento da garantia dos direitos sociais. Esse processo de refuncionalização do Estado é fundamental para a compreensão das tendências assumidas pela política social e a disputa em torno do fundo público.

As ações empreendidas pelas classes dominantes mundiais para o enfrentamento da crise desencadeada nos anos 1960 enfeixaram um amplo leque de medidas, que tem como principal objetivo enfraquecer os/as trabalhadores/as e assegurar a recuperação das taxas de lucro, mediante a obtenção da mais-valia absoluta e relativa.

O neoliberalismo, a reestruturação produtiva e o aprofundamento da financeirização da economia conformam as principais respostas do capital para fazer frente à crise. Essas medidas trouxeram impactos significativos para a classe trabalhadora e se expressam de modo diferenciado a partir da formação sócio-histórica de cada país. Apesar desses três processos apresentarem particularidades, as quais tentaremos esboçar abaixo, eles estão profundamente articulados e não podem ser analisados de maneira autônoma, pois possuem um vínculo genético com a crise do capital.

As ideias neoliberais antecedem ao desencadeamento da crise do capital nos anos de 1960. Hayek na década de 1940 desenvolveu uma contundente crítica à intervenção do Estado na economia e aos direitos sociais, pois, de acordo com esse autor, essas medidas ameaçavam o livre mercado. Nesse período, marcado por altas taxas de lucro, o discurso Hayek ficou restrito a pequenos círculos, a pujança do mercado mundial desautorizava esse tipo de crítica (ANDERSON, 1995).

Contudo, esse cenário de baixa receptividade para o ideário neoliberal será revertido nas décadas posteriores aos anos de 1960. O aprofundamento da crise e queda da taxa de lucro nos principais países centrais: “Alemanha Ocidental, de 16,3 para 14,2%, na Grã-Bretanha, de 11,9 para 11,2%, na Itália, de 14,2 para 12,1%, nos Estados Unidos, de 18,2 para 17,1% e no Japão, de 26,2 para 20,3%” (NETTO e BRAZ, p. 213, 2006a), criaram as condições históricas para o desenvolvimento e a conquista da hegemonia política e acadêmica para o neoliberalismo. Nesse sentido, de acordo com Harvey (2011), “o neoliberalismo surgiu como uma resposta à crise dos anos 1970” (p. 16).

Anderson (1995) indica que Hayek atribui a crise ao poder dos/as trabalhadores/as na luta por direitos e conquistas salariais. Os ideólogos neoliberais argumentam ainda que a desigualdade social é um valor positivo para as sociedades ocidentais. Esse diagnóstico da crise elaborado pelos neoliberais trouxe consequências diretas para as políticas sociais, já que a causa da crise é deslocada do modo de produção capitalista, sendo atribuída unicamente ao Estado, tal argumentação será usada na tentativa de desmontar o Welfare State e na estruturação de políticas extremamente focalizadas e seletivas na periferia do sistema. Sobre essa discussão Anderson (1995) sinaliza que:

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicatórias sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (p.2).

No discurso neoliberal o Estado passa por uma crise fiscal, a qual impossibilita o desempenho das funções assumidas após a Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, é apontado um conjunto de reformas como estratégia para superação da crise. Autores como Netto e Braz (2006a) e Behring (2008) tratam esses processos como contrarreformas, pois essas medidas apontam para a perda de direitos conquistados pelos trabalhadores/as. Dentre esses processos de contrarreformas destacamos: a contrarreforma na previdência social, na educação superior, na política de saúde e nos direitos trabalhistas.

Essas medidas assumiram, na década de 1980, um caráter extremamente articulado a partir do Consenso de Washington (1989). E tiveram como principais propagadores os Organismos Financeiros Internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional). As medidas de socorro aos países em crise, através de empréstimos, principalmente, para os Estados periféricos, foram condicionadas a adoção de medidas que visavam, em última instância, facilitar a inserção do capital em áreas que até então, em certa medida, estavam sob controle dos Estados nacionais.

Nesse cenário, os países privatizaram setores estratégicos da economia, como energia, minérios, comunicação, etc. O discurso que procurava legitimar essas medidas argumentava que o Estado era ineficiente na gestão dessas empresas e sua transferência para o setor privado resultaria na prestação de serviços de

qualidade para a população. No entanto, Harvey (2011) aponta que as privatizações eram uma necessidade da burguesia para investir o excedente de capital que encontrava dificuldade para se valorizar. Nas palavras do autor:

Cada vez menos capital excedente tem sido absorvido na produção (apesar de tudo o que aconteceu na China) porque as margens de lucro global começaram a cair depois de um breve ressurgimento na década de 1980. Numa tentativa desesperada de encontrar mais locais para colocar o excedente de capital, uma vasta onda de privatização varreu o mundo, tendo sido realizada sob a alegação dogmática de que empresas estatais são ineficientes e relaxadas por definição, e a única maneira de melhorar seu desempenho é passá-las ao setor privado (HARVEY, 2011, p.32).

O neoliberalismo expressa a necessidade do capital na atualidade se desenvolver sem qualquer controle e a exacerbação da mercantilização da vida social levada ao extremo. A transformação da saúde, educação, lazer, etc., em mercadorias comercializadas como qualquer outro produto exemplifica esse processo.

As mudanças experimentadas na ordem capitalista desde os anos 1960 se expressam também na produção. Antunes (2011) indica que o mundo do trabalho passou por uma profunda mudança nas últimas décadas a partir da transição do fordismo para o toyotismo. Ainda de acordo com esse autor, essas transformações estão no bojo do processo de enfrentamento da crise do capital pelas classes dominantes.

O toyotismo procura superar o caráter rígido do fordismo, marcado pela produção em massa para um consumo de massas. Nesse novo cenário, o discurso da flexibilidade dos processos de trabalho e dos direitos trabalhistas será a palavra chave para a compreensão desse processo. O toyotismo se caracteriza ainda por um grande salto tecnológico e a utilização intensa da automação, da robótica e da microeletrônica nos processos produtivos.

A adoção dessas medidas contribuiu para a dispensa maciça da força de trabalho, as taxas de desemprego cresceram em boa parte dos países centrais e periféricos, contribuindo para enfraquecer a resistência dos/as trabalhadores/as contra a perda dos direitos trabalhistas. No entanto, a explicação do desemprego por parte das classes dominantes afirma que sua causa é devido à rigidez dos direitos trabalhistas da era fordista, uma vez que esses direitos inibem a contratação da força de trabalho (NETTO e BRAZ, 2006a).

O toyotismo exige um/a trabalhador/a flexível e polivalente para os setores de ponta da produção. Os processos de trabalho no chão da fábrica passam a ser controlados por equipes de trabalhadores/as, os quais tem sofrido um ataque sistemático na sua subjetividade como classe trabalhadora. Agora já não são mais denominados trabalhadores/as e/ou funcionários/as, mas colaboradores/as, uma vez que o discurso da integração à empresa tem fomentando uma força de trabalho relativamente dócil para o capital. O embate entre as classes sociais tem sido transferido para disputa entre os próprios trabalhadores/as, criando, assim, sérias dificuldades para a construção de estratégias coletivas de enfrentamento a esses processos.

Paralelamente à intensificação da adoção de processos tecnológicos na produção, a acumulação capitalista na atualidade tem recuperado processos produtivos pré-capitalistas, como o trabalho familiar e artesanal. E em alguns casos trabalhos análogos à escravidão, a exemplo do que ocorre em São Paulo com os imigrantes oriundos de outros países latino-americanos. Esses processos distantes de serem antagônicos ao toyotismo e ao discurso da flexibilidade se complementam na obtenção da mais-valia absoluta e relativa.

Nesse contexto, o/a trabalhador/a é responsável por assegurar a sua empregabilidade mediante a aquisição de atributos considerados fundamentais para o mercado (flexibilidade, polivalência, criatividade, espírito de equipe etc.), como também, o/a próprio trabalhador/a se torna um/a empreendedor/a. Para tanto, a aquisição de conhecimentos que favoreçam nessa direção é fundamental, seja em processos formais ou informais de ensino. É nesse cenário que a teoria do capital humano é revisitada (CASTELO, 2013a) e se expressa no discurso da sociedade do conhecimento (DUARTE, 2008).

Antunes (2011) aponta que esses processos tiveram uma repercussão no processo de organização da classe trabalhadora mediante o enfraquecimento das entidades sindicais combativas e o surgimento do sindicalismo de empresa, fortemente controlados pelos patrões. Entendemos que esse movimento colabora para o enfraquecimento de políticas sociais de caráter universal na medida em que ocorre um esvaziamento dos espaços de pressão (sindicatos e partidos políticos de

esquerda). Sobre as consequências dessa ofensiva do capital na organização da classe trabalhadora Antunes (2011) argumenta que:

A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser (p. 23).

Outra tendência da atual fase de acumulação do capital é o aprofundamento do processo de financeirização da economia. Netto e Braz (2006a) apontam que “as finanças passaram a constituir, nos últimos trinta anos, o sistema nervoso do capitalismo – nelas se espelham, particularmente, a instabilidade e os desequilíbrios da economia dessa fase do estágio imperialista” (p. 233).

A financeirização da economia se intensificou, principalmente, na década de 1970, a partir da superabundância de capitais nos países centrais e seu investimento em ações especulativas, em detrimento dos setores produtivos, os quais já não mais apresentavam os lucros de outrora. Nesse sentido, esse movimento é profundamente parasitário, uma vez que absorve parte do lucro produzido pela força de trabalho na esfera produtiva, conforme a análise de Netto e Braz (2006a):

A existência de uma certa massa de capital sob a forma de capital dinheiro é indispensável à dinâmica do capitalismo e essa massa é remunerada através dos juros. À medida que o capitalismo se desenvolveu, um segmento de capitalistas passou a viver exclusivamente desse capital que conservaram sob forma monetária – trata-se da camada de capitalistas rentistas, que não se responsabilizam por investimentos produtivos. O que vem se passando no capitalismo contemporâneo é o fabuloso crescimento (em função da superacumulação e da queda das taxas de lucros) dessa massa de capital dinheiro que não é investida produtivamente, mas que succiona seus ganhos (juros) da mais-valia global – trata-se, como se vê, de uma sucção parasitária (p. 231-232).

Os países periféricos passaram por um intenso processo de endividamento nos anos de 1970 e 1980, os quais ficaram “reféns” dos especuladores internacionais. A crise da dívida nos países latino-americanos nesse período expressa esse processo e foi a porta de entrada para os ajustes estruturais formulados pelo FMI. Esses ajustes resultaram em ganhos significativos para os setores financeiros, pois “nos últimos trinta anos, os países dependentes e

periféricos tornaram-se exportadores de capitais para os países centrais” (NETTO e BRAZ, p. 235, 2006a).

Nessa mesma direção, Mészáros (2011) aponta também a tendência de transferência de recursos dos países periféricos para as nações centrais, nas palavras do autor:

Apesar de todo um discurso unilateral sobre “dependência”, para não mencionar o discurso obscenamente hipócrita da “ajuda ao desenvolvimento”, o capital ocidental tornou-se muito mais dependente do “Terceiro Mundo” – de matérias-primas, energia, mercados de capital e superlucros avidamente repatriados – do que o contrário (p. 86).

Esse processo de financeirização da economia atinge diretamente as políticas sociais, uma vez que parte considerável do fundo público é canalizado para o pagamento dos juros e encargos da dívida dos países. O que ocasiona o (sub)financiamento das políticas públicas e mina as possibilidades de ações de caráter universal (SALVADOR, 2010).

Apesar da adoção de todas essas medidas, o capital não tem registrado sucesso na sua tentativa de recuperação da economia. Anderson (1995) aponta que “economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado” (p. 13). Mészáros (2011) também faz uma análise semelhante, de acordo com esse autor: “À luz da atualmente escancarada e profunda crise global estrutural, somente os tolos podem negar que as estratégias do neoliberalismo fracassaram” (p. 147).

O fracasso do neoliberalismo no campo econômico não significa que esse projeto ideológico esteja em vias de ser superado, tendo em vista que o ideário neoliberal continua dando a tônica ao processo de acumulação capitalista. As ações empreendidas pelos Estados, durante a crise econômica de 2008, de socorro aos rentistas indicam que os setores especulativos se mantêm hegemônicos no cenário econômico e político. Além disso, revelam o papel estratégico do Estado na atualidade para o processo de acumulação de capital<sup>7</sup> (HARVEY, 2011 e MÉSZÁROS, 2011).

---

<sup>7</sup> Ao longo de toda a história do capitalismo o Estado foi peça chave na garantia das condições para a acumulação de capital. Com o ingresso do capital na era monopolista, o papel do Estado se torna ainda mais complexo. Para uma discussão mais aprofundada cf. Netto (2007b). Sobre o papel do Estado durante a crise de 2008 cf. Harvey (2011).

Apesar do neoliberalismo se manter hegemônico, ações de contestação a esse projeto têm surgido em diversas partes do mundo em decorrência das graves consequências sociais das suas medidas. Nesse sentido, as classes dominantes tem reelaborado seu discurso, contudo, tem mantido as bases essenciais desse projeto. Nesse processo de busca da manutenção da hegemonia burguesa, a política de educação assumirá uma condição importante, principalmente, através do discurso que aponta a superação da desigualdade social via investimento em educação (CASTELO, 2013b e MOTA, 2012).

Depois de termos discutido as estratégias da burguesia para o enfrentamento da crise do capital, passaremos, no próximo tópico, a análise da política social brasileira a partir da discussão do social-liberalismo, uma variante do neoliberalismo, que surge como resposta à crescente insatisfação social diante do agravamento da desigualdade social. Procuraremos demonstrar quais são os elementos de continuidade e ruptura e as principais tendências da política social no social-liberalismo. Além disso, apresentaremos como esse processo tem se expressado na política educacional brasileira, pois entendemos que esse fenômeno comporta diversas determinações que incidem no trabalho dos/as assistentes sociais nas universidades.

## **1.2 A política social brasileira no contexto do social-liberalismo**

A análise das determinações sociohistóricas que compõem a trajetória das políticas sociais é uma exigência metodológica desse trabalho, uma vez que é necessário desvelar o caráter histórico dessas ações, as quais assumem feições diferenciadas em cada fase do processo de acumulação capitalista, como também, possuem particularidades em cada Estado nacional. O reconhecimento do caráter dinâmico das políticas sociais e os diversos interesses presentes na estruturação dos serviços e programas sociais é uma condição fundamental para a apreensão do trabalho dos/as profissionais de Serviço Social, pois as tendências assumidas pelas políticas sociais impactam diretamente no conjunto de demandas postas a essa profissão.

Dessa forma, o surgimento e a ampliação das políticas sociais são indissociáveis do processo de transição do capital concorrencial para o monopolista, entre os séculos XIX e XX. Nesse novo período de acumulação do capital ocorre um reordenamento das ações estatais na economia e na política. Netto (2007b) aponta que esse período é marcado por um intenso movimento de concentração de capital e pela crescente complexidade das ações estatais, tendo em vista que a era dos monopólios exigirá do Estado novas atribuições para assegurar o processo de acumulação capitalista.

O Estado, além de garantir as condições econômicas para o processo de acumulação de capital, tais como: construção da infraestrutura, fornecimento de energia e matérias-primas baratas, compra de produtos pelas instituições estatais, etc., assumirá uma nova postura em relação ao enfrentamento das expressões da questão social, a qual passará a ser objeto de intervenção de diversos aparelhos públicos. Esse processo é denominado por Netto (2007b) de intervenção extra-econômica do Estado.

Ainda de acordo com o autor ora citado, o capital monopolista tornou as classes sociais mais complexas e a manutenção das condições para a acumulação capitalista exigirá intervenções econômicas e políticas do Estado. Nessa direção, as políticas sociais surgem como uma das expressões da intervenção extra-econômica do aparelho estatal na sua busca de legitimidade e em última instância na garantia do consenso necessário à ordem burguesa.

Netto (2007b) aponta que o aparecimento das políticas sociais não é um processo natural e linear, um desdobramento espontâneo do capital monopolista, uma vez que esse processo esteve condicionado à organização política dos/as trabalhadores/as através das suas entidades representativas. O autor destaca ainda que o grau de cobertura das ações estatais no campo social mantinha relação com o nível de organização política das massas de trabalhadores/as, naqueles países em que existiam movimentos com forte tradição democrática e um operariado maduro os avanços sociais foram mais significativos, nas palavras do autor:

Não há dúvidas de que as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores, a que o Estado, por vezes, responde com antecipações estratégicas. Entretanto, a dinâmica das políticas sociais está longe de

esgotar-se numa tensão bipolar – segmentos da sociedade demandantes/Estado burguês no capitalismo monopolista. De fato, elas são resultantes extremamente complexas de um complicado jogo em que protagonistas e demandas estão atravessadas por contradições, confrontos e conflitos (NETTO, 2007b, p. 33).

Seguindo ainda, na discussão realizada por Netto (2007b), o autor destaca que o atendimento das demandas dos/as trabalhadores/as, é marcado pela fragmentação e parcialização das respostas às expressões da questão social. O autor sinaliza que uma intervenção numa perspectiva totalizante inviabilizaria a intervenção nos marcos do Estado burguês. Essa tendência para o atendimento das demandas dos/as trabalhadores se mantém atualmente, sendo por vezes aprofundada nos processos de focalização e seletividade, que marcam as políticas sociais.

Nesse sentido, Coutinho (2008) também destaca que as demandas dos/as trabalhadores/as não são atendidas na sua integralidade, tendo em vista que o Estado seleciona e adequa o atendimento dessas requisições às necessidades do capital. Nas palavras do autor:

os aparelhos burocráticos certamente recolhem as demandas populares de reforma, mas só as satisfazem após “seleccioná-las” e “conciliá-las” com as demandas de outros setores e de torná-las assim compatíveis, em última instância, com os interesses da reprodução do capital (p. 47).

O autor ora citado, chama atenção ainda para o caráter histórico dos direitos sociais e das políticas sociais, as quais se constituem como instrumentos para materialização das conquistas no campo social. Coutinho (2008) considera que as políticas sociais atendem a interesses divergentes na medida em que são conquistas da classe trabalhadora, porém, também servem para soldar a hegemonia burguesa. Assim, “como todos os âmbitos da vida social, também a esfera das políticas sociais é determinada pela luta de classes” (COUTINHO, 2008, p. 65).

A instituição de direitos sociais ocorre, a partir da pressão política exercida pelos/as trabalhadores/as, através de diversas estratégias (greves, mobilizações de rua, ascensão de partidos de esquerda ao aparelho do Estado, etc.). A burguesia “aceita” a implantação dessas medidas em conjunturas específicas, marcadas pela correlação de forças favoráveis aos trabalhadores/as, contudo, tão logo se desfaça o contexto que possibilitou a ampliação dos direitos sociais, o capital não hesita em

desconstruir as conquistas sociais, como temos presenciado nas três últimas décadas (COUTINHO, 2008).

Coutinho (2008) sinaliza ainda que, em alguns segmentos da esquerda, predomina uma visão equivocada com relação às políticas sociais, pois entendem essas medidas como uma forma de controle do capital sobre o trabalho, contudo, o autor aponta que o próprio Marx reconheceu o caráter contraditório das conquistas dos/as trabalhadores/as, as quais não se constituem apenas em instrumentos de dominação da burguesia, nesse sentido, o autor assevera que:

essa visão dialética dos direitos sociais como conquistas dos trabalhadores e não como simples instrumentos da burguesia já está presente na obra do próprio Marx. Em 1863, Marx disse claramente que a fixação legal da jornada de trabalho, que acabara de ser promulgada na Inglaterra, tinha sido a primeira vitória da economia política do trabalho sobre a economia política do capital; ou, em outras palavras, a primeira vitória de um direito social sobre a lógica privatista do capitalismo (COUTINHO, 2008, p. 66).

Sobre o caráter contraditório das políticas sociais, Behring e Boschetti (2006) também apontam para o caráter complexo dessas medidas, as autoras chamam atenção para os diversos sujeitos e instituições envolvidos no processo de formulação das ações no campo social e, assim como Coutinho (2008), rejeitam explicações unilaterais na análise da emergência das políticas sociais.

As referidas autoras apontam que as análises unilaterais tendem a apresentar as políticas sociais como uma ação exclusiva do Estado para assegurar apenas a acumulação capitalista, nesse tipo de interpretação, a organização política dos/as trabalhadores/as é escamoteada e as políticas sociais tem a funcionalidade de conformar os/as trabalhadores/as à ordem vigente ou as ações no campo social são vistas como resultado apenas da luta dos/as trabalhadores/as. Nesse tipo de interpretação, são as contradições presentes nesse processo que são negligenciadas. Em ambos os casos a riqueza desse movimento não é apanhada na sua totalidade, nessa direção, as autoras asseveram que:

São exemplos de análises unilaterais no campo da política social aquelas que situam a emergência de políticas sociais como iniciativas exclusivas do Estado para responder a demandas da sociedade e garantir hegemonia ou, em outro extremo, explicam sua existência exclusivamente como decorrência da luta e pressão da classe trabalhadora. Em ambas predomina uma visão do Estado como esfera pacífica, desprovido de interesses e luta de classe. Também são exemplares, nessa direção, as abordagens que, ao estudar os efeitos das políticas sociais, as compreendem apenas como

funcionais à acumulação capitalista, tanto do ponto de vista econômico quanto político (BEHRING e BOSCHETTI, p. 37, 2006).

Seguindo esse viés analítico, Faleiros (2009) chama atenção para o caráter complexo e contraditório das políticas sociais, uma vez que a institucionalização dessas ações envolve um amplo leque de sujeitos e forças em confronto. Nas palavras do autor:

As políticas sociais conduzidas pelo Estado capitalista representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais (p. 46).

O autor destaca ainda a funcionalidade da política social no processo de reprodução da força de trabalho e também a valorização do capital nesse mesmo processo, uma vez que:

As políticas sociais devem ser vistas de forma contraditória, pois realizam não só uma valorização do capital, mas interferem diretamente na valorização e na validação da força de trabalho, como mercadoria especial, produtora de mais-valia e como sujeito de direitos no pacto da cidadania democrática (FALEIROS, p. 70, 2009).

A partir dessas indicações teóricas compreendemos que a dimensão histórica é fundamental para análise das políticas sociais, tendo em vista que as determinações sociais, políticas e econômicas que incidem na emergência e consolidação das políticas sociais não são estáticas. Pelo contrário, é um processo em constante movimento que não segue uma lógica linear, sendo marcado por avanços e retrocessos.

As alterações nas políticas sociais acompanham o movimento presente na luta de classes, em cada conjuntura, e na função desempenhada pelo Estado, em cada ciclo de acumulação de capital, mediadas ainda pelo processo de formação sociohistórico de cada país que possui um peso significativo na definição dos limites e possibilidades das políticas sociais.

No Brasil, não vivenciamos a experiência do Welfare State como nos países centrais. Tal constatação não significa desconsiderar que o Estado brasileiro, ao longo do século XX, desenvolveu uma estrutura no campo social bastante complexa e chegou a ensaiar a instituição de um Estado de proteção social amplo no final da década de 1980, com a Constituição da República de 1988, a qual apontava uma série de direitos sociais.

Contudo, já no início dos anos 1990, a partir do avanço de forças conservadoras comprometidas com o ideário neoliberal, aquelas conquistas foram interdidas de maneira significativa. Nesse contexto, o processo de privatização se aprofundou em diversas áreas (saúde, educação, previdência social, etc.), ocasionando, na apropriada expressão de Mota (2011), o surgimento do cidadão-pobre e do cidadão-consumidor, para o primeiro devem ser destinadas as ações focalizadas e seletivas do Estado e a filantropia privada, já o segundo deve procurar, no mercado, a satisfação das suas necessidades.

Durante os anos 1990, as “recomendações” dos Organismos Financeiros Internacionais, para os países da periferia do sistema, foram colocadas em prática no Brasil. Nesse sentido, o Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado por Bresser Pereira, expressa a tentativa de adequar o aparelho estatal brasileiro aos ajustes requisitados para o enfrentamento da crise do capital.

No discurso que procura legitimar a contrarreforma (Behring, 2008), as mudanças são apontadas como necessárias para modernizar o Estado brasileiro, o que deve ocorrer a partir da transição do modelo burocrático para o gerencial. Bresser Pereira (1996) aponta que a Constituição de 1988 caminhou no sentido contrário da modernização do Estado, tendo em vista que reforçou a estrutura burocrática. De acordo com esse autor:

Na medida que a Constituição de 1988 representou um retrocesso burocrático, revelou-se irrealista. Em um momento em que o país necessitava urgentemente reformar a sua administração pública, de forma a torná-la mais eficiente e de melhor qualidade, aproximando-o do mercado de trabalho, o inverso foi realizado (BRESSER PEREIRA, p. 13, 1996).

Diante de tal diagnóstico fica evidente que as conquistas sociais obtidas em 1988 são consideradas um entrave para o desenvolvimento do país e seu ingresso no mercado mundial de forma competitiva. É na esteira dessa análise que serão realizadas as privatizações das empresas públicas, a preços abaixo do valor de mercado; a contrarreforma na previdência social e o incentivo a previdência privada; e o sucateamento das instituições públicas, como as universidades.

Bresser Pereira (1996) faz coro com o discurso que aponta a crise fiscal do Estado e a perda da capacidade de investimento do setor público. Na concepção do autor o Estado deve transferir para a iniciativa privada serviços como saúde,

educação, cultura, etc. Nesse contexto o Estado teria um papel de regular e financiar as políticas públicas em detrimento da atribuição de executar. Segundo o autor:

a crise fiscal do Estado retirou-lhe capacidade de realizar poupança e investir nas empresas estatais, tornando-se aconselhável privatizá-las. Esta política está de acordo com a concepção de que o Estado moderno, que prevalecerá no século XXI, deverá ser um Estado regulador e transferidor de recursos, e não um Estado executor (p. 20).

O autor ora citado destaca ainda que o modelo gerencial de administração pública é o mais adequado para fazer frente à crise fiscal do setor público, uma vez que está pautado pela eficiência, qualidade, flexibilidade e no comprometimento com os cidadãos<sup>8</sup>. A flexibilidade envolve tanto os direitos trabalhistas dos/as servidores/as públicos, os quais foram duramente criticados, tidos como conquistas corporativas; como a capacidade do Estado desenvolver parcerias com a iniciativa privada para a execução de diversos serviços.

No discurso de Bresser Pereira (2007) dois elementos nos chamam a atenção: o primeiro é que a reforma gerencial é tida como uma estratégia para fazer frente ao neoliberalismo, o autor reivindica que essas ações estavam orientadas pelo social-liberalismo (Behring, 2008); o segundo aspecto é a defesa de que essas medidas fortaleceram o Estado. Sobre essas questões o autor apresenta a seguinte avaliação:

Quando, em 1995, a Reforma Gerencial foi lançada no Brasil, ela sofreu a mesma crítica (neoliberal). Hoje, porém, esse tipo de acusação está quase esquecido tanto na Europa quanto no Brasil, porque ficou claro que sua consequência primeira foi fortalecer o próprio estado e não enfraquecê-lo como almejavam os neoliberais (BRESSER PEREIRA, p. 4, 2007).

Bresser Pereira parece desconhecer que as medidas adotadas durante a década de 1990, a partir da recusa em implementar as conquistas sociais contidas, na Constituição de 1988, resultaram no aprofundamento das expressões da questão social no Brasil (Behring, 2008) e o fortalecimento do Estado ocorreu para os setores rentistas já que o país pavimentou as condições necessárias para a obtenção de enormes lucros para esse segmento. Nesse sentido, apesar dos idealizadores da (contra) reforma não a identificarem com o projeto neoliberal, entendemos que a

---

<sup>8</sup> O discurso da eficiência do serviço público, fazer mais com menos, escamoteia o déficit de servidores existente em muitas instituições. Nesse contexto há uma sobrecarga de demandas para um número reduzido de profissionais, os/as quais são pressionados/as a responder a essas demandas de forma imediata. Identificamos esse processo com os/as profissionais que participaram dessa pesquisa e retornaremos a essas questões nos próximos capítulos.

adoção dessas medidas estavam em plena sintonia com as orientações dos Organismos Financeiros Internacionais e representaram um retrocesso significativo para os/as trabalhadores/as.

A discussão empreendida por Coutinho (2008) referente a categoria de contrarreforma, a partir da obra de Gramsci, oferece elementos teóricos importantes para a análise das mudanças ocorridas na estrutura do Estado brasileiro na década de 1990 e início dos anos 2000. O autor considera que as medidas adotadas pelo capital, para reverter a crise dos anos de 1970, significaram a regressão de conquistas obtidas pela classe trabalhadora nos períodos anteriores.

Coutinho (2008) aponta as diferenças entre as categorias de revolução passiva e contrarreforma e, em seguida, conclui que o neoliberalismo pode ser considerado como uma contrarreforma. O referido autor destaca que as revoluções passivas são caracterizadas por transformações feitas pelo alto, sem a participação da classe trabalhadora, sendo marcadas por dois momentos: restauração (neutralização da possibilidade de uma real transformação) e renovação (atendimento de algumas demandas dos/as trabalhadores/as). Sendo assim, Coutinho (2008) apresenta a seguinte síntese dessa categoria:

Mas quais são, segundo Gramsci, os traços principais de uma revolução passiva? Ao contrário de uma revolução popular, “jacobina”, realizada a partir de baixo – e que, por isso, rompe radicalmente com a velha ordem política e social –, uma revolução passiva implica sempre a presença de dois momentos: o da “restauração” (trata-se sempre de uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente “de baixo”) e da “renovação” (no qual algumas demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes) (p. 93).

Em seguida o autor complementa a caracterização de revolução passiva, nestas palavras:

O aspecto restaurador, portanto, não anula o fato de que ocorrem também modificações efetivas. A revolução passiva, portanto, não é sinônimo de contra-revolução e nem mesmo de contra-reforma; na verdade, numa revolução passiva, estamos diante de um reformismo “pelo alto” (COUTINHO, 2008, p. 93 – 94).

Sobre a categoria de contrarreforma, Coutinho (2008) destaca que ela aparece marginalmente na obra de Gramsci e foi utilizada para caracterizar a reação da Igreja Católica em relação à Reforma Protestante, porém, o referido autor

assevera que essa categoria permanece válida para a análise de outros fenômenos históricos.

De acordo com Coutinho (2008), num processo de contrarreforma, há a presença do velho e do novo, contudo, o que prevalece é o momento do velho. Sendo assim, o autor apresenta a diferença entre uma revolução passiva e uma contrarreforma, quando afirma que:

Podemos supor assim que a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contra-reforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem “restaurações” – mas que “acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo”, como diz Gramsci –, na segunda é predominante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. Trata-se de uma diferença sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado (p. 98).

Coutinho (2008) chama atenção ainda para uma característica essencial que marca um movimento de contrarreforma, o autor aponta que esses processos não se apresentam como restauradores e buscam ser caracterizados como uma reforma. No Brasil, as mudanças que ocorreram a partir das orientações do Consenso de Washington, as quais possuem um perfil nitidamente regressista, foram tratadas como reformas, a exemplo do discurso de Bresser Pereira.

Nesse sentido, há uma tentativa de esvaziar o significado sociohistórico do termo reforma, o qual malgrado todos os seus limites é um patrimônio da esquerda. As conquistas obtidas pelos/as trabalhadores/as no século XX e que foram materializadas nas diversas políticas sociais não possibilitaram a ultrapassagem do modo de produção capitalista, contudo, significaram uma melhoria real nas condições de vida daqueles/as que vivem do trabalho. Sobre esse aspecto, Coutinho (2008) assevera que:

É por isso que as medidas por ele (neoliberalismo) propostas e implementadas são mistificatoriamente apresentadas como “reformas”, isto é, como algo progressista em face do “estatismo” que, tanto em sua versão comunista como naquela social-democrata, seria agora inevitavelmente condenado à lixeira da história. Estamos assim diante da tentativa de modificar o significado da palavra “reforma”: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão destes direitos e deste controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem sucedida (p. 100).

Sendo assim, apoiado em Coutinho (2008), consideramos que o processo em curso se constitui em uma contrarreforma na medida em que o momento predominante tem sido a restauração do velho. Noutras palavras:

É por isso que me parece mais adequado, para uma descrição dos traços essenciais da época contemporânea, utilizar não o conceito de revolução passiva, mas sim o de contra-reforma (COUTINHO, 2008, p. 103).

Mesmo considerando as inflexões do projeto neoliberal, a partir do social-liberalismo e do novo desenvolvimentismo, entendemos que não há elementos suficientes para caracterizar a atualidade como uma revolução passiva<sup>9</sup>, na medida em que o processo de desmonte dos direitos sociais se manteve, embora tenha ocorrido a partir de novas mediações.

Dessa forma, o neoliberalismo permaneceu como força hegemônica durante os anos 1990, apesar da resistência de diversos sujeitos políticos. Contudo, Castelo (2012) nos informa que o projeto neoliberal de tentativa de recuperação do capital e da sua hegemonia sofreu alterações a partir da crescente perda de legitimidade. Embora esse cenário não oferecesse um risco para a manutenção da ordem capitalista, a crescente insatisfação popular ocasionou perturbações que acenderam os sinais de alerta para as classes dominantes.

O autor chama atenção para as mudanças desse projeto, a partir das graves consequências sociais das medidas adotadas pelos países orientados pelo Consenso de Washington. Os Organismos Financeiros Internacionais reconhecem que a adoção dos ajustes não tem levado ao crescimento econômico com justiça social e parecem, num primeiro momento, preocupados com o agravamento das expressões da questão social. Na avaliação de Castelo (2012):

Diante da crise conjuntural, que ameaçava parcialmente a hegemonia neoliberal em regiões do planeta, ideólogos de diversas instituições ligados às classes dominantes iniciaram um processo de revisão dos principais pontos do projeto neoliberal, sintetizados no Consenso de Washington. Surgiu com esta revisão ideológica do neoliberalismo o que pode ser chamado de social-liberalismo, uma tentativa político-ideológica das classes dominantes de dar respostas às múltiplas tensões derivadas do acirramento das expressões da “questão social” e da luta política da classe trabalhadora (p. 47).

---

<sup>9</sup> Castelo (2013a) apresenta um entendimento diferente sobre essa questão, para o autor a categoria de revolução passiva é a mais apropriada para caracterizar as transformações em curso.

Ainda de acordo com Castelo (2012), não há consenso entre os estudiosos do tema sobre o momento em que o social-liberalismo passou a exercer influência no Brasil. Autores como Ruy Braga e Álvaro Bianchi sustentam que essa ideologia chegou ao país a partir da eleição de Luís Inácio Lula da Silva. Em contraposição a essa tese, José Luis Fiori assevera que o social-liberalismo já estava presente desde o período de Fernando Henrique Cardoso. Castelo se filia a essa segunda posição, contudo, chama atenção para a legitimidade que o social-liberalismo assume com a adesão do Partido dos Trabalhadores (PT) a essa ideologia.

Mesmo diante dessa controvérsia, consideramos que o aspecto essencial desse debate é a compreensão de que não há um rompimento com os aspectos centrais que sustentam o projeto neoliberal, tendo em vista que esse rearranjo objetiva assegurar as condições necessárias para a acumulação capitalista. A “mudança” de postura ocorre devido à necessidade de recomposição da hegemonia burguesa e a manutenção da lucratividade do capital, a preocupação com o destino de milhões de pessoas que possuem apenas sua força de trabalho é algo secundário nesse movimento.

Mota et al (2012) apontam que na América Latina o questionamento ao neoliberalismo se expressou na eleição de presidentes ligados a partidos de esquerda ou centro-esquerda em diversos países do continente. Nesse cenário, o debate em torno do desenvolvimentismo ressurgiu como estratégia para fazer frente ao neoliberalismo. Contudo, o novo desenvolvimentismo, que emerge no início do século XXI, ignora a necessidade de realização das reformas estruturais, as quais poderiam apontar para o rompimento da nossa histórica dependência em relação aos países centrais (CASTELO, 2013b).

O debate sobre o novo desenvolvimentismo, e as ações desempenhadas pelo Estado brasileiro na primeira década dos anos 2000, tem suscitado diversas interpretações. Há autores, como, por exemplo, Mercadante (2012), que sugerem que o novo desenvolvimentismo caminhou no sentido da superação do neoliberalismo, enquanto que outros estudiosos reconhecem algumas novidades nesse processo, contudo, asseveram que o novo desenvolvimento e o social-liberalismo não significaram a ultrapassagem do projeto neoliberal.

Nesse sentido, Mercadante (2012) defende, em sua tese de doutorado, que o Brasil rompeu com neoliberalismo já no primeiro ano de mandato governo Lula, contudo, essa medida se expressará de forma mais evidente nos anos seguintes. O autor destaca que o novo desenvolvimentismo tem como eixo estruturante as políticas sociais que aliadas à dinamização do mercado interno de consumo de massa contribui para a inclusão social. De acordo com Mercadante (2012):

A constituição de um conjunto consistente de políticas e programas sociais, construído parcialmente com base em algumas linhas de ação preexistentes e, sobretudo, a criação de um sem número de programas inovadores também destinados a distribuir renda, gerar oportunidades e promover a inclusão social (PROUNI, REUNI, Economia Solidária, Luz para Todos, Territórios da Cidadania, Minha Casa, Minha Vida, etc.) resultaram em um aumento exponencial na organicidade, alcance e eficácia da política social do Estado brasileiro (p. 19).

O autor assevera ainda que, na primeira década dos anos 2000, o Estado brasileiro assumiu os mesmos objetivos da socialdemocracia europeia, uma vez que procurou assegurar o crescimento econômico aliado à superação da pobreza, a partir do alargamento das oportunidades e da garantia dos direitos sociais e econômicos para todos/as (MERCADANTE, 2010). Nas palavras do autor:

Dessa forma, o social passou a se constituir em um dos eixos estruturantes do Novo Desenvolvimentismo brasileiro. Na realidade, o social foi o principal eixo estruturante do Novo Desenvolvimentismo no Brasil, em seu primeiro momento (p. 20).

Mercadante (2010) confere à educação, à pesquisa e à inovação tecnológica um papel de destaque na consolidação do novo desenvolvimentismo. A viabilidade desse projeto, a longo prazo, de acordo com o autor, está condicionado à efetivação da sociedade do conhecimento<sup>10</sup> no Brasil.

Em direção contrária a análise de Mercadante (2012), Gonçalves (2012) empreende uma crítica consistente ao novo desenvolvimentismo brasileiro. O autor caracteriza esse processo como Desenvolvimentismo às avessas, uma vez que as medidas adotadas vão na contramão do projeto desenvolvimentista. Um dos elementos que caracterizam o novo desenvolvimentismo, na concepção de

---

<sup>10</sup> O papel conferido à educação no novo desenvolvimentismo é uma determinação importante no processo de contratação de assistentes sociais para as universidades, resguardadas as devidas mediações desse processo, tendo em vista que não há uma relação imediata entre o papel assumido pela educação nessa fase de acumulação do capital e a contratação de profissionais de Serviço Social para essa política social.

Gonçalves (2012), é a ausência de reformas estruturais que poderiam fortalecer a economia nacional.

O autor ora citado destaca que o nacional desenvolvimentismo apresentava os seguintes pressupostos: industrialização substitutiva de importações, intervencionismo estatal, nacionalismo, crescimento liderado pelo mercado interno e utilização da política macroeconômica para acumulação de capital (GONÇALVES, 2012).

O modelo econômico adotado pelo Brasil, na primeira década dos anos 2000, se afasta da perspectiva do nacional desenvolvimentismo, já que o “processo de desindustrialização é acompanhado pela dessubstituição de importação” (GONÇALVES, p. 3, 2011). O autor acrescenta ainda que o país ampliou sua competitividade internacional através dos produtos primários e não mediante os manufaturados. Castelo (2013b) corrobora essa análise, nos seguintes termos:

Temos, portanto, mais de 50% das exportações baseadas em mercadorias primárias de baixa ou nenhuma densidade tecnológica, com baixo valor agregado. Diante deste quadro, autores defendem que o país vive uma reprimarização das exportações (p. 128).

Gonçalves (2012) refuta a análise que aponta a superação do neoliberalismo, através do novo desenvolvimentismo, ao indicar que esse projeto tem convergências com o Consenso de Washington e com o Pós-Consenso de Washington. Nesse sentido, a intervenção do Estado no campo social e econômico não significa necessariamente a superação do neoliberalismo, pois a intervenção estatal é admitida para corrigir as falhas do mercado. De acordo com Gonçalves (2012):

O reformismo social também é evidente no novo desenvolvimentismo visto que ele reconhece a necessidade de políticas de redução das desigualdades, porém não faz referência ou dá pouca ênfase às reformas que afetam a estrutura tributária e a distribuição de riqueza (p. 18).

Castelo (2013b) também aponta os vínculos do social-liberalismo com o Pós-Consenso de Washington, sob o argumento de que “esta é a nova face do neoliberalismo na América Latina, na qual as políticas econômicas e sociais seguem, em essência, os ditames do pós-consenso de Washington” (p. 122). Trata-se de uma tentativa de “humanizar” o capital e disseminar a ideia de que a miséria e a desigualdade são situações conjunturais e podem ser superadas sem a necessidade de alterações substanciais.

Nesse sentido, compreendemos que a reflexão de Gonçalves (2012) e Castelo (2013b) nos ajudam no entendimento de que as mudanças ocorridas na estruturação das políticas sociais no Brasil, apesar da aparente mudança de rota, não são processos antagônicos ao neoliberalismo. Sendo assim, o elemento chave desse debate, no que tange às políticas sociais, é o desvelamento da função assumida pelo Estado, ou seja, quais são as demandas postas ao poder público e como o aparelho estatal tem respondido a essas requisições travejadas de contradição.

A análise de Salvador (2010) sobre o financiamento das políticas sociais aponta elementos que nos auxiliam no desvelamento de algumas das atuais tendências da proteção social no Brasil e dos limites do social-liberalismo. O autor chama atenção para a dimensão política do orçamento público, uma vez que reflete a correlação de forças presentes na sociedade, já que a definição das prioridades e a forma de custeio das ações não são decisões técnicas. Conforme Salvador (2010):

o orçamento deve ser visto como o espelho da vida política de uma sociedade, à medida que registra e revela, em sua estrutura de gastos e receitas, sobre que classe ou fração de classe recai o maior ou menor ônus da tributação e as que mais se beneficiam com os seus gastos, de forma que não se restringe a uma peça técnica e instrumental de política econômica e de planejamento, por meio da qual o Poder Executivo procura cumprir determinado programa de governo ou viabilizar objetivos macroeconômicos. A escolha do programa a ser implementado pelo Estado e dos objetivos de política econômica e social reflete os interesses das classes, envolvendo negociações de seus representantes políticos, em que o orçamento é expressão das suas reivindicações (p. 179).

O autor ora citado destaca ainda que um dos legados mais perversos das medidas neoliberais, adotadas nos anos de 1990 e mantido no início do século XXI, foi a contrarreforma tributária, que teve como objetivo adequar a estruturação da arrecadação de impostos no Brasil ao capital financeiro. Essas mudanças na legislação tributária contrariam os avanços registrados na Constituição de 1988, que apontavam para a isonomia tributária e a progressividade contributiva, ou seja, aqueles que possuem uma renda maior pagam mais impostos.

No entanto, o que se tem verificado no país é que as pessoas que possuem uma renda menor pagam proporcionalmente mais impostos, tendo em vista que a arrecadação é regressiva e incide no consumo, onera muito mais a renda do

trabalhador do que os grandes especuladores. Sobre essa discussão, Salvador (2010) é taxativo ao afirmar que:

A contrarreforma tributária em curso após a Constituição de 1988 significou um conjunto de modificações em favor da renda capital, solapando os princípios constitucionais de isonomia tributária, da progressividade e da capacidade contributiva. Desde 1996, alguns bilhões de reais do fundo público brasileiro foram apropriados pelo grande capital, graças às medidas tomadas na área tributária (p. 2000).

Salvador (2010) aponta ainda dois instrumentos criados na década de 1990 e mantidos até hoje que comprometem o orçamento das políticas sociais e, particularmente, da seguridade social: A Desvinculação das Receitas da União (DRU) e a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). A primeira retira 20% do orçamento da seguridade social para assegurar o superávit primário e o pagamento dos juros e encargos da dívida pública, já a segunda limita a capacidade de investimento do Estado na medida em que condiciona a garantia dos direitos sociais à disponibilidade orçamentária.

A reflexão de Salvador (2010) nos auxilia a problematizar a ideia de que o social é um eixo estruturante do novo desenvolvimentismo e de que o social-liberalismo representou a ultrapassagem do projeto neoliberal, tendo em vista que as políticas sociais são financiadas majoritariamente pelos próprios trabalhadores/as e a adoção dessas medidas não implicou mudanças na distribuição da riqueza socialmente produzida, a qual continua extremamente concentrada.

Não é à toa que a questão da universalização das políticas sociais não está no horizonte do projeto novo desenvolvimentista e do social-liberalismo, já que essa medida implicaria um redirecionamento de prioridades do fundo público na direção dos interesses dos/as trabalhadores/as. O social-liberalismo reconhece o papel do Estado na provisão das políticas sociais e como indutor do desenvolvimento econômico, contudo, as ações estatais devem ser centradas nos mais pobres e mediadas pelo mercado. Consideramos que a dualidade do cidadão-pobre e do cidadão-consumidor, apontada por Mota (2011), não foi rompida, contudo, se repõem de forma ainda mais complexa.

As ações seletivas e centradas nos mais pobres se aprofundaram na primeira década dos anos 2000, principalmente, através dos programas de transferência de

renda, a exemplo do Programa Bolsa Família<sup>11</sup> (MOTA et al, 2012). Essa tendência tem se expressado em outras políticas sociais, como a assistência estudantil, a qual tem priorizado ações focalizadas em detrimento de programas de caráter universal.

Outra tendência que tem marcado as políticas sociais na atualidade são as parcerias público-privadas para a execução de programas e serviços sociais (a flexibilidade defendida por Bresser Pereira), o Estado transfere para a iniciativa privada recursos que asseguram o acesso a serviços de saúde, educação, formação profissional, etc., a própria garantia dos direitos sociais ingressa no circuito da mercantilização. Não se trata de uma privatização direta, mas indireta, que procura se legitimar mediante um discurso que aponta para a eficiência do mercado no gerenciamento desses serviços e a responsabilidade estatal de financiar tais atividades. Nesse sentido, Castelo (2013b) apresenta a seguinte avaliação:

o Estado brasileiro deu outra configuração para as privatizações do patrimônio público nacional. Ao invés da venda direta dos ativos, como ocorreu massivamente nos governos de FHC, concessões e parcerias públicas – privadas foram promovidas nos últimos anos nos setores de energia, transporte, telecomunicações e políticas sociais (saúde, educação, cultura e esportes, por exemplo) (p. 134).

Essas medidas têm se expressado em ações como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), na criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), na administração de hospitais públicos por organizações sociais (o Instituto Materno Infantil de Pernambuco (IMIP) administra diversos serviços de saúde no estado). Nesses exemplos o acesso a bens e serviços, apesar do financiamento do poder público, ocorre pela mediação do mercado, sendo assim, há uma perda progressiva do caráter público desses serviços e o espraiamento da lógica privada.

Tendo concluído nossa reflexão sobre a relação entre política social brasileira e o social-liberalismo, no próximo tópico, discutiremos como os ajustes propostos pelo neoliberalismo impactaram as legislações do campo educacional brasileiro e como essas tendências das políticas sociais estão expressas na política de educação.

---

<sup>11</sup> Não fazemos coro com as críticas conservadoras que tentam desqualificar esse tipo de programa e seus usuários/as a partir da falsa ideia de que o Bolsa família desestimula o trabalho. Entendemos que a análise desse programa deve ser pautada na perspectiva da totalidade e desvelar as determinações que estão na base para a emergência desse tipo de ação.

### 1.3 O ajustamento da política de educação brasileira ao ideário neoliberal

Nessa pesquisa, trataremos apenas da educação formal, tendo em vista que o nosso objetivo consiste em analisar o trabalho do/a assistente social nas universidades federais de Pernambuco, ou seja, instituições que compõem o sistema formal de ensino. Contudo, compreendemos que a educação envolve um leque amplo de processos sociais protagonizados por diversos sujeitos e instituições: a família, as práticas religiosas, as entidades de organização e representação políticas, movimentos sociais, repasse dos saberes tradicionais para as novas gerações dentre outras, as quais se constituem em ações educativas, e acontecem durante toda a vida.

Sendo assim, compreendemos a educação como um campo de disputa entre as classes sociais no modo de produção capitalista, portanto, marcada pelo embate em torno dos diversos projetos educacionais ligados, por sua vez, a diferentes projetos societários. Sua análise é indissociável da transformação do trabalho em mercadoria pelo capital e do espraiamento dessa lógica para as demais dimensões da vida social, “a partir de um amplo processo de alienação, que colocam pelo avesso as relações sociais, ao se apresentarem ampla e disseminadamente como relações de troca, orientadas para o mercado” (CFESS, 2012, p. 17).

As instituições de ensino, ao lado de outros aparelhos privados de hegemonia, possuem uma funcionalidade no processo de legitimação da ordem vigente mediante a:

formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise (CFESS, 2012, p. 15-16).

Castelo (2013a) aponta que uma classe possui hegemonia quando consegue direcionar as demais classes de acordo com os seus interesses e sua concepção de mundo, contudo, a manutenção da hegemonia não ocorre de maneira pacífica, pois segmentos das classes subalternas podem se rebelar, como atestam diversos eventos históricos, contra os interesses dominantes, sendo assim, o autor aponta que a hegemonia é mantida a partir do acionamento de estratégias consensuais e coercitivas.

Os aparelhos privados de hegemonia fazem parte do conjunto de estratégias consensuais mobilizadas pelas classes dominantes para disseminar sua visão de mundo e seus interesses particulares de classe como interesses de toda a sociedade. Contudo, esses aparelhos, que englobam uma infinidade de ações, também podem ser acionados pelos/as trabalhadores/as na luta pela afirmação do seu projeto societário (CASTELO, 2013a).

As instituições educacionais expressam esse processo já que são espaços em disputa, pois não reforçam apenas os interesses dominantes, uma vez que podem, também, contribuir na formação de sujeitos críticos e questionar os fundamentos da ordem burguesa. Entretanto, é preciso demarcar que a construção da hegemonia ocorre no movimento concreto da produção e reprodução social, como afirma Gramsci (2001), “a hegemonia nasce na fábrica” (p. 247).

O processo de transformação radical da sociedade requer estratégias que ultrapassam, e muito, o campo de ação das instituições de ensino formal, porém, diante da importância que a educação institucionalizada assumiu nos últimos 150 anos, inclusive para os/as trabalhadores/as, não podemos desprezar sua funcionalidade tanto na direção da conformação à ordem vigente como no seu questionamento.

Sendo assim, compreendemos que há uma relação entre a educação e o modo de produção predominante na sociedade, tendo em vista que as diversas funções que a educação é chamada a cumprir em cada contexto histórico são determinadas pelo processo de produção e reprodução social. Nesse movimento, a burguesia dispõe de melhores condições para direcionar as ações educativas para os seus interesses, pois, como classe dominante, ela mantém sob seu controle tanto os meios de produção materiais como os ideológicos. Além disso, a formação da visão de mundo é determinada pela produção material, ou seja, é a maneira como os homens e mulheres se organizam para produzir que forma a consciência. Sobre essa discussão Marx e Engels (2010) afirmam:

Que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante (p. 57).

Mészáros (2008), por sua vez, indica como, desde meados do século XIX, a educação tem contribuído para a manutenção da burguesia no poder. O autor sinaliza dois processos que marcam a educação formal durante esse período, um se refere à formação da mão-de-obra e o outro à transmissão dos valores que naturalizam a ordem do capital. Nas palavras do autor:

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 impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

A educação institucionalizada, apontada por Mészáros (2008), remete à intervenção do Estado nessa dimensão da vida social, principalmente, nas sociedades que experimentaram um desenvolvimento industrial e urbano, em que a educação passa a ser regulada pelo poder público, mesmo aquela desenvolvida nas instituições particulares, mediante o estabelecimento de legislações educacionais e o financiamento das instituições de ensino.

Castelo (2013a) sugere que a ampliação do Estado, nos termos de Gramsci, contribui para que a formação da consciência das classes fundamentais e a capacitação da força de trabalho sejam cada vez mais atribuídas ao Estado, o que não significa que outras instituições e processos informais de ensino deixem de exercer também essa função.

Por sua vez, Coutinho (2008) considera que o Estado ampliado é uma expressão do processo de socialização da política, conquistada através da luta dos/as trabalhadores/as, sendo assim, o aparelho estatal torna-se permeável aos interesses daqueles/as que vivem do trabalho, muito embora, em última instância, prevaleça a hegemonia da classe dominante. É nesse contexto que a educação, enquanto uma demanda dos/as trabalhadores/as, passa ser objeto de intervenção do Estado.

Sendo assim, é imprescindível pensarmos a educação como política pública, que está sujeita à regulação estatal, portanto, sua estruturação somente pode ser compreendida a partir das estratégias adotadas pelo Estado no enfrentamento das

expressões da questão social, sendo esse movimento mediado pelo embate das classes sociais pela apropriação da riqueza socialmente produzida.

As tendências assumidas pela política educacional brasileira nas últimas duas décadas estão assentadas no ideário neoliberal, o qual reconfigurou o papel do Estado e do mercado no atendimento das necessidades humanas (saúde, educação, lazer etc.). Os Organismos Financeiros Internacionais, como o Banco Mundial (BM), há alguns anos, apontam diretrizes para a política educacional dos países periféricos.

Autores como Leher (1999) e Almeida (2011) chamam a atenção para a subordinação da política educacional brasileira aos ditames dos Organismos Financeiros Internacionais. Leher (1999) aponta que as orientações do Banco Mundial (BM) para o setor educacional dos países periféricos é parte do processo de ajustamento dos Estados nacionais às novas determinações da acumulação capitalista. O referido autor sugere ainda que esses ajustes visam, em última instância, assegurar a governabilidade e segurança, ou seja, preservar um clima social e político favorável para a acumulação de capital.

Leher (1999) destaca também que o Banco Mundial (BM), a partir do final da década de 1960, conferiu à educação um papel de destaque no combate à pobreza. Esse entendimento trouxe diversas implicações para a estruturação da política de educação, tendo em vista que, de acordo com o BM, o investimento na educação elementar e na formação profissional são estratégias eficientes para a superação da carência econômica dos sujeitos.

Essas orientações desmontam a perspectiva de um sistema nacional de educação, uma vez que é conferida centralidade apenas a educação fundamental. Segundo o Banco Mundial, diante da ausência de recursos, os Estados deveriam investir no ensino fundamental e transferir para o mercado a oferta dos demais níveis de ensino. O custeio de universidades públicas, baseadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, é considerado um equívoco, pois de acordo com essas análises, as instituições universitárias atendem um público privilegiado da sociedade.

No início da década de 1990, seguindo a lógica recomendada pelos Organismos Financeiros Internacionais, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Esse plano tomou como referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual foi fruto da Conferência de Jomtien (1990), que ocorreu na Tailândia. Saviani (2011) aponta que o Plano Decenal utiliza os termos educação básica e educação fundamental como equivalentes, contudo, o foco do referido plano é a educação fundamental e pretendia abranger também a educação infantil.

Almeida (2011) destaca que o Plano Decenal de Educação não provocou nenhum impacto significativo na política educacional brasileira, serviu muito mais para atender as exigências internacionais para obtenção de financiamento da educação do que como instrumento de planejamento dessa política.

O Plano Decenal de Educação sinaliza o ajuste da educação à lógica neoliberal, contudo, as orientações do Banco Mundial para a política de educação se expressaram de maneira mais consistente, no processo de discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. Apesar de todo o processo de organização política dos movimentos sociais e dos/as trabalhadores/as da educação, a LDB/1996 definiu as bases para a acomodação da política educacional brasileira ao neoliberalismo.

A manutenção da possibilidade de financiamento público para instituições privadas, a obrigatoriedade do Estado de assegurar apenas o ensino fundamental e ampliar na medida do possível o acesso ao ensino médio, a obrigatoriedade apenas das universidades desenvolverem ensino, pesquisa e extensão e a descentralização de ações para os estados e municípios, sem o devido aporte financeiro, são indicadores do grau de sintonia entre a LDB/1996 e as orientações dos Organismos Financeiros Internacionais para a política educacional. Nas palavras de Almeida (2011):

O impacto das diretrizes do Banco Mundial no campo educacional se tornou bastante visível a partir da aprovação da nova LDB em 1996. Ainda que sua implantação tenha se dado em um cenário de resistências, tanto no campo político como no educacional, e que sua estrutura em si não possa ser referida como aquela que determinou as mudanças mais significativas que a política de educação sofreu, trata-se de um marco que baliza o confronto entre projetos educacionais distintos (s/n).

As orientações do Banco Mundial para a educação se expressaram também na criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), essa medida atendia apenas ao ensino fundamental. Almeida (2011) aponta que essa ação foi pautada pela racionalidade financeira e não significou uma ampliação de recursos, principalmente, com relação ao governo federal, uma vez que ocorreu um processo de redistribuição de recursos já existentes tendo como objetivo nivelar os recursos por matrícula em cada estado.

A LDB/1996 indica ainda a necessidade de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. O primeiro PNE, após a nova LDB, só foi aprovado em 2001 e também não representou os anseios dos segmentos ligados à luta pela educação. De acordo com Saviani (2011):

Uma análise do conjunto do documento permite concluir que a proposta do Plano se limitou a reiterar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para estados, municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (p. 171 – 172).

O autor ora referido destaca ainda que o plano sofreu diversos vetos do então presidente da República, FHC. Os vetos incidiram justamente nas metas que implicavam a disponibilidade de recursos da União. Com relação ao ensino superior, foi vetado, por exemplo, a seguinte meta: “Ampliar a oferta do ensino público de forma que ela responda por, no mínimo, 40% do total de vagas oferecidas” (SAVIANI, 2011).

A adoção dessa medida contrariava claramente os interesses dos setores ligados à educação privada, os quais tiveram parte das suas demandas atendidas no PNE (2001), como podemos constatar ao observar a seguinte meta:

Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários que ofereçam ensino de qualidade e atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou formação geral (meta 10).

A diversificação das instituições de ensino superior é um mecanismo fundamental para facilitar o processo de mercantilização desse nível de ensino ao baratear o processo formativo.

Com relação à assistência estudantil, o PNE (2001) aponta apenas a seguinte meta:

Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (meta 34).

A análise dessa meta revela que a assistência estudantil não é considerada um direito efetivo dos/as estudantes, e a necessidade de contra-partida através de bolsa-trabalho expressa a fragilidade do direito à permanência daqueles/as que não possuem condições socioeconômicas para cursar uma graduação ainda que em uma universidade pública.

A partir da análise dessas legislações, consideramos que, na década de 1990, a política de educação superior foi impactada pelo aprofundamento do sucateamento das universidades federais e incentivo ao processo de mercantilização do ensino superior. Com relação à assistência estudantil, essa fase foi caracterizada pela diminuição de recursos, o que resultou na desarticulação de diversos programas (fechamento de restaurantes universitários e diminuição do número de bolsas de apoio financeiro<sup>12</sup>). Na gestão de FHC não foi criada nenhuma universidade federal, como também, foram colocados obstáculos significativos para a expansão da rede federal de ensino técnico.

Na primeira década dos anos 2000, ocorreu uma inflexão no ordenamento da política de educação, a partir das novas mediações postas pelo social-liberalismo e do novo desenvolvimentismo. A análise dessa política, no início do século XXI, revela elementos de continuidade e rupturas com relação à década anterior. Compreendemos como limitadas as análises que não identificam as mudanças, e tomam o governo Lula como continuidade do anterior, como também, consideramos equivocadas as avaliações que apontam para uma total ruptura entre esses dois governos. Em ambas as situações, as novas determinações e mediações não são consideradas na sua totalidade.

---

<sup>12</sup> Durante a coleta de dados, uma das assistentes sociais entrevistadas relatou que, na década de 1990, ocorreu o fechamento do Restaurante Universitário e o corte de recursos para as bolsas de apoio financeiro da instituição, a qual a mesma é vinculada. Ainda de acordo com a profissional, o Serviço Social procurou desenvolver algumas estratégias para assegurar a permanência dos estudantes pobres na instituição, a partir do acionamento de ações que não estavam no âmbito dos serviços de proteção social.

Um dos pontos destacados por Almeida (2011) com relação as mudanças na política de educação durante a gestão de Lula, foi a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006. O FUNDEB, ao contrário do FUNDEF, trata da educação básica como um todo, não fica restrito apenas ao ensino fundamental. Consideramos um avanço a integração de diversos níveis da educação em um único fundo, tendo em vista a importância de conceber a educação como um sistema composto por todos os níveis de ensino.

Saviani (2009) sinaliza, entretanto, que o FUNDEB não representou uma ampliação de recursos para a educação básica, tendo em vista que houve um aumento no número de estudantes atendidos sem o aumento financeiro correspondente. Nesse sentido, o autor aponta que:

Mas é preciso reconhecer também que o FUNDEB não representou aumento dos recursos financeiros. Ao contrário. Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo Fundo passou de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida, o montante do Fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%. (p. 38).

A modalidade de financiamento da educação básica expressa as novas determinações que comparecem no processo de estruturação das políticas sociais e, particularmente, da educação no contexto do social-liberalismo, uma vez que uma análise mais aprofundada da engenharia contábil que preside essas ações revela que não há correspondência entre o discurso da democratização do acesso e o investimento público necessário para se atingir esse objetivo.

Compreendemos ainda que essas medidas assumem uma dimensão ideológica importante no processo de renovação da hegemonia burguesa, principalmente, no segmento mais jovem da classe trabalhadora. Tendo em vista que a ampliação do acesso à educação atende aos interesses tanto dos/trabalhadores/as como os do capital, a concepção de educação defendida por cada uma das classes sociais apresenta, entretanto, diferenças significativas.

O mote da democratização do acesso à educação perpassou todo o discurso governamental em torno da política de educação na primeira década dos anos 2000. Mercadante (2010) aponta o compromisso do governo Lula com a democratização

do acesso de todos os níveis educacionais e a constituição de um sistema articulado de educação. O autor ora citado não percebe como problemática a ampliação da educação ocorrer mediante o acionamento do setor privado. Na análise do autor:

A partir do governo Lula, porém, a democratização do acesso à educação de qualidade em todos os níveis e para todos os setores sociais tornou-se mais do que prioridade, havendo mudanças substanciais quanto à formulação e gestão da política educacional. Ela passou a ser realmente tratada como um sistema articulado, em que as diversas modalidades, etapas e níveis de ensino são estruturadas de forma integrada, da creche ao ensino superior (p. 266).

Esse discurso da democratização do acesso à educação orientou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. Contudo, Almeida (2011) chama a atenção para outras determinações que estão presentes na elaboração dessa proposta. O autor destaca que o PDE foi publicado no bojo do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Nessa direção, a relação do PDE com o PAC expressa os nexos existentes entre a política educacional brasileira e o processo de acumulação capitalista, no país, no contexto do novo desenvolvimentismo.

Saviani (2009) destaca, com relação ao PDE, que esse plano foi lançado enquanto ainda estava em vigência o PNE aprovado em 2001, o autor aponta ainda que o governo considerou o PDE como um plano executivo para dar conta das metas previstas no PNE, que não apontavam claramente os mecanismos e estratégias para sua execução.

O PDE apontou metas para a educação básica, ensino superior, educação profissional e tecnológica e alfabetização, educação continuada e diversidade. Com relação à educação básica, dentre as ações desenvolvidas, destacamos a formação de professores e o piso salarial nacional, como também, o processo de avaliação desse nível de ensino através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), esse instrumento permite a avaliação da educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios, assim como, das escolas de todo o país que se submetem a essa avaliação (BRASIL, 2007).

Com relação ao ensino superior o PDE indicou a democratização do acesso a esse nível de ensino, para tanto foram desenvolvidos o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para

Todos (PROUNI) e a reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Nesse processo foi criado também o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no PDE, o governo considerou que o PNAES era um desdobramento necessário diante da democratização do acesso ao ensino superior (BRASIL, 2007)<sup>13</sup>.

No âmbito da educação profissional e tecnológica, consideramos que a principal medida apontada pelo PDE, foi a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). Durante a gestão de Lula essas instituições experimentaram um processo significativo de expansão, inclusive através da interiorização das ações.

Sobre a alfabetização, educação continuada e diversidade, o PDE sinalizou para a integração do Programa Brasil Alfabetizado, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivo incluir, no sistema educacional, os sujeitos que não tiveram acesso na idade apropriada (BRASIL, 2007).

A instituição dessas medidas revela um deslocamento da política educacional de um contexto de explícita transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil e o mercado para uma participação mais ativa do poder público no ordenamento da política de educação, contudo, não há uma mudança na lógica que orienta essas ações, uma vez que os interesses do grande do capital são mantidos. Almeida (2011) apresenta a seguinte síntese dessas ações:

O lançamento do PDE revela a perspectiva de tratar as questões referentes à educação em uma dimensão, aparentemente, mais integrada ao propor um leque de programas que contemple os diferentes níveis de ensino, muito embora sejam flagrantes as diferenças entre eles, como no caso da educação infantil que só contou com o “Proinfância”. Mas mantém – e de certo modo até amplia – a racionalidade que orienta as ações no campo educacional desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso ao enfatizar a apresentação de metas numa pedagogia de resultados que expressa a expansão da lógica de mercado no âmbito das políticas públicas (s/n).

---

<sup>13</sup> No próximo capítulo analisaremos essas ações no âmbito do ensino superior, uma vez que essas medidas expressam o processo de contrarreforma universitária empreendida pelo governo Lula. Consideramos ainda que a implantação desses programas foi determinante para a contratação de assistentes sociais para as universidades públicas federais.

Saviani (2009) chama a atenção para os sujeitos políticos ligados ao grande capital que tiveram participação ativa no processo de elaboração dessas medidas. De acordo com o autor:

No contexto indicado, o PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschol, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (p. 32).

Apesar do discurso em torno da democratização do acesso à educação e do compromisso assumido por sujeitos dos mais diversos campos políticos<sup>14</sup>, a Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2012) apresenta dados que expressam a desigualdade social no campo educacional. Nesse sentido, com relação ao acesso das crianças de até quatro anos de idade a estabelecimentos educacionais, o Brasil apresenta um índice inferior a diversos países, uma vez que, em 2011, apenas 55,2% desse segmento da população frequentou algum serviço educacional. Enquanto que no Chile, esse índice chega a 75%, conforme aponta o mesmo estudo (IBGE, 2012).

Os dados revelam ainda a ampliação do acesso ao ensino fundamental e dificuldades de ingresso nos demais níveis no período adequado. Nessa direção, em 2011, 91,9% da população, na faixa etária entre 06 e 14 anos, estavam matriculados no ensino fundamental, nos demais níveis esse índice apresenta uma queda significativa, pois apenas 51,6% dentre aqueles que estavam na faixa etária entre 15 e 17 anos frequentaram o ensino médio. No ensino superior, esses dados são ainda mais alarmantes, já que apenas 14,6% da população entre 18 e 24 anos tinha acessado esse nível de ensino (IBGE, 2012).

Os dados da região Nordeste sinalizam as disparidades regionais ainda presentes no país. Com relação à primeira faixa etária citada acima, a região

---

<sup>14</sup> Compreendemos que essa ideia de todos pela educação carrega um conteúdo ideológico na medida em que tenta mascarar a disputa de projetos educacionais antagônicos entre o capital e o trabalho, uma vez que há projetos divergentes de educação na sociedade, os quais expressam os interesses das mais diversas frações de classe tanto no âmbito da burguesia como dos/as trabalhadores/as.

apresenta índice inferior ao encontrado nacionalmente, pois apenas 90,8% estavam inseridos no ensino fundamental no período aludido. Já a frequência ao ensino médio ocorreu apenas para 42,6% da população entre 15 e 17 anos, e, dentre aqueles que estavam na faixa etária entre 18 e 24 anos, somente 10,4% estavam matriculados no ensino superior.

Esses índices revelam que um percentual significativo da população interrompe sua vida escolar de forma precoce. Em 2011, 32,2% dos jovens, entre 18 e 24 anos, abandonaram o sistema educacional, fazendo com que o Brasil apresentasse uma taxa de evasão três vezes maior que a da média de 29 países europeus. Esse fenômeno tem um caráter de classe, pois atinge mais da metade dos jovens mais pobres da população, enquanto que, entre os mais ricos, o índice é 9,6% (IBGE, 2012).

Outro dado que revela o grau de disparidade no acesso ao sistema educacional é o índice de analfabetismo, o qual atinge a cifra de 12,9 milhões de pessoas, o que correspondia a 8,6% da população em 2011.

A partir das discussões realizadas até aqui fica evidente que, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, não há contradição no processo de ampliação da escolarização e a manutenção da acumulação capitalista, o compromisso de todos pela educação ilustra claramente esse processo. Compreendemos que o elemento de disputa é o direcionamento político do processo formativo, ou seja, o reforço da ordem burguesa ou seu questionamento<sup>15</sup>.

É importante destacar que o projeto neoliberal não é estático, ao longo do tempo as classes dominantes reelaboram suas estratégias de ação política e econômica, tais processos têm rebatimentos no papel assumido pela educação em cada fase, como no contexto do novo desenvolvimentismo, no qual a política social e, particularmente, a educação é considerada estratégica para a consolidação do ciclo de desenvolvimento econômico do país diante da importância que essa área assume na dita sociedade do conhecimento (MERCADANTE, 2010).

---

<sup>15</sup> Essa discussão é fundamental para pensarmos as mediações presentes na inserção do Serviço Social nas instituições de ensino.

Essas medidas defendem ainda o papel central da educação na superação da desigualdade social<sup>16</sup>, portanto, a política educacional assume um papel estratégico no combate à pobreza juntamente com as políticas sociais compensatórias. A teoria do capital humano ilustra a transformação da educação em “tábua de salvação” para o enfrentamento de diversas expressões da questão social.

Nesse processo, há um movimento que procura deslocar a origem da desigualdade do processo de produção, os sujeitos podem ultrapassar a pobreza mediante o investimento na formação de capital humano. Para tanto, o Estado deve investir na educação básica. Quanto ao ensino superior, há uma defesa do papel do mercado na oferta desse nível de ensino. A teoria do capital humano é revisitada num contexto que visa restaurar a legitimidade do capital. Sendo assim, Castelo (2012) argumenta que:

Deste ponto de vista mercadológico, a educação é entendida como um ativo do portfólio de investimento de um determinado indivíduo, equiparado a uma ação de empresa, a um meio de produção ou qualquer ativo que gere renda para seu proprietário. O Estado deveria investir na formação do chamado capital humano, pois os retornos sociais seriam altos se comparados com outras políticas sociais (p. 61).

A teoria do capital humano surgiu, na década de 1950, nos Estados Unidos, com Theodore Schultz. Esse autor procura demonstrar a importância do investimento em educação e outros serviços, por exemplo, saúde e moradia, para o aumento da produtividade dos países e das pessoas individualmente. Frigotto (2010a) sinaliza que a teoria do capital humano é uma expressão do capital na sua fase monopolista, quando o Estado amplia sua intervenção tanto na economia como na política.

A análise de Schultz (1973) sugere que mediante o investimento no capital humano é possível a diminuição das disparidades de renda entre uma população de um mesmo país, como também entre os próprios países. O autor destaca que um dos problemas enfrentados pelos países pobres é o baixo número de pessoas com qualificação profissional, tal situação mina os investimentos feitos nessas nações.

---

<sup>16</sup> Castelo (2013a), no seu estudo sobre o social-liberalismo, aponta que esse pensamento é formado por diversas correntes, dentre essas, a terceira via de Anthony Giddens ressalta o papel da educação no combate à pobreza e seu vínculo estreito com a teoria do capital humano.

Entendemos que a análise de Schultz não leva em consideração que a disputa em torno da riqueza socialmente produzida é uma luta de caráter coletivo em que estão presentes as diversas classes sociais e suas frações. Quanto às disparidades entre os países, o autor não atenta para a divisão internacional do trabalho e o papel de subordinação desempenhado pelas nações periféricas. As palavras do autor expressam sua visão um tanto quanto harmônica da sociedade:

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimento e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados (SCHULTZ, 1973, p. 35).

Apesar da teoria do capital humano compor o rol das estratégias do social-liberalismo na busca da já referida hegemonia burguesa, Gaudêncio Frigotto (2010a) aponta a influência desse pensamento na América Latina, a partir da década de 1970, num contexto de ditaduras militares no continente.

Frigotto (2010a) demonstra que a teoria do capital humano, já naquele período, aponta para a possibilidade de superação do subdesenvolvimento dos países mediante o investimento na educação. Porém, porque é uma educação esvaziada de conteúdos críticos, “a teoria do capital humano representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um “fator de produção” a uma questão técnica” (p. 29). O autor indica também que a teoria do capital humano advoga a possibilidade de superação da desigualdade sem alteração nas estruturas que geram essa desigualdade. Nesse sentido, compreendemos que essa teoria é funcional para manutenção da ordem estabelecida.

O referido autor destaca ainda que na atualidade a teoria do capital humano continua a influenciar a organização da política educacional brasileira e suas variantes surgem a partir das noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo e capital social (FRIGOTTO, 2011a).

Duarte (2008) sugere que a dita sociedade do conhecimento é uma estratégia para formar sujeitos flexíveis às necessidades da produção capitalista. O autor aponta ainda as seguintes ilusões com relação a essa proposta: vivemos uma

democratização do acesso ao conhecimento; é mais importante adquirir as habilidades para o dia-a-dia do que o conhecimento teórico; o conhecimento é uma construção subjetiva; não há hierarquia entre os conhecimentos (todos são válidos e possuem o mesmo valor); e o apelo à consciência dos indivíduos constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.

A caracterização feita por Duarte (2008), com relação a sociedade do conhecimento, revela o caráter desmobilizador da educação na atualidade, na medida em que o desvelamento do real torna-se supérfluo para a produção do conhecimento. O que prevalece é o imediatismo em atender as demandas do processo de acumulação capitalista.

Nesse sentido, a ampliação da escolarização não repercute de forma imediata na formação de sujeitos mais críticos, conforme apregoam a grande mídia, empresários e políticos, para esses grupos a formação de cidadãos conscientes é conquistada através do acesso à educação, essa dimensão da vida social é tomada como neutra, sem conflitos, contudo, o que a história registra é uma intensa disputa entre as classes sociais antagônicas para direcionar o processo formativo das crianças e dos jovens.

Frigotto (2010a) destaca que a ampliação da escolarização serve também como estratégia para retardar o ingresso de enormes contingentes populacionais no mercado de trabalho em um contexto de diminuição do emprego formal. Na sua origem a teoria do capital humano apontava como necessário o investimento na educação para a formação da mão de obra qualificada para a indústria, comércio, serviços, etc., hoje essa necessidade não é totalmente descartada, contudo, essa teoria trabalha para formar sujeitos que não ingressarão no mercado de trabalho e terão que conquistar sua sobrevivência em atividades informais e/ou precárias, chamados, eufemisticamente, de empreendedores/as.

Contudo, Frigotto (2010a) chama atenção para o caráter contraditório desse processo. Mesmo esse conteúdo fragmentado e legitimador da ordem burguesa não está totalmente isento de contradições. Nas palavras do autor:

Objetivamente, dentro da história da educação brasileira, notamos que os trabalhadores tiveram a “não escola”, a escola desqualificada, a escola que ignora e despreza seu saber acumulado ou escolas paralelas, do tipo Senai,

cuja pedagogia específica é a própria pedagogia do capital que busca fazer “pelas mãos a cabeça do trabalhador” (ver Frigotto, G., 1983). Entretanto, até este tipo de escolarização é algo problemático à gestão do capital, à medida que a aquisição de um “saber mínimo”, mesmo quando eivado de doutrinação, não garante que esse saber, no interior da luta fundamental capital-trabalho, não seja articulado contra os próprios interesses do capital (p. 230).

Sendo assim, não se trata de negar a importância do acesso e das medidas que asseguram a permanência nas instituições de ensino, essa é uma bandeira de luta histórica dos/as trabalhadores/as, uma mediação fundamental para assegurar o direito à educação. Contudo, essa luta deve prosseguir no aprofundamento de uma educação sintonizada aos interesses da classe trabalhadora. A inserção do Serviço Social nas instituições de ensino pode contribuir nesse processo. Mais uma vez, recorreremos a Frigotto (2010a), para fundamentar nossa discussão, haja vista que concordamos que:

Conquistado o acesso, cabe avançar na conquista pela permanência na escola e pelo controle da organização do próprio trabalho escolar, de sorte que se possa articulá-lo, no conteúdo e no método, com os interesses da classe trabalhadora (p. 231).

O reconhecimento do acesso como uma das etapas na luta pela consolidação da educação como um efetivo direito social e o entendimento de que essa dimensão da vida social é marcada por projetos sociais antagônicos é condição fundamental para a ultrapassagem de concepções mistificadoras em relação à educação.

Nesse capítulo procuramos demonstrar as tendências das políticas sociais na atualidade e, particularmente, as funções assumidas pela educação no processo de enfrentamento da crise capitalista e como as demandas postas à educação se expressaram na legislação educacional brasileira. Entendemos que o desvelamento dessas questões é fundamental para a análise do trabalho do/a assistente social nas universidades federais. No próximo capítulo analisaremos a contrarreforma universitária brasileira desencadeada na década de 1990 e que teve continuidade no início dos anos 2000, tendo como objetivo apontar os nexos desse movimento com a inserção do/a assistente social no ensino superior.

## 2 O Ensino Superior no Brasil

### 2.1 A contrarreforma do ensino superior no Brasil no contexto neoliberal

Neste capítulo pretendemos analisar como as tendências da política de educação, no contexto da crise do capital, têm se materializado no ensino superior brasileiro. Além disso, temos o objetivo de apontar os nexos entre as mudanças, na primeira década dos anos 2000, nesse nível de ensino, e a ampliação do espaço sócio-ocupacional dos/as assistentes sociais nas universidades públicas federais.

Entendemos que as orientações dos Organismos Financeiros Internacionais (BM, FMI e OMC) para a política de educação dos países periféricos definem os aspectos centrais do ajuste dessa política às necessidades do capital, contudo, a adoção dessas recomendações é mediada pelas particularidades sociohistóricas de cada país<sup>17</sup>.

Sendo assim, a discussão sobre a reforma ou contrarreforma universitária não é algo recente no Brasil. Cunha (1989) aponta que, desde a década de 1950, essa pauta tem ocupado diversos sujeitos políticos. Por sua vez, Lima (2007, 2012) procura identificar os elementos de continuidade e rupturas no processo de contrarreforma da educação superior no país, pois a autora compreende que esse processo é marcado por três fases de mudanças nesse nível de ensino. A primeira fase corresponde à reforma universitária realizada pela ditadura militar; a segunda diz respeito às mudanças no ensino superior na década de 1990, nos marcos do neoliberalismo; e a terceira ocorre nos anos 2000 a partir das “mudanças” no discurso neoliberal.

O ensino superior, no final dos anos 1950 e início da década de 1960, recebia

---

<sup>17</sup> As instituições universitárias possuem uma história recente no país, uma vez que as primeiras instituições foram criadas no Brasil nas primeiras décadas do século XX, enquanto que nos países europeus o surgimento das universidades ocorreu no século XI. O Brasil apresenta um atraso histórico quando comparado aos demais países da América Latina, nas nações de colonização espanhola e inglesa, por exemplo, a criação das universidades aconteceu nos séculos XVIII e XIX (VALE, 2012). O ensino superior surge no Brasil marcado por um profundo privilégio social, o acesso a esse nível de ensino era restrito às elites, esse fato explica, pelo menos em parte, a capacidade que o discurso sobre a “democratização do acesso” tem de se legitimar socialmente, mesmo quando essa ampliação ocorre pela via da mercantilização.

críticas de diversos campos políticos, tanto da esquerda como da direita, em virtude do seu caráter arcaico e da ausência de sintonia com as mudanças que estavam ocorrendo no país. A insatisfação com esse nível de ensino expressava as mudanças que estavam em curso na sociedade brasileira a partir do aprofundamento da industrialização e a intensificação dos antagonismos sociais. Nesse cenário emergiram projetos educacionais distintos, os quais disputavam a condução da reforma universitária no Brasil.

Com o golpe militar em abril de 1964, as forças progressistas experimentaram um grande retrocesso. Os militares procuraram conduzir o processo de reforma e adequar a universidade brasileira às necessidades de acumulação do capital naquele período. Nessa empreitada foram recuperadas algumas bandeiras de luta que interessavam aos trabalhadores/as, como, por exemplo, a ampliação do número de matrículas, contudo, esse processo foi marcado pela neutralização da dimensão crítica e contestatória da reforma defendida pelo campo progressista.

Ao tratar dessa primeira fase da reforma universitária<sup>18</sup>, Cunha (1989) aponta alguns processos que tencionavam a organização do ensino superior naquele período: os discentes representados pela União Nacional dos Estudantes (UNE)<sup>19</sup>, assim como parte dos docentes, reivindicavam mudanças no ensino superior, tendo como horizonte a ampliação do acesso e democratização das instituições de ensino, o que envolvia tanto o crescimento do número de matrículas como uma maior participação do segmento estudantil nas decisões institucionais. Por sua vez, as instituições confessionais defendiam um projeto privatista para a educação brasileira. E a intensificação da industrialização demandava a formação de mão-de-obra qualificada para os diversos setores da economia.

Cunha (1989) destaca a pressão exercida pela classe média, na década de 1950, para a ampliação de vagas no ensino superior. Diante da crescente monopolização do capital, a possibilidade de ascensão social foi deslocada para a

---

<sup>18</sup> Quando tratamos desse período de mudanças no ensino superior, a partir da análise de Cunha (1989), utilizamos a expressão reforma universitária, tendo em vista que é esse o conceito utilizado pelo autor, contudo, compreendemos que o termo usado por Fernandes (1975) de “reforma universitária consentida” é o mais apropriado para caracterizar esse período. Tal observação não invalida a rica contribuição do autor para compreensão da problemática.

<sup>19</sup> Squissardi (2009) aponta que a UNE defendia a reforma universitária como parte das reformas de base.

educação mediante a aquisição de um diploma universitário que possibilitava a ocupação de cargos de maior prestígio social tanto na esfera pública como no setor privado. Essa demanda foi absorvida pelo regime militar e teve um papel importante na busca de legitimidade da ditadura. Nas palavras do autor:

O modo pelo qual se desenvolveu o processo de industrialização provocou a intensificação da urbanização, da intervenção do Estado na economia, da monopolização e, por via de consequência, o deslocamento dos canais de ascensão das camadas médias, fenômenos esses que vieram a ter importantes consequências no campo educacional (CUNHA, 1989, p. 41).

Netto (2005), ao discutir sobre o sistema de ensino durante a ditadura militar, também destaca que existia uma demanda das camadas médias em torno da educação superior e que a ampliação de vagas naquele período atendeu à necessidade de legitimar o regime autocrático burguês, como também formar a força de trabalho requisitada pelo capital. O autor destaca ainda que essa ampliação ocorreu a partir do incentivo à iniciativa privada, portanto, alguns elementos presentes na atual contrarreforma universitária brasileira já são identificados em períodos anteriores e se mantêm no decorrer do percurso histórico, sendo reconfigurados em cada fase de acumulação do capital.

Florestan Fernandes (1975) também sinaliza que a discussão em torno da reforma da universidade brasileira sofreu um retrocesso considerável a partir do momento em que a ditadura militar assumiu a condução desse processo. O autor ora citado destaca que existia um movimento composto por docentes, estudantes e intelectuais que demandava uma reforma no ensino superior a partir da democratização desse nível de ensino. Fernandes (1975) aponta que esse grupo tinha os seguintes anseios:

Para eles, reforma universitária é indissociável da destruição da monopolização do poder pelos estratos conservadores das classes altas e médias. Por isso, quando falam ou lutam pela reforma universitária não querem apenas “reorganizar” formalmente o ensino superior. Visam construir uma universidade totalmente nova – educacionalmente criadora, intelectualmente crítica e socialmente atuante, aberta ao povo e capaz de exprimir politicamente os seus anseios mais profundos (p. 60).

O objetivo era romper com o caráter elitista do ensino superior, como também, superar o modelo de organização dessas instituições baseado na agregação de escolas superiores sem a devida organicidade que caracteriza uma instituição universitária, uma vez que de acordo com Fernandes (1975) o ensino

superior já surge precocemente senil no Brasil, pois não consegue atender as demandas em torno da formação exigida pela sociedade urbano-industrial e contribuir para a produção de conhecimento de forma autônoma<sup>20</sup>.

Contudo, a reforma universitária de 1968 não apontou para a superação desses entraves, pelo contrário, significou a derrota dessa proposta progressista que estava em cena nos anos anteriores e que poderia romper com o caráter dependente do ensino superior e, particularmente, das universidades brasileiras.

O regime autoritário instalado em 1964 “modernizou” a educação superior sob influência dos acordos MEC-USAID, as universidades sofreram uma transformação significativa após essa reforma, porém, os elementos que apontavam para uma real democratização dessas instituições foram abandonados. O que leva Fernandes (1975) a definir esse processo de mudanças como uma “reforma universitária consentida”.

Nesse contexto, foram criados inúmeros programas de pós-graduação, o que resultou na consolidação da pesquisa, como também, houve ampliação do número de estudantes universitários. Porém, essa fase é marcada pela censura de todos os segmentos da comunidade acadêmica, que visava, em última instância, neutralizar posicionamentos contrários ao regime e também “como parte da estratégia de ‘prevenção ao comunismo’, então localizado como ameaça efetiva e vizinha: a disseminação da revolução cubana em outros países latino-americanos” (CUNHA, 1989, p. 193).

Sguissardi (2009), ao discutir sobre o ensino superior após o golpe militar de 1964, aponta a adequação desse nível de ensino aos interesses do capital, como também, a lógica mercantil que preside essas ações. Nessa direção, o autor apresenta a seguinte síntese desse momento:

Nessa época, pós-golpe militar de 1964, houve um esforço para integrar a educação superior no novo projeto de desenvolvimento. Era necessário

---

<sup>20</sup> Florestan Fernandes (1975) aponta os nexos entre o modelo de ensino superior brasileiro e o tipo de acumulação capitalista desenvolvido no país, uma vez que “o padrão brasileiro de escola superior nunca deitou raízes em concepções, processos ou valores educacionais que foram vitais para a revolução do mundo moderno, na Europa ou nos Estados Unidos. Ao contrário, ele se prendia a uma composição de resíduos educacionais ou institucionais arcaicos com interesses estamentais ou de classes, que só poderia ter algum sentido dinâmico no contexto histórico da formação do capitalismo dependente no Brasil” (p. 108-109).

despolitizar o espaço universitário e mantê-lo sob rígido controle. A ideia de privatizar a universidade pública estava em alta, pois, já nessa época, o ensino superior começava a ser encarado como uma mercadoria ou quase mercadoria que necessitava ser regulada pelas leis do mercado (SGUISSARDI, 2009, p. 86).

Compreendemos que nessa primeira fase de reformas do ensino superior brasileiro estão presentes alguns elementos que comparecerão nos períodos seguintes, como, por exemplo, a adequação das universidades às exigências do capital monopolista (formação de mão de obra e produção de conhecimento), a busca de legitimidade do regime militar (socialização de uma concepção de mundo compatível com o capital) e a transformação da educação em uma mercadoria rentável (mercantilização do ensino superior).

A segunda fase da contrarreforma universitária, apontada por Lima (2007, 2012), ocorre na década de 1990, sob influência direta do receituário neoliberal. Nesse período, intensifica-se a privatização do ensino superior mediante o aumento das instituições particulares, como também as medidas de privatização interna das instituições públicas. A reforma do ensino superior nesse contexto está articulada ao processo de reestruturação do Estado, posto em prática na gestão de FHC, a partir das elaborações de Bresser Pereira, que apontam para um novo papel da esfera pública, conforme vimos no capítulo anterior (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001).

Nesse sentido, compreendemos que a análise da contrarreforma do ensino superior no Brasil é indissociável das mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, nas diversas fases de acumulação do capital, uma vez que as transformações econômicas e políticas atravessam as políticas educacionais.

Como vimos no primeiro capítulo, desde o final dos anos de 1960 e início da década de 1970, o capital experimenta uma crise de grandes proporções, as medidas adotadas para reverter esse quadro alteraram profundamente o papel do Estado, a gestão da força de trabalho, a organização da classe trabalhadora e a estruturação das políticas sociais, como a educação (LIMA, 2007). Sobre a relação entre a crise do capital e o ensino superior, Silva Jr e Sguissardi (2001) apontam que:

A crise e a reestruturação do Estado e da educação superior não são fenômenos exclusivos do Brasil, nem apenas de países do Terceiro Mundo ou da América Latina, mas uma realidade presente e comum à maioria dos países de todas as dimensões, graus de desenvolvimento e latitudes. Trata-

se de fenômenos que acompanham as transformações da base econômica dos diferentes países, a começar pelos do chamado Primeiro Mundo, e especialmente da Europa Ocidental, onde o trânsito do Fordismo para um novo regime de acumulação e a crise do Estado do Bem-Estar Social se fazem sentir antes e com maior intensidade do que nos demais países desde os anos 60 e 70 e especialmente nos anos 80 (p. 25).

Assim como os autores ora citados, Lima (2007) também aponta os nexos existentes entre a contrarreforma da educação superior e as propostas de reformulação do Estado. Nas palavras da autora:

Neste conjunto de reformas neoliberais, que articula a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, estão inseridas as reformas educacionais realizadas nos países periféricos e que atravessaram o final do século XX e se estendem pelo início do século XXI (p. 51).

Nessa direção, o Banco Mundial (BM) tem se constituído como um sujeito político central para a compreensão do ajuste da educação nos países periféricos na atual fase de acumulação do capital. O BM, ainda na década de 1990, produziu dois documentos direcionados à educação, “O ensino superior: as lições derivadas da experiência” (1994) e “Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe” (1999).

O primeiro documento, sem apresentar dados sólidos, defende que os países latino-americanos devem reformar seus sistemas de ensino superior, tendo em vista que de acordo com o BM os estudantes universitários das instituições públicas são oriundos das camadas privilegiadas da sociedade, portanto, deveriam custear os seus estudos, já que diante da escassez de recursos, as verbas públicas deveriam ser investidas nas camadas mais pobres da população.

O referido documento indica a necessidade de ampliar a diversificação das instituições de ensino superior, como também suas fontes de financiamento. Com relação ao primeiro ponto, há uma clara tendência de enfraquecer o modelo universitário baseado no ensino, pesquisa e extensão, uma vez que qualquer instituição que ofereça ensino pós-secundário é reconhecida pelo BM como importante para assegurar o acesso ao ensino superior. Sobre as fontes de financiamento, o documento aponta para a transferência de recursos públicos para a rede privada como o financiamento privado para as instituições públicas (LIMA, 2007).

Nesse cenário, o ensino à distância (EAD) surge como uma estratégia para diversificar as instituições de ensino, voltado predominante para assegurar o acesso da camada mais pobre da população ao ensino superior. A lógica mercantil que preside a adoção dessa modalidade de ensino pretende atingir um número significativo de estudantes ao baratear as mensalidades dos cursos à distância e possibilitar o “consumo desse serviço” por um maior número possível de pessoas.

Já o segundo documento reforça o papel da educação no alívio à pobreza, como também reitera a necessidade de privatização do ensino superior. O BM defende o estabelecimento de uma educação básica universalizada e o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como um meio eficiente para assegurar o acesso à educação (LIMA, 2007).

A adoção dessas medidas, durante a década de 1990, estiveram expressas no movimento de reestruturação do Estado a partir das propostas de reconfiguração do espaço público mediante o conceito de público não-estatal. Esse conceito consiste na definição dos serviços que poderiam ser objeto de intervenção tanto da esfera estatal como do mercado, assim, as ações no campo da saúde, da educação, da cultura etc. passaram a ser consideradas atividades não-exclusivas do Estado. Entendemos que esse processo é uma tentativa de esvaziar a dimensão pública e coletiva dos direitos sociais na medida em que a satisfação das necessidades humanas é empurrada cada vez mais para o mercado, sendo tratada ainda como de responsabilidade dos sujeitos individualmente e de suas famílias.

Silva Jr e Sguissardi (2001) apontam que a transformação da educação e outros direitos sociais em serviços não-exclusivos do Estado está em consonância com a expansão da lógica mercantil para todos os espaços da vida social, como parte das estratégias de superação da crise capitalista. Nesse sentido, há uma intensa mercantilização dos serviços de saúde, educação, lazer etc. Sendo assim, os autores ora citados asseveram que:

Como se pode observar, o movimento de reconfiguração da educação superior brasileira tem como meta a reorganização desse espaço social, segundo a lógica do mercado, em meio à redefinição dos conceitos de público e de privado. Isso faz parte de um movimento mais amplo de expansão do capital para espaços onde, em estágios anteriores, não existia uma organização predominantemente capitalista. A reforma do Estado e da educação em geral, com destaque para seu nível superior, é um processo pelo qual esses dois movimentos se realizam, e que, portanto, devem ser

entendidos em sua amplitude e profundidade (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001, p. 78).

Particularmente para o ensino superior, a proposta era transformar as instituições públicas desse nível de ensino em organizações sociais, sendo assim, o Estado ficaria desobrigado de custear todas as despesas financeiras e o mercado poderia financiar algumas atividades educacionais, principalmente as pesquisas do seu interesse. Por outro lado, essa medida abre a possibilidade do investimento público em entidades privadas, já que as fronteiras entre o público e o privado são diluídas nesse processo (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001).

Na década de 1990 ocorreu um forte incentivo ao ensino superior privado mediante a diversificação das instituições educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) expressa a adequação da educação ao ajuste neoliberal quando abre a possibilidade do ensino superior ser ministrado em instituições não-universitárias. A universidade baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão (Humboldt), apesar das reivindicações de diversos sujeitos políticos, não foi considerada como o modelo padrão para a organização do ensino superior.

Nesse sentido, a abertura de instituições voltadas somente para o ensino tornou-se um negócio extremamente lucrativo para o capital. A diversificação das instituições de nível superior era justificada como necessária para assegurar o acesso à educação. Os Organismos Financeiros Internacionais consideravam o padrão universitário (ensino, pesquisa e extensão) oneroso para os países periféricos. A pesquisa deveria ser atribuição de poucas instituições, consideradas de excelência, enquanto que as demais se dedicariam apenas ao ensino.

Quanto ao financiamento do ensino superior no período tratado, aparece como tendência a diversificação das fontes de custeio, esse posicionamento tem por base o diagnóstico da crise fiscal do Estado e a impossibilidade de manutenção de todos os serviços públicos, sendo necessário requisitar ao mercado a colaboração na prestação de diversos serviços. Por trás desse discurso, está camuflada a busca de legitimidade para a transferência de recursos públicos para as entidades privadas e o financiamento privado nas instituições públicas.

Lima (2007) e Silva Jr e Sguissardi (2001) apontam que o financiamento privado nas instituições públicas compromete a autonomia universitária, pois as

pesquisas ficam atreladas aos interesses imediatos do mercado, esvaziando o papel da universidade como instituição pública de caráter coletivo. Ainda de acordo com os autores, a concepção de autonomia universitária presente na proposta de contrarreforma do ensino superior na década de 1990 é reduzida a gestão financeira, ou seja, trata-se da possibilidade da universidade captar recursos privados no mercado sem as amarras burocráticas<sup>21</sup>.

Nesse sentido, uma das expressões da privatização interna das universidades públicas é a venda de serviços educacionais como consultorias, cursos de pós-graduação lato sensu pagos e parceria entre as universidades e empresas. Essas ações são viabilizadas pelas Fundações de apoio às universidades, as quais são orientadas basicamente pela lógica de mercado. Vale a pena registrar ainda, que essas atividades se constituem como complemento salarial para alguns professores, o que contribui para que a atividade docente assuma uma natureza mercantil em detrimento de uma prática comprometida com os interesses coletivos (LIMA, 2012).

No início dos anos 2000 o BM lança um novo documento sobre a educação superior. O documento intitulado “Construir sociedades de conocimiento, nuevos desafíos para la educación terciaria” aponta um elemento novo no discurso do BM em relação ao ensino superior ao introduzir o conceito de educação terciária.

Esse conceito está em consonância com o aprofundamento da diversificação das instituições superiores, assim como, das fontes de financiamento (LIMA, 2011). Entendemos que essa medida do BM é um novo ataque à concepção de universidade baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão e expressa a tendência para o aligeiramento da formação e fortalecimento de uma concepção do ensino superior baseada no que Sguissardi (2009) denomina de neoprofissional e heterônomo.

O BM defende ainda nesse documento que estamos vivendo na sociedade do conhecimento e que a educação é um fator primário para a economia. Portanto, a ampliação e a diversificação das instituições de ensino é uma medida fundamental para assegurar o acesso à educação. Lima (2011) considera que as mudanças no

---

<sup>21</sup> De acordo com Sguissardi (2009), os recursos destinados às IFES em 1994 correspondiam a 0,91% do PIB e, passados os 08 anos da gestão de FHC, esse valor caiu para 0,64%. Ainda segundo o autor, durante esse período a rede federal expandiu em 37% o número de matrículas e ao mesmo tempo houve a redução de 5% do corpo docente e de 21% dos servidores técnicos administrativos.

ensino superior brasileiro na primeira década dos anos 2000 mantém relação com essas orientações do BM. Nas palavras da autora:

Nos marcos do “alargamento/intensificação” da política de diversificação das IES e dos cursos e das fontes de financiamento da “educação terciária”, defendida e difundida pelo BM, é que será implementada, no Brasil, uma intensa reformulação da educação superior (p. 89).

Por sua vez, Rocha (2005) aponta alguns elementos novos no discurso do BM com relação à educação superior no início dos anos 2000. Se durante a década de 1990 a orientação dessa entidade focalizava na importância da educação básica para superação da pobreza, na primeira década do século XXI, o ensino superior passa a ser considerado estratégico para assegurar a competitividade dos países. De acordo com a autora:

Neste início do século XXI o Banco Mundial passou a considerar a educação superior como prioridade, com base no discurso de que níveis mais elevados de educação seriam fundamentais para a competitividade das nações no mundo globalizado. Porém, como Siqueira chama atenção “[...] não mais a partir da oferta pelo setor público e sim para sua abertura, como área de negócios, ao setor privado internacional e a grandes firmas nacionais a ele associadas” (SIQUEIRA, 2004, p. 50) (p. 103-104).

Com relação a assistência estudantil esse documento aponta um deslocamento em relação aos anteriores uma vez que essas ações deixam de ser consideradas como gastos desnecessários e passam a ser percebidas como investimento.

Sguissardi (2009) corrobora com a avaliação que sugere uma inflexão do BM, no início dos anos 2000, com relação ao ensino superior. O autor aponta que esse órgão assumiu as seguintes teses: a defesa da educação superior como estratégica para a competitividade dos países e a necessidade do papel do Estado no financiamento dessa política social. De acordo com o autor, o BM não nega a importância do mercado nesse setor, contudo, a educação superior não deve ser confiada unicamente ao mercado. Além disso, o reconhecimento do papel do Estado nessa área não significa o rompimento da concepção de educação e, particularmente, do ensino superior como um bem privado mercantil<sup>22</sup>. Vejamos então como o BM se posiciona em relação ao ensino superior:

---

<sup>22</sup> É interessante que a crítica feita pelo Banco Mundial com relação a baixa prioridade conferida à educação superior desconsiderada que o próprio banco patrocinou políticas de incentivo a educação básica em detrimento do ensino superior.

Desde os anos 80 muitos governos nacionais e organismos financiadores internacionais têm atribuído à educação superior um nível de prioridade relativamente baixo. As análises econômicas, de olhar estreito – e, em nossa opinião, equivocado – têm contribuído para formar a opinião de que o investimento público em universidades e em instituições de educação superior se traduziria em ganhos insignificantes em comparação com os ganhos do investimento em escolas primárias e secundárias; assim como de que a educação superior aumenta exageradamente a desigualdade de ganhos. [...] O Grupo de Estudo está coeso na convicção de que a urgente tomada de medidas para expandir a quantidade e melhorar a qualidade da educação nos países em desenvolvimento, deveria constituir-se em máxima prioridade nas atividades de desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, Apud SGUISSARDI, 2009, p. 69-70).

É importante destacar que as mudanças no ensino superior no início dos anos 2000, durante a gestão de Lula, devem ser pensadas a partir dessas novas determinações. Apesar de não ocorrer um rompimento com a tendência de submissão da educação superior aos ditames do capital, novos elementos emergem nesse processo.

Sendo assim, as tendências do ensino superior na década de 1990 são recuperadas e tratadas de outra forma. O discurso que as legitima não é a necessidade de reduzir os gastos estatais, mas a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior, independentemente das estratégias mobilizadas para se atingir esse fim, já que não está na pauta governamental a universalização desse nível de ensino via esfera pública e gratuita.

Nos anos 2000 ocorre a terceira fase da contrarreforma universitária brasileira, Lima (2012) sustenta que as mudanças desse período acontecem no bojo do neoliberalismo reformado ou do social-liberalismo (CASTELO, 2013a). Nesse momento, é mantido o processo de mercantilização desse nível de ensino e a ampliação do acesso ocorre a partir de uma gama variada de ações que se expressam em dois eixos: empresariamento da educação e certificação em larga escala.

Compreendemos que a categoria de contrarreforma, tratada no primeiro capítulo, se mantém válida para a análise do ensino superior na primeira década dos anos 2000, mesmo considerando as mudanças empreendidas pelo social-liberalismo, tendo em vista que as novidades desse processo não conseguiram reverter o caráter regressivo das medidas adotadas no âmbito do ensino superior.

Como nos lembra Coutinho (2008), uma contrarreforma não é apenas um

processo de restauração total do arcaico, uma vez que há possibilidade do novo emergir. “O que caracteriza um processo de contra-reforma não é assim a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades” (p. 104).

Assim, as mudanças, nesse nível de ensino, referentes à ampliação das universidades federais, não podem ser tratadas como um processo autônomo em relação ao ensino superior na sua totalidade, pois, como demonstraremos a seguir, os dados apontam para a permanência da mercantilização desse nível de ensino e seu ajuste para atender às necessidades do capital na atual fase de acumulação, caracterizada pela intensificação da financeirização da economia e canalização do fundo público para os setores rentistas.

Nesse cenário, a contrarreforma do ensino superior no Brasil é perpassada por três determinações: 1) a educação como estratégia para alívio da pobreza e manutenção de um ambiente favorável para a acumulação capitalista, nesse sentido, a política educacional é chamada para apaziguar os conflitos sociais; 2) a divulgação do projeto de sociabilidade da burguesia; e 3) a transformação da educação em campo para exploração do capital através da intensificação da mercantilização dessa dimensão da vida social (LIMA, 2007). Além disso, destacamos que as universidades no Brasil são cada vez mais demandadas pelo mercado a produzir conhecimento e atuar na inovação tecnológica, tendo em vista a importância dessas atividades para a acumulação do capital.

No Brasil, essas determinações têm procurado se legitimar através do discurso da democratização do acesso ou, nas palavras de Lima (2007), o fetiche da democratização. As últimas mudanças no ensino superior no país estão apoiadas nessa perspectiva. O governo Lula, ao “assumir” uma bandeira histórica de luta dos movimentos sociais do campo educacional em torno da ampliação do acesso ao sistema de ensino, tentou obter um consenso para as medidas de contrarreforma universitária adotadas na sua gestão. A ampliação que ocorreu nesse período esteve orientada para o mercado e atrelada às orientações do Banco Mundial para o setor.

Autores como Lima (2007, 2012) e Cislighi (2010) apontam que apesar da

aparente mudança de rumo, a contrarreforma universitária nos anos 2000 mantém diversos elementos presentes na década de 1990. Pois no início do século XXI foram aprofundados aspectos que estavam presentes nas propostas de mudança do ensino superior já na década de 1990 e que não foram efetivados naquele período em virtude da resistência de diversos sujeitos políticos (docentes, estudantes, técnico-administrativos etc.). A vinculação do Partido dos Trabalhadores (PT) com os movimentos sociais e os sindicatos foi um elemento importante para a adesão de parte desses segmentos às propostas de contrarreforma.

Nesse sentido, compreendemos que as inflexões do ensino superior no início dos anos 2000 se devem muito mais às mudanças de rota do neoliberalismo reformado do que o compromisso de assegurar um ensino superior público, gratuito e de qualidade. Lima (2007) faz as seguintes observações com relação ao ensino superior nesse período:

a reformulação da educação superior que está sendo realizada pelo governo Lula da Silva está inserida em um processo mais amplo do reordenamento do Estado capitalista, considerado como uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital. Um processo que atravessou o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e está sendo aprofundado por meio de uma nova geração de reformas neoliberais, em completa sintonia com as políticas elaboradas, difundidas e monitoradas pelos organismos internacionais do capital (p. 186).

Com relação ao empresariamento da educação no governo Lula da Silva, são destacados os seguintes processos: persistência da mercantilização do ensino superior; privatização interna das instituições públicas mediante a cobrança de cursos e financiamento privado para as pesquisas; incentivo à lógica produtivista no trabalho docente; e parcerias público-privadas que possibilitam a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada através de programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) (LIMA, 2007).

Uma das expressões da intensificação da lógica privada no interior das universidades públicas, no período em tela, é a Lei de Inovação Tecnológica (Nº 10.973/04), que trata do estabelecimento de parcerias entre as instituições de ensino

públicas e as empresas<sup>23</sup>. Essa medida reflete o quanto as universidades públicas estão atreladas aos interesses de mercado, e revela ainda, que a manutenção de sistemas de ensino e pesquisa estatais não são incompatíveis com a lógica capitalista desde que a visão de mundo burguesa hegemonize o processo formativo (LIMA, 2012).

Essas medidas reforçam a tendência apontada por Sguissardi (2009) referente à superposição de dois modelos de ensino superior no Brasil: o neonapoleônico e o neo-humboldtiano. No primeiro, prevalecem as instituições que se dedicam predominantemente ao ensino, com professores em tempo parcial e baixa inserção nas atividades de pesquisa. No segundo caso, há a associação do ensino e da pesquisa, os docentes possuem, na sua grande maioria, dedicação exclusiva e existem programas de pós-graduação consolidados.

Sguissardi (2009) destaca que os dois modelos podem coexistir na mesma instituição, contudo, o neonapoleônico tende a prevalecer nas instituições não universitárias, as quais são a maioria no país. A partir dessa constatação, o autor considera que o ensino superior brasileiro pode ser caracterizado como neoprofissional, heterônomo e competitivo, ou seja, as atividades, nesse nível de ensino, estão fundamentalmente orientadas para o mercado, tanto os processos formativos como as pesquisas. Nesse sentido, o ensino superior heterônomo é definido nos seguintes termos:

O modelo heterônomo não significa que a universidade passa a ser subitamente governada por atores extrauniversitários, mas sua prática cotidiana (suas funções, prioridades e organização interna, suas atividades, estrutura de prêmios e penas etc.) estaria cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado (idem, p. 156).

Os dados do censo da educação superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente ao primeiro ano do mandato inicial (2003) de Lula da Silva e o último ano da segunda gestão (2010), corroboram com as tendências da educação superior, apontadas acima, que atravessaram a década de 1990 e se mantiveram nos anos 2000: a privatização do setor e a diversificação das instituições.

---

<sup>23</sup> Essa lei permite que as empresas utilizem os recursos físicos e humanos das universidades, como também, a possibilidade de transferência de tecnologia das instituições de ensino para as empresas. Essa medida pode acarretar ainda na subordinação da agenda universitária aos interesses imediatos do mercado (SGUISSARDI, 2009).

Em 2003, de acordo com o INEP, o Brasil possuía um total de 1.859 instituições de ensino superior, sendo apenas 11,1% públicas e 88,9% privadas (incluídas tanto as laicas como as confessionais). O INEP, órgão do governo, aponta que os dados do ensino superior “colocam o sistema educação superior brasileiro entre os mais privatizados do mundo, atrás apenas de alguns poucos países” (2003, p. 6).

Quanto à diversificação das instituições, os dados de 2003 indicam que apenas 8,8% eram universidades, 4,3% centros universitários, faculdades isoladas, escolas e instituições de educação superior correspondiam a 75,5% e os centros de educação tecnológicos apresentavam um percentual de 5%.

Em 2010, o Brasil possuía 2.378 instituições de educação superior, as entidades privadas correspondiam a um percentual de 88,3% e as públicas apenas 11,7%. Quanto à organização acadêmica, apenas 8,0% eram universidades, 5,3% centros universitários, as faculdades isoladas, escolas e institutos de educação superior equivaliam a 85,2% e os Centros federais de educação tecnológica equivaliam a 1,6% (INEP, 2010).

O censo da educação superior de 2010, no último ano de gestão de Lula da Silva, não apresenta diferenças significativas em relação ao de 2003 quanto ao percentual de entidades particulares, como também a diversificação institucional. Apesar da expansão da rede pública, o grau de privatização do ensino superior brasileiro se mantém elevado. Os dados do censo da educação superior revelam ainda o afinamento desse nível de ensino às orientações dos Organismos Financeiros Internacionais, principalmente, no que se refere à diversificação institucional.

A transferência de recursos públicos para instituições particulares de ensino superior é outra tendência que se manteve no início dos anos 2000, o FIES e o PROUNI são os principais meios utilizados, nesse período, pela burguesia educacional para se apropriar de parte do fundo público.

O PROUNI aprofundou o processo de privatização da educação ao transferir para as entidades particulares recursos públicos que poderiam ser investidos nas instituições públicas. Esse programa atende aos interesses dos empresários do

setor da educação, pois, as vagas financiadas pelo poder público são justamente aquelas que ficam ociosas em decorrência da falta de demanda e/ou inadimplência dos/as discentes. O PROUNI cumpre uma função ideológica importante, uma vez que a demanda histórica não atendida de acesso ao ensino superior é justificada para legitimar a implantação desse programa. O atendimento de interesses particulares é encoberto pelo discurso da “democratização” da educação (PAURA, 2012).

Tavares (2014) chama atenção para uma nova determinação no processo de mercantilização do ensino superior. O autor aponta a tendência das instituições privadas serem administradas por fundos de investimento, o que significa o ingresso da educação no processo de financeirização econômica. O referido autor destaca um dado curioso que revela a importância do Estado nesse processo de financeirização, trata-se da ampliação do investimento nas instituições privadas em um cenário de saturação desse setor em virtude do crescimento do número de vagas privadas<sup>24</sup> sem a demanda correspondente.

Na avaliação do nosso interlocutor, a ampliação de investimentos na educação superior privada é induzida pelo Estado brasileiro na medida em que o fundo público comparece para assegurar o lucro dos especuladores financeiros. Programas como o FIES e o PROUNI, considerados como estratégicos para a democratização do acesso, na verdade possibilitam a transferência de recursos públicos para os setores privados. Nas palavras do autor:

A atuação salva-guardista do Estado brasileiro em relação aos problemas do setor privado, com o aumento do gasto público com o financiamento deste segmento esteve expresso em políticas como o FIES e o Prouni, pode explicar o interesse do setor financeiro a partir de meados dos anos 2000 pelo controle do mercado de ensino superior. Vale lembrar que o Estado (reafirmamos: este nunca esteve apartado das relações econômicas) “ressurge” ou se apresenta como o principal fiador que permite estabilidade e garantia de lucros e valorização do capital para o setor financeiro que se movimenta na educação, através da transferência de fundo público para o setor privado (TAVARES, 2014, p. 93).

---

<sup>24</sup> Sguissardi (2009) aponta alguns dados que expressam o esgotamento do setor privado de ensino superior no início do século XXI, nas palavras do autor: “A demanda (9 candidatos/vaga em 2000) por vagas e o preenchimento quase total (96,3%, em 1999) das vagas nas IES públicas, bem como a baixa demanda (1,9 candidato/vaga) e o alto percentual de vagas ociosas (21,1%, em 1999) nas IES privadas parecem apontar para o esgotamento da demanda, isto é, da possibilidade de a população em idade escolar poder pagar as mensalidades do setor privado, o que deverá aumentar consideravelmente a disputa e a competição entre as IES deste setor pela clientela (p. 153).

O REUNI foi outro programa bastante alardeado pelo governo, tendo em vista que previa um aumento significativo de verbas para as universidades públicas, como também tinha por objetivo ampliar o número de vagas. Contudo, apesar dessas metas, o REUNI tem recebido diversas críticas. Cislaghi (2012a) aponta que o programa, ao definir, no artigo 1º do decreto Nº 6.096/2007, “pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”, reforça a ideia de que o problema das universidades federais não é o reduzido número de servidores/as, mas a gestão inadequada do quadro de pessoal.

Cislaghi (2010) chama atenção ainda para a lógica produtivista que orienta o REUNI, a autora destaca que o objetivo de atingir uma taxa de conclusão de 90%, além de estar acima da média mundial, inclusive dos países centrais, não considera efetivamente o sucesso dos estudantes ingressantes na universidade, uma vez que no cálculo são considerados os/as discentes que ingressaram em vagas que ficaram ociosas em decorrência do abandono do curso. Na avaliação da autora, o que conta é a capacidade das instituições reporem as vagas em aberto, independentemente do percentual dos/as discentes evadidos.

A referida autora aponta que o REUNI institui um modelo de financiamento das universidades federais via contrato de gestão, tal medida estava presente nas propostas de contrarreforma da educação superior em períodos anteriores. Os contratos de gestão, ao definirem metas nem sempre negociadas democraticamente entre o MEC e as universidades, comprometem a autonomia universitária, tendo em vista que o repasse de recursos fica condicionado à adesão das medidas e objetivos da agenda governamental.

Por sua vez, Lima (2012) considera que o programa reitera a tendência da certificação em larga escala ao intensificar o ensino de graduação e aumentar o número de estudantes em relação ao quantitativo de docentes. Uma das metas do REUNI é atingir a relação de dezoito estudantes para um professor.

Essa medida impacta no desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão e intensifica o trabalho docente na medida em que as demandas para esse segmento são ampliadas. A crítica ao número reduzido de estudantes por professor

nas universidades públicas está presente desde a década de 1990 (Silva Jr e Sguissardi, 2001), sendo recuperada nos anos 2000 sob novas bases, mas mantendo o mesmo objetivo: adequar as universidades públicas às orientações dos Organismos Financeiros Internacionais.

Nesse sentido, compreendemos que o REUNI não conseguiu romper com as tendências privatizantes do ensino superior na atualidade, pelo contrário, esse programa está no bojo do processo de contrarreforma universitária que, aliado a outras medidas, como, por exemplo, o incentivo a educação à distância e a transferência de recursos públicos para as instituições privadas, delineiam uma educação superior funcional à ordem do capital. Entretanto, esse processo é atravessado por contradições, tendo em vista que ampliou o acesso nas universidades públicas federais<sup>25</sup>.

A partir das discussões realizadas até aqui, compreendemos que o FIES, o PROUNI e o REUNI constituem a síntese da contrarreforma do ensino superior no Brasil. As tendências desse processo se expressam na mercantilização da educação, na certificação em larga escala (Lima, 2012), no caráter produtivista assumido pela universidade pública (Nascimento, 2013a) e no discurso da “democratização” do acesso, o qual busca construir um amplo consenso em torno da política de educação hoje predominante no Brasil.

Vale a pena ressaltar, que essas medidas podem assumir um caráter mais orgânico a partir da aprovação do Projeto de Lei 7.200/2006, em tramitação no parlamento brasileiro, que trata da Reforma do Ensino Superior. Essa proposta aprofunda o caráter regressivo de medidas já adotadas, como o PROUNI e FIES, pois aponta para o reforço da lógica mercantil em detrimento da concepção de educação como um direito. Além disso, esse PL pretende ampliar a diversificação institucional e o Ensino à Distância (EAD)<sup>26</sup>, inclusive com a possibilidade da realização de pós-graduação *stricto sensu* nessa modalidade de ensino.

---

<sup>25</sup> Os dados do censo da educação superior de 2012, realizado pelo INEP, apontam que a rede federal de ensino registrou um crescimento de 28,6% dos cursos de graduação e 10% no número de matrículas. Ainda de acordo com o estudo, essas instituições concentraram nesse período 58% das matrículas no âmbito das entidades públicas (INEP, 2014).

<sup>26</sup> Dados do INEP (2014) apontam que, em termos percentuais, o ensino à distância (EAD), no período de 2009 a 2012, registrou um crescimento superior com relação a modalidade presencial.

O PL 7.200/2006 sinaliza ainda para a privatização interna das instituições públicas de educação superior ao abrir a possibilidade de realização de cursos (cursos de curta duração, capacitação etc.) pagos nessas instituições. Em consonância com essa medida existe a perspectiva de fortalecimento das Fundações de Apoio como estratégia para captação de recursos no mercado. Com relação a assistência estudantil, esse Projeto de Lei pretende assegurar que seja destinado 9% da verba de custeio das IFES para as ações de atendimento aos estudantes.

Nesse sentido, a ampliação das universidades públicas nos últimos anos e, particularmente, a criação de campi no interior do estado de Pernambuco, como por exemplo, as Unidades Acadêmicas de Garanhuns e Serra Talhada vinculadas à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); os Centros Acadêmicos de Caruaru e Vitória de Santo Antão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e a implantação da Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF) em Petrolina, não podem ser analisadas apartadas do contexto geral em que se movimenta o ensino superior na atualidade.

É inegável que a criação e a ampliação dessas instituições em cidades do interior de Pernambuco representam um ganho efetivo para as populações dessas regiões na medida em que possibilitam o acesso ao ensino superior em instituições públicas e gratuitas. Contudo, ao analisarmos os dados referentes à educação superior na primeira década dos anos 2000, expostos acima, fica claro que não houve um rompimento na tendência de mercantilização dessa área, como também, permaneceu a lógica de mercado nas instituições públicas. Além disso, como já expusemos anteriormente, a ampliação do acesso à educação não é antagônica com a acumulação do capital.

Entendemos que o discurso da democratização do acesso ao ensino superior tão propalado pelos governos Lula e Dilma não representa de fato os anseios dos sujeitos políticos que historicamente defendem uma universidade pública, gratuita e de qualidade. O aumento do número de jovens inseridos na educação superior é importante, contudo, a democratização dessas instituições exige que se ultrapasse o

---

Nesse intervalo de tempo o EAD cresceu 32,9%, com uma taxa de 10% ao ano, enquanto que o ensino presencial apresentou um acréscimo de 5% no mesmo período.

aspecto quantitativo, a dimensão qualitativa desse movimento é fundamental. Nesse sentido, que valores têm prevalecido no processo formativo, em que medida as universidades estão contribuindo no fortalecimento da classe trabalhadora?

Florestan Fernandes (1975), ao tratar do movimento de reforma universitária nos anos de 1960, aponta para a luta em defesa da abertura das universidades para os interesses dos/as trabalhadores/as. A análise do referido autor corrobora a perspectiva de que apenas ampliar o acesso não assegura a democratização da educação superior, tendo em vista que a democratização possui uma dimensão qualitativa na medida em que os conteúdos ministrados expressam uma determinada concepção de mundo.

O discurso da democratização do acesso tem sido uma das estratégias mobilizadas pelo Estado para conquistar a legitimidade em torno das medidas de contrarreforma do ensino superior brasileiro. Em um país como o Brasil, marcado historicamente pela negação do direito à educação, uma proposta de mudança sustentada a partir da defesa da ampliação do acesso, mesmo que de fato represente um retrocesso, tem grande probabilidade de obter a aceitação da maioria da população. Lima (2011) apresenta uma síntese interessante desse processo:

a desconstrução da educação superior pública brasileira é apresentada como “democratização” do acesso à educação para os segmentos mais pauperizados da população. O Prouni, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o ensino a distância, o projeto Escola na Fábrica, as “universidades” tecnológicas, os cursos sequenciais, os cursos de curta duração e o REUNI constituem importantes referências da política de ampliação de acesso à educação utilizada pelo Governo Federal para legitimar suas ações por intermédio de uma eficiente operação ideológica que as reveste de um ilusório verniz democrático-popular (p. 92).

Essas mudanças no ensino superior acarretaram modificações na política de assistência estudantil, tendo em vista que, nas diretrizes do REUNI, consta a “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil”, nesse cenário ocorreu a ampliação de recursos para essa área. Consideramos que a alteração de status da assistência estudantil, na atual fase da contrarreforma universitária brasileira, constitui uma determinação central para a ampliação do espaço sócio-ocupacional do/a assistente social nas universidades públicas federais.

A política de assistência estudantil é considerada, nos discursos oficiais, como uma das estratégias para assegurar o acesso e permanência dos/as discentes

pobres nas universidades, nesse sentido, mantém relação com a perspectiva de democratização do acesso.

Tendo discutido, neste tópico, a contrarreforma do ensino superior no Brasil no contexto neoliberal, passaremos, no próximo tópico, a discutir as ações da assistência estudantil na atual fase de contrarreforma universitária no Brasil e suas implicações para o trabalho do/a assistente social nessa área.

## **2.2 A assistência estudantil no contexto da contrarreforma universitária**

Neste tópico pretendemos apontar as principais determinações da assistência estudantil nas universidades federais, como também, destacar as tendências dessa política social. Compreendemos que o desvelamento dessas questões é condição fundamental para a análise do nosso objeto de estudo, uma vez que o exercício profissional do/a assistente social não se explica por si mesmo, sendo necessário situá-lo a partir das ações que conformam o enfrentamento das sequelas da questão social.

Para tanto, consideramos imprescindível analisar a assistência estudantil a partir da categoria de política social, de modo a desvelar o lugar que essas ações ocupam no enfrentamento das expressões da questão social, ou seja, captar as contradições desse processo e os interesses das classes sociais antagônicas presentes nesse movimento. Pois, como vimos no capítulo anterior, as políticas sociais expressam interesses divergentes e, contraditoriamente, atendem tanto as necessidades do trabalho como do capital.

Uma das particularidades da assistência estudantil é sua vinculação orgânica com a política de educação, já que compreendemos que as ações de atendimento aos discentes possuem uma dependência direta em relação à educação, conseqüentemente, a primeira não tem sentido sem a existência da segunda.

Sendo assim, a ampliação ou retração da assistência estudantil é determinada pelas diretrizes e objetivos da política de educação em cada conjuntura histórica. Esse entendimento é fundamental para situarmos essas ações no bojo

mais geral da política de educação e das estratégias mobilizadas pelo Estado no enfrentamento das expressões da questão social no campo educacional.

Isto posto, cabe chamar atenção para uma discussão que marca o debate em torno da assistência estudantil, trata-se das análises que a vinculam a política de assistência social. Compreendemos que assistência estudantil e assistência social não se confundem, são duas políticas sociais distintas, que possuem regulamentações próprias. A assistência estudantil expressa a dimensão assistencial<sup>27</sup> da política de educação, portanto, essas ações não mantêm uma relação direta com a assistência social. Nessa direção, Nascimento (2012) faz a seguinte observação:

chamamos atenção para o fato de que a assistência estudantil não está vinculada à Política de Assistência Social e, portanto, não se submete aos preceitos de sua regulamentação, devendo, sim, ser entendida enquanto política educacional – uma vez que se trata de ações de cunho assistencial desenvolvidas no âmbito da educação (p. 152).

A categoria assistencial é uma mediação importante para a análise da assistência estudantil na medida em que podem ser identificados os elementos comuns entre essa política específica e as demais políticas sociais no Brasil e ao mesmo tempo desvelar as particularidades que emergem nas ações de atendimento aos estudantes.

Sposati et al (1998) destacam que a dimensão assistencial não é uma exclusividade da política de assistência social, uma vez que perpassa diversas políticas sociais. Nessa direção, o caráter compensatório das ações de enfrentamento às expressões da questão social atravessa o conjunto de medidas que conformam as políticas de proteção social.

A referida autora sinaliza o caráter contraditório desse processo, haja vista que mesmo essas ações compensatórias possibilitam o acesso a bens e serviços fundamentais para a reprodução dos sujeitos. Ainda de acordo com a nossa interlocutora, a manutenção das classes dominantes no poder não pode ocorrer

---

<sup>27</sup> É importante registrar que a dimensão assistencial das políticas sociais não se confunde imediatamente com o assistencialismo. Compreendemos a dimensão assistencial como as ações de suporte para uma determinada política atingir seu objetivo, por exemplo, na educação as ações da assistência estudantil contribuem para a permanência dos/as estudantes nas instituições de ensino, tendo como objetivo assegurar o processo de escolarização. Já o assistencialismo diz respeito a ações que são pautadas na lógica do favor e não são reconhecidas como direito.

indefinidamente, sem a inclusão de parte das reivindicações das classes subalternizadas, já que para Sposati et al:

O assistencial, como mecanismo presente nas políticas sociais, revela-se, ao mesmo tempo, como exclusão e inclusão aos bens e serviços prestados direta ou indiretamente pelo Estado. Em contrapartida, para as classes subalternizadas, as políticas sociais se constituem um espaço que possibilita o acesso a benefícios e serviços que de outra forma lhes são negados. Espaço este de lutas, confronto e expansão de direitos (1998, p. 30).

Sposati et al (1998) apontam questões fundamentais que envolvem a dimensão assistencial das políticas sociais e que se expressam de maneira contundente na assistência estudantil e com rebatimentos no exercício profissional do/a assistente social.

A primeira questão relaciona-se com o papel assumido pelas políticas sociais como compensatórias de carências. Essa função abre margem para as ações de mensuração do grau de pobreza que os sujeitos devem estar submetidos para serem atendidos em determinado programa. Nas palavras da autora:

É a presença do mecanismo assistencial nas políticas sociais que as configura como compensatórias de “carências”. Com isso torna-se justificatório para o Estado selecionar o grau de carência da demanda (financeira, nutricional, física, etc.) para incluí-la/excluí-la dos serviços ou bens ofertados pelos programas sociais (p. 30).

Ainda sobre esse aspecto, cabe destacar que o/a assistente social será o profissional requisitado pelas instituições para realizar essa atividade de seleção. No âmbito da política de assistência estudantil, esse processo se expressa claramente, uma vez que as seleções socioeconômicas se constituem no mecanismo primordial de acesso a essa política e a principal demanda do/a profissional de Serviço Social, nesse espaço sócio-ocupacional, são essas seleções, conforme identificamos nesse estudo. Assim, Sposati et al (1998) asseveram que:

Atestar o grau de carência passa a ser uma preocupação básica. É ela o “passaporte” para o ingresso no aparato das exigências institucionais. E aqui reside, inclusive, uma das funções persistentes dentre as atribuições dos assistentes sociais: a triagem sócio-econômica. O assistente social é o profissional legitimado para atribuir o grau de carência do “candidato” a usuário e o Serviço Social é a tecnologia que dá conta da racionalidade desse processo (p. 30).

A segunda questão que destacamos nessa discussão, diz respeito à tendência das ações compensatórias desenvolverem serviços e programas com

baixa qualidade, tanto no aspecto quantitativo como qualitativo. Há uma lógica perversa nesse processo que aponta para o rebaixamento da qualidade dos serviços destinados às pessoas “carentes”, as quais são consideradas pouco exigentes. Sobre esse aspecto, Sposati et al (1998) argumentam que:

Na perspectiva assistencial, os serviços públicos se destinam a uma população dita “carente e minoritária”. Neste sentido são prestados em condições precárias, quantitativa e qualitativamente, e estabelecem clientelas elegíveis dentre os demandatários (p. 31).

A questão da qualidade é um desafio para a política de assistência estudantil, uma vez que apesar da ampliação dos recursos nos últimos anos, o montante repassado pelo MEC as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) não é suficiente para assegurar a execução de uma política pautada pela qualidade dos serviços e programas<sup>28</sup>. A necessidade de qualificar essas ações pode ser verificada desde a emergência dessa política no Brasil, pois apesar da sua inscrição em alguns marcos legais, a assistência estudantil, historicamente, não tem se constituído como prioridade, o que revela a fragilidade do direito à educação no país.

Kowalski (2012) aponta que datam do final da década de 1920 as primeiras ações de assistência ao estudante. A autora destaca como marco inicial a construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, em 1928. O poder público brasileiro era responsável pela manutenção da casa e dos/as discentes. Essa medida teve um impacto bastante restrito no que tange a assegurar a permanência no ensino superior, tendo em vista que os principais beneficiados foram os/as filhos/as da elite, dado a impossibilidade dos/as trabalhadores/as enviarem seus filhos/as para cursar uma graduação fora do país.

Na década de 1930 dois acontecimentos marcam a assistência estudantil, o primeiro diz respeito à abertura da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro. O segundo está relacionado com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), essa entidade ao longo dos anos esteve presente na cena política do país e, particularmente, na luta pela educação, a UNE foi um dos principais sujeitos políticos em defesa da assistência estudantil. Ainda durante esse período, a assistência estudantil foi contemplada na Constituição de 1934, segundo Kowalski (2012):

---

<sup>28</sup> A seguir retornaremos a discussão sobre o financiamento insuficiente da assistência estudantil.

como parte do projeto proposto pelo governo de Getúlio Vargas para educação, a assistência estudantil passou a integrar a Constituição Federal de 1934, no artigo 157, prevendo-se a doação de fundos aos estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica (p. 87).

A autora ora citada destaca que na década de 1940 a assistência estudantil comparece mais uma vez na legislação brasileira, essas ações assumem um caráter de obrigatoriedade, uma vez que os sistemas de ensino deveriam desenvolver ações que contribuíssem para o desenvolvimento escolar dos/as alunos/as pauperizados.

Durante esses anos ocorre o processo de inserção do/a assistente social na política de educação. O aprofundamento da industrialização demandava a formação de mão de obra minimamente qualificada, sendo assim, a ampliação do acesso à educação formal era condição necessária para assegurar um contingente de trabalhadores/as escolarizados para a indústria e demais atividades urbanas. O trabalho do Serviço Social, na política educacional, nesse período, visava ajustar os/as discentes e suas famílias às instituições de ensino e minimizar os índices de evasão e fracasso escolar.

Apesar da assistência estudantil constar dentre as ações do Estado brasileiro, nos anos de 1930 e de 1940, é notório seu caráter restrito, tendo em vista o reduzido número de pessoas que frequentavam instituições formais de ensino, principalmente, de nível superior no período em tela. Nas décadas seguintes ocorreu uma ampliação do acesso ao ensino superior, contudo, o aumento no número de matrículas esteve condicionado, em grande parte, a interesses privados, conforme apontado no item anterior.

No início dos anos de 1960 a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB/1961) preceituou a necessidade de assegurar condições iguais para todos os/as estudantes (KOWALSKI, 2012). Ainda durante o regime militar foi criado no âmbito do MEC um órgão específico para tratar da assistência estudantil. Com relação à década seguinte, Kowalsky (2012) faz a seguinte observação:

Na década de 1970, [...] foi criado pelo Governo Federal o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), que estava vinculado ao MEC e pretendia manter uma política de assistência estudantil para graduandos em nível nacional, dando ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológica (p. 92).

A entrada dos anos de 1980 é marcada pela reivindicação de diversos setores da sociedade pelo fim da ditadura militar e defesa dos direitos sociais (saúde, educação, previdência social, etc.). Nesse contexto, os setores responsáveis pela assistência estudantil, nas IFES, aprofundaram as discussões em torno das ações dessa área e denunciaram o descaso do poder público com a educação superior pública e, particularmente, com a assistência estudantil.

É nesse cenário que surge o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), esse Fórum teve um papel fundamental na estruturação da assistência estudantil durante os anos 2000, tendo em vista que essas ações foram estruturadas a partir dos dados obtidos nas três pesquisas sobre o perfil socioeconômico dos/as estudantes das universidades federais realizadas pelo FONAPRACE, como também, as novas determinações da política educacional pavimentaram as condições sociopolíticas para a emergência do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Kowalski (2012) apresenta a seguinte síntese do processo em que emerge o FONAPRACE:

Os problemas decorrentes do acesso e permanência na educação superior ganham espaço para serem discutidos nos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis e nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Esses espaços de discussão criaram condição para ser instituído em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que congregava Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanatos, Coordenadores e Responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil, os quais buscavam encontrar mecanismos adequados para viabilizar a permanência do aluno nas IFES (p. 93).

Essa breve apresentação dos principais marcos históricos da assistência estudantil revela que essa área tem uma longa trajetória, marcada por inúmeras inflexões. Destacamos ainda como tendência desse processo a ausência de legislações sólidas e, conseqüentemente, a inexistência de uma política estruturada. Desvelar o percurso histórico da assistência estudantil é fundamental para apreendermos que a reivindicação em torno das condições para a permanência nas instituições de ensino não é recente, pois é uma bandeira de luta que acompanha os processos de defesa de uma política educacional pública, gratuita e de qualidade.

Nos últimos anos, a partir da reivindicação do movimento estudantil e demais setores da comunidade acadêmica, com destaque para o FONAPRACE, a

assistência estudantil foi inserida em algumas legislações e documentos oficiais que tratam da política de educação, muito embora comparecendo em alguns casos na condição de princípio e não como uma medida concreta para viabilizar direitos.

Nesse sentido, as ações da assistência estudantil encontram respaldo legal na Constituição Federal de 1988, os Artigos 205 e 206 sinalizam como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A LDB/1996 reforça essa dimensão na medida em que o Artigo 3º aponta também como princípio a igualdade de condições com relação ao acesso e permanência.

O PNE/2001 incluiu como uma das suas metas a adoção de programas de assistência estudantil, o ingresso dessas ações nesse documento contou com a participação direta do FONAPRACE, naquele momento esse fórum se articulou com alguns membros do congresso nacional para assegurar a presença da assistência estudantil nesse documento (FONAPRACE, 2012).

Outra legislação que reforça a necessidade das instituições de ensino superior desenvolverem ações no âmbito da assistência estudantil é a Lei Nº 10.861/2004, que trata sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), um dos critérios adotados na avaliação é o desenvolvimento de ações de atendimento aos estudantes que contribuam para a inclusão social e reforcem a responsabilidade social das instituições (FONAPRACE, 2012).

A adoção da Lei de Cotas (Nº 12.711/2012), nas instituições federais de ensino, para o ingresso de segmentos étnico-raciais historicamente excluídos da educação superior, aponta também para a importância da assistência estudantil. Essa lei estipula que as instituições federais de ensino devem destinar 50% das suas vagas para candidatos/as negros, pardos e indígenas oriundos de famílias com a renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, o percentual que cada grupo étnico deve ocupar é definido, a partir da representatividade de cada segmento, no conjunto da população do estado onde está inserida a instituição.

Mesmo reconhecendo a importância da inclusão da assistência estudantil nos documentos/leis citados acima, consideramos que uma determinação central para pensarmos no atual ordenamento da assistência estudantil emergiu em 2007 com a implantação do REUNI.

Esse plano situa as ações de atendimento ao estudante em dois momentos. No Artigo 1º, a assistência estudantil está entre os objetivos do REUNI, ao apontar para a ampliação das condições de acesso e permanência na educação superior, já no Artigo 2º, essas ações constam como uma das diretrizes desse programa, nos seguintes termos: “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil”.

Ainda no ano de 2007, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) instituiu, por meio da portaria Nº 39, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Esse ato administrativo trouxe um impacto significativo para esse setor, tendo em vista que ocorreu a ampliação dos recursos. Em 2010 esse plano foi transformado em Programa Nacional de Assistência Estudantil e passou a ser regulamentado pelo Decreto Nº 7.234/2010, assinado pelo Presidente da República.

Essa medida é significativa para o processo de amadurecimento da assistência estudantil como política pública, principalmente, quando consideramos a trajetória dessas ações, marcada por inúmeras fragilidades com relação aos mecanismos legais de regulamentação.

A construção do PNAES e sua instituição em 2007, através de uma portaria do MEC, contou com a participação decisiva do FONAPRACE. Esse Fórum realizou em 1997, 2004 e 2010 pesquisas para identificar o perfil socioeconômico dos/as estudantes de graduação das Universidades Federais. As duas primeiras pesquisas foram fundamentais para dimensionar o percentual de discentes que tinham perfil para serem atendidos por programas de assistência estudantil.

Além disso, esses estudos serviram para desconstruir a falsa ideia de que as universidades federais eram frequentadas majoritariamente por discentes de alto poder aquisitivo. Nas pesquisas realizadas foi identificado que 44,3%, em 1997, e 42,8%, em 2004, dos/as estudantes pertenciam as classes C, D e E. O FONAPRACE considerou que os/as discentes pertencentes a estas classes econômicas<sup>29</sup> compõem a demanda potencial da assistência estudantil (FONAPRACE, 2011).

---

<sup>29</sup> O FONAPRACE utiliza a metodologia adotada pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) para definir as classes econômicas a quais pertencem os/as discentes pesquisados/as, ressaltamos que o critério utilizado nessa definição toma como parâmetro o poder de consumo das famílias urbanas e claramente expressa o abandono da categoria de classes sociais.

A partir dessas duas pesquisas o FONAPRACE elaborou um Plano de Assistência Estudantil que foi apresentado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e posteriormente ao MEC. A proposta do FONAPRACE serviu de base para a elaboração do PNAES, como também, a sua transformação em um Programa Nacional, em 2010. O FONAPRACE (2011) apresenta o processo de formulação do PNAES nos seguintes termos:

O Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES – foi formulado pelo FONAPRACE a partir do conhecimento do perfil dos estudantes das Universidades Federais e de estudos e debates ocorridos no âmbito daquele Fórum, bem como da mobilização de estudantes e de outros setores da comunidade universitária [...]. O PNAES foi continuamente acompanhado e aperfeiçoado pelo FONAPRACE, sobretudo após a pesquisa de 2004, de modo a tornar-se exequível em todas as Universidades Federais, respeitando as características e perfis específicos (p. 11).

Os dados da pesquisa realizada pelo FONAPRACE, em 2010, sobre o perfil socioeconômico e cultural dos/as estudantes de graduação das universidades federais, revela que os programas de assistência estudantil atendem a necessidades concretas dos/as discentes, tendo em vista que uma parcela considerável dos/as acadêmicos/as enfrentam diversas dificuldades para se manterem nas instituições de ensino.

A referida pesquisa constatou que 44% dos/as discentes são oriundos das classes C, D e E. Nas regiões Norte e Nordeste esse número cresce significativamente, uma vez que 69% e 52%, respectivamente, pertencem a essas classes nessas regiões. Ainda sobre a renda familiar dos/as estudantes, esse estudo apontou que 41% das famílias obtinham um rendimento mensal de até três salários mínimos.

Quanto à faixa etária, a pesquisa identificou que 74,5% dos/as estudantes tem até 24 anos de idade, portanto, esse nível de ensino é cursado majoritariamente por sujeitos jovens, os quais possuem demandas em comum que ultrapassam a questão da renda e interferem na permanência desses/as estudantes na universidade, o que aponta a necessidade do desenvolvimento de ações universais, não restritas apenas a critérios socioeconômicos.

---

Apesar desse limite metodológico essas pesquisas tem o mérito de desvelar que um número significativo de discentes é oriundo da camada mais pauperizada da classe trabalhadora, cujo rendimento familiar fica abaixo de três salários mínimos.

Com relação a raça/cor/etnia a maioria dos/as discentes se autodeclarou como branco, nessa condição, foram identificados 54% dos/as pesquisados/as, esse grupo apesar de se manter como maioria sofreu uma redução quando comparado à pesquisa de 2004, uma vez que, nesse ano, 59% dos/as estudantes se consideravam brancos. Possivelmente nas próximas pesquisas esse número tenderá a cair um pouco mais a partir da adoção da Lei de Cotas.

Paralelamente à queda do número de estudantes brancos, ocorreu um aumento no percentual de estudantes que se autodeclaravam como pretos ou pardos, na pesquisa de 2004, 34,2% se consideravam nessa condição, já em 2010, esse número subiu para 40,8%.

A trajetória escolar dos/as discentes revela que um número considerável deles/as cursou o ensino médio exclusivamente em escolas públicas, 44,8% foram identificados como provenientes da rede pública de ensino. E 5,6% cursaram a maior parte do ensino médio também em estabelecimentos públicos.

Sobre o acesso aos programas de assistência estudantil, a pesquisa revelou que a maioria das ações desenvolvidas nas universidades federais estão concentradas em três eixos: programas de alimentação, programas de bolsas de permanência e programas de transporte. Muito embora o PNAES aponte um leque bem mais amplo de ações, há a predominância dessas três ações, além disso, esses programas possuem como característica comum o fato de serem materializados através de bolsas<sup>30</sup>. Nessa direção, 15% dos/as estudantes utilizam programas de alimentação, 11% são usuários dos programas de bolsa de permanência e 10% são atendidos com programas de transportes.

Os dados da pesquisa apontam para a importância da assistência estudantil no enfrentamento das expressões da questão social no campo educacional, uma vez que o abandono do curso em decorrência da ausência de condições adequadas para permanecer na universidade se constitui em uma negação do direito à educação para a camada mais pauperizada da população.

---

<sup>30</sup> No decorrer da discussão retomaremos essa discussão sobre o processo de bolsificação da assistência estudantil, tendo em vista que esta tendência dessa política traz impactos significativos para o trabalho do/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional.

Compreendemos que diversas expressões da questão social incidem nesses/as estudantes e seu grupo familiar: a insuficiência de recursos financeiros para a aquisição de material didático, e custeio de transporte e alimentação; dificuldades pedagógicas em decorrência das lacunas na formação do ensino fundamental e médio; necessidade de inserção no mundo do trabalho, mesmo que seja em atividades precárias, para contribuir na manutenção do grupo familiar e dificuldade de acesso às demais políticas sociais são alguns dos obstáculos vivenciados pelos/as discentes provenientes das classes populares.

A partir dessas discussões, analisaremos a seguir o PNAES, tendo o objetivo de identificar como o Estado brasileiro tem respondido a essa demanda e quais são os nexos com o movimento de contrarreforma universitária, uma vez que os principais documentos legais onde consta a assistência estudantil expressam a tentativa de ajuste do ensino superior à atual fase de acumulação do capital.

O Artigo 1º do PNAES aponta que a finalidade do programa é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior federal, para tanto o Artigo 2º elege como objetivos: a democratização das condições de permanência; a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; a redução dos índices de retenção e evasão; e a promoção da inclusão social pela educação.

O Artigo 3º do PNAES indica diversas áreas que devem ser objeto de intervenção da assistência estudantil, entendemos que os campos apontados contemplam várias necessidades humanas, nesse sentido, o referido programa define que devem ser desenvolvidas as seguintes ações: 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.

Contudo, apesar do PNAES sinalizar para o atendimento de diversas demandas dos/as estudantes que ultrapassam a questão da carência financeira e

que devem ser atendidas numa perspectiva universal<sup>31</sup>, o Artigo 5º define que prioritariamente devem ser atendidos os/as discentes oriundos da escola pública ou aqueles com uma renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

Nessa direção, o Artigo 8º, que trata sobre as despesas para o custeio do PNAES, expressa a subordinação das políticas sociais aos interesses econômicos na medida em que o orçamento destinado à assistência estudantil deve “compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações financeiras existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente”.

A análise do Artigo 8º revela que a definição da quantidade de beneficiários/as dos programas de assistência estudantil não ocorre a partir do reconhecimento de que todos/as os/as estudantes que atendem os critérios de acesso ao PNAES, elencados no Artigo 5º, serão atendidos, mas que o atendimento é condicionado à disponibilidade de recursos existentes.

Os dados da pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES de 2010 apontam que pelo menos 44% dos/as discentes pertencem às classes C, D e E, portanto, são público alvo da assistência estudantil. O contingente de estudantes oriundos dessas classes tende a aumentar nos próximos anos a partir da efetivação da Lei de Cotas, e o orçamento da assistência estudantil não sinaliza acompanhar a ampliação dessa demanda, apesar dos programas de assistência ao estudante constarem nos documentos e discursos oficiais como estratégicos para democratizar o ensino superior.

Diante dos dados apresentados acima, a necessidade do aumento dos recursos destinados para a área é algo flagrante, contudo, o que temos presenciado é o aumento da demanda sem o devido aporte financeiro. O FONAPRACE sinaliza que em 2008 o montante financeiro destinado para a área foi R\$ 125,3 milhões, nos anos seguintes esse valor foi ampliado e chegou em 2012 com a soma de R\$ 504 milhões. Para 2013 o referido fórum apontava a necessidade de recursos na ordem de R\$ 1,5 bilhões, todavia, foi destinado para esse período somente R\$ 590,00 milhões (FONAPRACE, 2012).

---

<sup>31</sup> Como exemplo de ações que exigem um atendimento universal, pensamos nas ações de saúde (sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, saúde mental etc), esporte e cultura.

A insuficiência de recursos para o custeio das ações da assistência estudantil nas IFES foi notícia no jornal O Globo, no dia 08/03/2013, a matéria aponta, com base em dados fornecidos pelo FONAPRACE, que o PNAES, para ser efetivamente aplicado, necessitava de um volume extra de recursos de R\$ 1,4 bilhão. Ainda de acordo com a reportagem, o montante disponibilizado para o ano de 2013 é suficiente para atender apenas 24% dos/as estudantes que possuem uma renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

Diante da escassez de recursos e o aumento da demanda em torno das ações de assistência estudantil, surge como tendência dessa política a ampliação das seleções socioeconômicas para definir os/as usuários elegíveis. A crescente demanda torna essas avaliações cada vez mais concorridas e com a adoção de critérios rígidos para acesso aos programas e serviços.

A realização de seleções socioeconômicas no âmbito dos programas de assistência estudantil não foi inaugurada pelo PNAES, esse tipo de atividade marca as ações desse setor, contudo, o elemento novo desse processo é a lógica produtivista que preside as universidades públicas na atualidade e que se espalha para as diversas dimensões da vida universitária, repercutindo também na assistência estudantil.

Nas IFES o/a profissional responsável por essas seleções tem sido o/a assistente social, esse fato corrobora a nossa hipótese de trabalho, a qual sugere que a intervenção profissional dessa categoria, na assistência estudantil, é atravessada pela lógica produtivista, demandando uma intervenção centrada no imediatismo, que se expressa na necessidade de oferecer respostas rápidas para as demandas institucionais apresentadas.

Belo e Pinto (2012) chamam atenção para a fragilidade da assistência estudantil como um direito social na medida em que essas ações são regidas por um decreto e não por uma lei. Nesse sentido, a luta pela garantia de recursos suficientes para essa política se depara com um limite considerável, pois uma “Lei obriga a fazer ou deixar de fazer, enquanto que o Decreto não subjuga tal determinação” (p. 121).

Assim, o financiamento da assistência estudantil fica subordinado aos interesses econômicos e, conseqüentemente, o atendimento aos estudantes é comprometido num cenário de recursos insuficientes. Além disso, diferentemente de outras políticas sociais que possuem uma legislação mais consolidada, a ausência de atendimento dos/as discentes no âmbito da assistência estudantil não é passível de reclamação judicial.

A escassez de recursos para o financiamento da assistência estudantil acarreta uma determinada maneira de gerir essa política, a qual se pauta pelo desenvolvimento de ações focalizadas nos mais pobres e centradas em serviços de natureza individual em detrimento das ações coletivas. Nesse contexto, os programas de bolsas e/ou auxílios assumem uma posição de destaque na política de assistência estudantil, essas ações consistem na transferência de recursos diretamente para os/as estudantes, os quais ficam “livres” para buscar no mercado a satisfação das suas necessidades.

Essa tendência da política de assistência estudantil é denominada de bolsificação (CISLAGHI e SILVA, 2012b), esse tipo de ação tende a reforçar uma lógica individualista, uma vez que o atendimento é fragmentado em respostas particulares que cada vez mais prescindem de programas e serviços coletivos. Entendemos que as ações de atendimento de natureza coletiva favorecem a organização política dos/as estudantes já que possibilita a interação desses sujeitos<sup>32</sup>. Sobre o processo de bolsificação, Cislighi e Silva (2012b) asseveram que:

ao se optar por fornecer bolsa alimentação e bolsa moradia em detrimento da construção de restaurantes universitários e moradias estudantis o que se tem é a focalização do problema na reprodução da lógica atual da assistência social no interior da universidade. Essa saída reforça o mercado e a individualidade como parâmetros societários: com a bolsa, o aluno consome no mercado, de forma isolada (p. 507).

O processo de bolsificação que ocorre nas ações da assistência estudantil, como também, o papel de destaque assumido pelas seleções socioeconômicas para

---

<sup>32</sup> Essa observação é tributária da nossa experiência de trabalho no programa de assistência estudantil desenvolvido na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no campus de Garanhuns. Percebemos que os/as alunos usuários/as do programa de residência universitária conseguem articular com mais facilidade suas demandas e apresentá-las aos gestores da assistência estudantil, ao passo que os/as beneficiários/as do programa de Bolsas de Permanência enfrentam mais dificuldade nessa empreitada.

acesso aos serviços e programas dessa política são mediações fundamentais para desvelarmos as principais demandas postas para os/as assistentes sociais que atuam nesse espaço sócio-ocupacional.

A principal demanda institucional do/a assistente social é a realização de seleções socioeconômicas dos/as discentes mais pauperizados, essa atividade é tencionada por uma lógica contábil que aponta para as seguintes perspectivas: a de atender cada vez mais discentes com menos recursos e focalizar o atendimento nos setores mais empobrecidos. Aqui se expressa com clareza o caráter compensatório dessas ações e as tendências que emanam desse processo que apontam para a focalização e serviços precarizados.

O conceito de assistencialização das políticas sociais trabalhado por Mota (2010) é outro elemento analítico que nos ajuda a compreender esse processo, tendo em vista que aponta para a dimensão ideológica presente nessa estratégia de enfrentamento das expressões da questão social na atualidade, pautada pela desconstrução da perspectiva universal como parâmetro para as ações de proteção social. Vale salientar, que a assistência estudantil como integrante das políticas sociais participa do processo de produção e reprodução material e ideológica da classe trabalhadora.

A autora citada aponta para a ampliação da mercantilização em diversas áreas (saúde, previdência, educação etc.) e ao mesmo tempo a focalização de ações nos setores mais pauperizados. O discurso que ampara essas medidas utiliza como princípio dar mais a quem tem menos, ou seja, os mais pobres devem receber uma atenção maior do Estado em virtude das desvantagens que marcam esse segmento da população.

Esse tipo de discurso procura construir uma legitimidade em torno dos processos de mercantilização e ao mesmo tempo apresentar o Estado como responsável pelo bem estar dos segmentos pauperizados. A autora ora citada destaca ainda que nessa configuração a política de assistência social assume uma posição de destaque no âmbito da proteção social em detrimento do papel exercido pelo trabalho formal como elemento integrador, constituindo-se em um mito, uma vez que não tem condições de assumir essa função. Nas palavras da autora:

Instala-se uma fase na qual a Assistência Social, mais do que uma política de proteção social, se constitui num mito social. Menos pela sua capacidade de intervenção direta e imediata, particularmente através dos programas de transferência de renda que têm impactos no aumento do consumo e no acesso aos mínimos sociais de subsistência para a população pobre, e mais pela sua condição de ideologia e prática política, robustecidas no plano superestrutural pelo apagamento do lugar que a precarização do trabalho e o aumento da superpopulação relativa tem no processo de reprodução social (MOTA, 2010, p. 141).

Lima e Moraes (2011) destacam que há um movimento de assistencialização das políticas educacionais no Brasil. Ao tratar da assistência estudantil, as autoras consideram que a universalidade foi hipotecada no PNAES, tendo em vista que são considerados como prioritários para o atendimento os/as estudantes “carentes”. Contudo, diante da escassez de recursos, mesmo os/as discentes que são considerados como público alvo da assistência estudantil não tem assegurado o acesso a essa política.

O PNAES é expressão das novas estratégias adotadas pelo Estado para o enfrentamento das sequelas da questão social, as quais são pautadas por ações focalizadas, pontuais e estão muito mais voltadas para a administração da pobreza<sup>33</sup> no âmbito do capitalismo do que assegurar o atendimento das necessidades humanas. É sob esse prisma que ratificamos que:

As políticas estatais são estruturadas para administrar as expressões mais agudas da pobreza e da miséria com políticas e programas específicos, seletivos e com base no rebaixamento das necessidades humanas (LIMA e MORAES, 2011, p. 17).

Nesse sentido, Nascimento (2013a) chama a atenção para o papel assumido pela assistência estudantil na atual fase de contrarreforma do ensino superior no Brasil, diferentemente das fases anteriores, na primeira década dos anos 2000, essa política assume uma posição de destaque nesse processo.

A autora assevera que o discurso da democratização do acesso ao ensino superior, o qual procura mascarar seu caráter antidemocrático e privatista, tem na assistência estudantil um dos pilares de sustentação. Essa política se constitui em um dos mecanismos utilizados para a conquista da legitimidade em torno da atual política de educação na medida em que apresenta a democratização do acesso e da

---

<sup>33</sup> A partir das orientações do Banco Mundial a educação assume um lugar de destaque como estratégia para administração da pobreza e manutenção de um ambiente seguro para os investimentos do capital.

permanência no ensino superior como resultantes das medidas (contrarreforma) adotadas pelo Estado no início dos anos 2000.

A dimensão ideológica desse processo é evidenciada a partir da tentativa de escamotear a lógica privada que rege as transformações em curso na educação superior, não apenas nas instituições particulares, mas também nas universidades públicas. O que tem sido denominado de democratização do acesso é na verdade um processo de massificação do ensino de terceiro grau, essas mudanças estão em consonância com as recomendações dos Organismos Financeiros Internacionais e expressam o ajustamento da educação superior às necessidades de acumulação do capital. E dessa feita:

Os nexos construídos, no seio da agenda da contrarreforma universitária, entre a “assistência estudantil consentida” e a “democratização” da universidade pública (nos moldes do social-liberalismo), assim como a enunciação, no interior deste discurso, da relação entre as propostas da assistência estudantil e as metas produtivistas para educação superior, reiteram a posição estratégica ocupada pela assistência enquanto mecanismo que atua na conformação das classes subalternas ao projeto educacional dominante (NASCIMENTO, 2013a, p. 95).

Compreendemos que, se por um lado a assistência estudantil representa a possibilidade concreta de atendimento de algumas necessidades dos/as estudantes (moradia, alimentação, transporte etc.), por outro, essas ações adquirem uma determinada funcionalidade quanto à legitimidade da atual política de educação ao assumirem, mesmo que precariamente, uma áurea democratizante.

Tratar sobre a dimensão ideológica, no atual ordenamento da assistência estudantil, possibilita o desvelamento das contradições presentes nesse processo, uma vez que essa categoria analítica favorece a apreensão dos nexos existentes entre a ampliação da assistência estudantil e a contrarreforma do ensino superior em curso.

Chaves (2009) aponta que, no âmbito das ciências sociais, há um rico e controverso debate sobre a ideologia. Nessa mesma direção, Castelo (2013a) destaca que até no mesmo campo teórico existem concepções divergentes sobre essa categoria. Ambos os autores, ao tratarem desse debate dentro do marxismo, apontam os limites da concepção de ideologia como falsa consciência formulada por Marx e Engels no livro “A Ideologia Alemã”.

Por sua vez, Löwy (2013) sinaliza que, na obra “O Dezoito Brumário”, encontra-se a definição mais precisa de Marx sobre a ideologia. O referido autor aponta três elementos presentes nesse texto que sugerem um deslocamento da concepção de ideologia como simples falsa consciência.

O primeiro diz respeito à constatação de que são as classes sociais que criam e formam as visões sociais de mundo e esse conteúdo é sistematizado por seus ideólogos. A segunda questão aponta que os intelectuais possuem uma relativa autonomia em relação a sua classe social. “O que os faz representantes desta classe é a ideologia (ou utopia) que eles produzem” (LÖWY, 2013, p. 121). O terceiro elemento sugere que uma ideologia não é uma ideia isolada, “mas uma certa “forma de pensar”, uma certa problemática, um certo horizonte intelectual (“limites da razão”) (idem, p. 122), sendo assim, a ideologia não é obrigatoriamente uma mentira, uma vez que “ela pode comportar (e comporta geralmente) uma parte importante de ilusões e de autoilusões” (idem, p. 122).

Lukács é um dos autores do campo marxista que se coloca contrário à concepção de ideologia como falsa consciência, para o pensador húngaro, a ideologia emerge a partir do desenvolvimento da sociabilidade, como resposta às exigências desse processo. De acordo com Lessa (2012), para Lukács:

é a crescente necessidade de respostas genéricas que permitem ao indivíduo não apenas compreender o mundo em que vive, mas também justificar a sua práxis cotidiana, torná-la aceitável, natural, desejável. Essa função de fornecer tais respostas genéricas, repetimos, cabe à ideologia (p. 69).

Ainda segundo Lessa (2012), para Lukács a ideologia possui uma função social, nesse sentido, nem todas as ideias se constituem em ideologias, como também, não é o seu caráter de verdadeiro ou falso que torna um conjunto de ideias uma ideologia. Nessa direção, Lukács sugere que nem:

a correção (nem) a falsidade [...] bastam para fazer de uma opinião uma ideologia. Nem uma opinião individual incorreta ou errônea, nem uma hipótese, uma teoria, etc. científica correta ou errônea são em si e por si ideologias: podem somente [...] se tornar ideologias. Apenas após se tornarem veículos teóricos ou práticos para combater conflitos sociais, quaisquer que sejam eles, grandes ou pequenos, episódicos ou decisivos para o destino da sociedade, eles são ideologias (LUKÁCS, Apud LESSA, 2012, p. 71).

A discussão suscitada por Lukács sugere que uma ideia ou um conjunto de ideias torna-se uma ideologia à medida que passa a orientar as decisões dos sujeitos na vida social, ou seja, a partir do momento em que influencia na construção de uma determinada concepção de mundo, que tanto pode apontar para a manutenção do sistema vigente como pode tencionar na direção da sua superação.

Gramsci, assim como Lukács, nas suas análises, superou a concepção de ideologia como falsa consciência. Chaves (2009) destaca que na discussão desenvolvida por Gramsci a respeito da ideologia um conceito fundamental é o de hegemonia.

Esse conceito diz respeito à capacidade das classes sociais conquistarem o consenso em torno dos seus valores, ou seja, a habilidade para transformar sua concepção de mundo em universal, como representação dos interesses de todas as classes, conforme vimos no capítulo anterior. E assim, torna-se além de classe dominante a classe dirigente, a qual procura conduzir os processos sociais de acordo com seus interesses. “Para Gramsci, hegemonia é um modo de obter o consenso ativo dos governados para uma proposta abrangente formulada pelos governantes” (COUTINHO, 2008, p. 122).

Sendo assim, a ideologia desempenha um papel central na medida em que articula um conjunto de ideias e valores que explicam e dão sentido aos processos sociais. Chaves (2009) aponta que Gramsci faz uma distinção entre as ideologias orgânicas e as arbitrárias, as primeiras possuem a capacidade de conduzir e favorecer a tomada de decisão, enquanto que as segundas não possuem a adesão das ideologias orgânicas e constituem um movimento localizado. E acrescenta que:

Para Gramsci, a ideologia não se restringia a fenômeno localizado, mas caracterizava-se como um elemento que dava coesão e unificava as práticas de determinado contexto. As “ideologias orgânicas” possibilitavam a condução das massas, a tomada de posições, a luta para a conquista de interesses. Ou seja, eram práticas hegemônicas de construção social. Essa ideologia era identificada como formadora dos processos sociais. Por outro lado, existiam as “ideologias arbitrárias”, as quais não tinham a adesão que as “ideologias orgânicas” apresentavam e, portanto, movimentos localizados e individualizados constituíam-se sua expressão. As “ideologias arbitrárias” não apresentavam característica hegemônicas e não conseguiam se impor na constituição dos processos sociais (CHAVES, 2009, p. 78).

Castelo (2013a) sinaliza o caráter complexo que a ideologia assume, a partir do tratamento teórico realizado por Gramsci, como também, destaca a ideologia como um campo em disputa uma vez que:

Para Gramsci, a ideologia seria parte constitutiva de todos os processos de elaboração teórica e de formação da consciência de classes e grupos sociais, constituindo-se como uma realidade das superestruturas dos modos de produção, e não uma fonte de erros ou um véu mistificador da realidade exterior ao ser humano. O próprio marxismo, entendido como uma filosofia que marca época e permite ao proletariado tomar consciência da exploração e da dominação capitalista, é incluído no rol das ideologias (p. 84).

A partir das discussões realizadas sobre a categoria de ideologia, compreendemos que a assistência estudantil assume uma dimensão ideológica, na atual fase de contrarreforma do ensino superior, na medida em que essas ações estão imbricadas com os processos que materializam as determinações contrarreformistas e procuram, por meio do discurso da democratização do acesso e da permanência, obter o consenso necessário em torno do ajuste da política de educação na atual fase de acumulação do capital.

Com isso, o Estado, ao se apropriar de bandeiras históricas dos/as trabalhadores/as, como a democratização do acesso e da permanência, procura apresentar uma política de educação que atende a todos os segmentos sociais. E assim universalizar como legítima uma concepção de educação que interessa fundamentalmente ao capital<sup>34</sup>.

Sendo assim, ao situarmos o discurso da democratização do acesso e da permanência no ensino superior, no contexto mais amplo da atual fase de acumulação do capital, identificamos seus nexos com a teoria do capital humano revisitada pelo social-liberalismo na primeira década dos anos 2000, conforme vimos no capítulo anterior. Nesse sentido, a função ideológica assumida pela assistência estudantil mantém uma relação direta com a educação, contudo, não fica restrita a

---

<sup>34</sup> A difusão de valores funcionais com a ordem capitalista é uma das preocupações centrais do neoliberalismo, porém não há um abandono do uso da violência. Castelo (2013a) aponta que o ideário neoliberal utiliza tanto a força bruta como o consenso ideológico para assegurar a dominação burguesa, de acordo com o autor: “É importante destacar a existência de elementos ditatoriais na ofensiva neoliberal, mas não se deve perder de vista que tal ofensiva se baseou fundamentalmente em táticas hegemônicas” (p. 240).

esse campo, uma vez que indiretamente participa dos processos mais amplos de conquista da hegemonia<sup>35</sup>.

A educação, como estratégia para superação da pobreza e da desigualdade e a possibilidade de ascensão social via o ensino formal, conforma um contexto cultural e ideológico que procura apresentar a pobreza como um fenômeno natural, passível de mudança por meio das decisões técnicas dos agentes estatais e da adoção de atitudes “corretas” pelos indivíduos.

Há um processo de esvaziamento da dimensão crítica da educação, a qual assume um aspecto meramente instrumental em consonância com os discursos dominantes, que tentam tratar essa dimensão da vida social como apartada do processo de produção e reprodução material. É nesse cenário que se procura derrubar as barreiras entre o ensino privado e o público, os quais são tratados como possuindo a mesma natureza.

Nesse contexto, compreendemos que a determinação central para a ampliação do espaço sócio-ocupacional do Serviço Social nas universidades públicas federais emerge, a partir dessa relação entre assistência estudantil e uma política de educação que articula, no seu ordenamento, privatização e atendimento dos segmentos pauperizados, portanto, não foi o processo de democratização da educação que requisitou esses profissionais, mas a lógica seletiva e focalizada que preside essas ações<sup>36</sup>.

As discussões realizadas até aqui tiveram o objetivo de desvelar as determinações e mediações que incidem no nosso objeto de pesquisa, uma vez que a apreensão do exercício profissional do Serviço Social não pode ser explicado de maneira endógena, mas a partir das estratégias adotadas pelo Estado para o enfrentamento das expressões da questão social. Nos próximos capítulos, analisaremos a intervenção profissional do/a assistente social nas instituições de

---

<sup>35</sup> A partir das discussões sobre a ideologia e seu tratamento como um campo em disputa, consideramos que a política de assistência estudantil não está determinada incondicionalmente a reforçar a ideologia burguesa, a partir da disputa entre os projetos educacionais distintos, essa política também participa da luta por uma educação que interessa aos trabalhadores/as.

<sup>36</sup> Essa constatação não impede de reconhecer o caráter contraditório desse processo, tendo em vista que o/a assistente social possui uma relativa autonomia no desempenho da sua intervenção profissional.

ensino e, particularmente, nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco.

### **3 A Inserção do Serviço Social nas Instituições de Ensino e o Debate sobre esse Espaço Sócio-ocupacional**

#### **3.1 As instituições formais de ensino como espaço sócio-ocupacional do/a assistente social**

Iniciaremos esse capítulo, a partir da discussão em torno das principais determinações para a emergência do Serviço Social, uma vez que essa profissão não pode ser explicada por si mesma, tendo em vista que as demandas postas a essa categoria e as condições concretas de que dispõem os/as assistentes sociais para responder às requisições institucionais são mediadas pelo padrão de enfrentamento das expressões da questão social, o qual possui um vínculo genético com o processo de acumulação capitalista.

Essa compreensão da profissão é tributária de uma determinada perspectiva de análise que situa o Serviço Social a partir da sua inserção na divisão sociotécnica do trabalho na sociedade capitalista e, portanto, como partícipe do processo de produção e reprodução social. Esse veio analítico inaugurado por Yamamoto e Carvalho (2006), do qual fazem parte Netto (2007b), Montañó (2011), dentre outros/as profissionais da área<sup>37</sup>, supera a tese endogenista que explica a gênese e desenvolvimento do Serviço Social com base nos elementos internos da profissão.

Netto (2007b) destaca que a emergência do Serviço Social como profissão mantém relação com a questão social, contudo, assinala ainda que não se trata de uma relação imediata. O referido autor aponta que a gênese dessa profissão está inscrita no papel que o Estado assume para o enfrentamento da questão social na transição do capital concorrencial para o monopólico. Essa nova fase de acumulação capitalista acarretou diversas transformações no âmbito do Estado e das classes sociais fundamentais da sociedade, conforme vimos no capítulo I.

---

<sup>37</sup> Entendemos que esses autores não apresentam análises homogêneas, contudo, eles se situam no mesmo campo teórico e possuem ainda como traço comum o entendimento da profissão de Serviço Social como expressão das contradições da sociedade burguesa no processo de enfrentamento das expressões da questão social na era dos monopólios.

A ordem monopólica alterou profundamente o papel do Estado, no processo de acumulação capitalista, tendo em vista que este passa a assumir diversas funções para assegurar as condições necessárias para manutenção da ordem burguesa. Além de garantir as condições externas, o Estado passa a ser responsável pela dinâmica interna da acumulação, na certa caracterização de Netto (2007b), “a intervenção estatal incide na organização e na dinâmica econômicas desde dentro, e de forma contínua e sistemática” (p. 25).

Netto (2007b) destaca que um dos elementos novos, nesse processo de transição entre o período concorrencial e o monopolista, é a forma de enfrentamento por parte do Estado das sequelas da exploração vivenciada pelos/as trabalhadores/as. Nas palavras do autor:

Este é um elemento novo: no capitalismo concorrencial, a intervenção estatal sobre as sequelas da exploração da força de trabalho respondia básica e coercitivamente às lutas das massas exploradas ou à necessidade de preservar o conjunto de relações pertinentes à propriedade privada burguesa como um todo – ou, ainda, à combinação desses vetores; no capitalismo monopolista, a preservação e o controle contínuos da força de trabalho, ocupada e excedente, é uma função estatal de primeira ordem: não está condicionada apenas àqueles dois vetores, mas às enormes dificuldades que a reprodução capitalista encontra na malha de óbices à valorização do capital no marco do monopólio (p. 26).

Sendo assim, são pavimentadas as condições sociais, políticas e econômicas para o enfrentamento das expressões da questão social, a partir de estratégias que ultrapassam a repressão, contudo, sem abrir mão desse expediente nos momentos de radicalização das reivindicações dos/as trabalhadores/as, uma vez que:

É somente nestas condições que as sequelas da “questão social” tornam – se – mais exatamente: podem tornar – se – objeto de uma intervenção contínua e sistemática por parte do Estado. É só a partir da concretização das possibilidades econômico-sociais e políticas segregadas na ordem monopólica (concretização variável do jogo das forças políticas) que a “questão social” se põe como alvo de políticas sociais (NETTO, 2007b, p. 29).

Essas são as condições sociohistóricas que abrem a possibilidade para a emergência da profissão de Serviço Social, nesse sentido, há uma relação orgânica entre essa profissão e as estratégias mobilizadas pelo Estado para o enfrentamento das expressões da questão social. Por isso consideramos fundamental analisar a intervenção profissional dessa categoria, a partir das tendências assumidas pela política social em cada contexto, uma vez que as demandas e rotinas de trabalho não são determinadas unilateralmente pelos/as profissionais.

Ainda sobre o processo de profissionalização do Serviço Social, Netto (2007b) destaca que essa profissão não se constitui a partir da evolução das práticas filantrópicas, como se houvesse um processo linear no seu desenvolvimento, em que a necessidade de uma prática racional, na gestão dos serviços assistenciais, demandasse naturalmente a profissionalização dos agentes incumbidos dessas atividades.

Para o autor ora citado, o que caracteriza a emergência do Serviço Social como profissão, é justamente a ruptura com as ações de caridade, uma vez que esse trabalho assume um sentido inteiramente diferente no processo de reprodução das relações sociais na ordem burguesa. Além disso, os agentes profissionais ingressam no circuito do valor a partir da venda da sua força de trabalho no mercado.

Por sua vez, Montañó (2011), ao analisar o processo de constituição do Serviço Social como profissão, destaca a existência de duas teses sobre a gênese dessa atividade profissional. A primeira tese apontada pelo autor diz respeito às interpretações que compreendem o Serviço Social como derivado das ações de caridade, nesse tipo de análise, a emergência dessa categoria profissional é explicada por si mesma, o que faz com que o autor assevere que:

Esta tese tem, por outro lado, uma clara visão particularista ou focalista, na medida em que vê o surgimento do Serviço Social diretamente vinculado às opções particulares, mesmo que pessoais ou coletivas, dos sujeitos “filantropo-profissionais”, em fazer evoluir (sistematizar, organizar, profissionalizar) as ações que já desenvolviam de forma assistemática, desorganizada e voluntariamente. O surgimento da profissão é visto como opção pessoal dos filantropos em organizarem – se e profissionalizar, [...], pois a explicação de sua gênese é intrínseca ao Serviço Social e remete sempre a si mesmo (MONTAÑO, 2011, p. 27).

Entretanto, a segunda tese apresentada parte de um ângulo de análise inteiramente oposto à perspectiva endogenista, pois a gênese do Serviço Social é entendida a partir do complexo processo social, político e econômico que se instaura na era do capital monopolista. Sendo assim, são as determinações que emanam do movimento de reprodução social, dessa fase de acumulação do capital, que requerem uma atividade profissional do tipo desenvolvido pelo Serviço Social.

Desse modo, a institucionalização do Serviço Social não é fruto da intenção dos seus agentes, mas responde a uma demanda social. A segunda tese apontada

por Montaño (2011) procura situar essa profissão no bojo do processo de reprodução social, marcado pela disputa das classes sociais antagônicas presentes na sociedade. Assim, o autor rechaça completamente as análises endogenistas, uma vez que:

a demanda institucional que cria o espaço interventivo do assistente social provém do órgão empregador do profissional – aquele que transforma sua prática numa atividade ocupacional, onde se recebe um salário em troca da venda da sua força de trabalho, com o fim de dar respostas a uma necessidade social (MONTAÑO, 2011, p. 47).

Esse debate sobre a emergência do Serviço Social se constitui em uma discussão central para a compreensão dessa profissão e seus desdobramentos<sup>38</sup>. Apesar de todas as mudanças que ocorreram nessa categoria a partir do movimento de Reconceituação e, principalmente, seu giro teórico sob a influência da tradição marxista, as determinações apontadas acima não foram superadas, pois a vinculação do Serviço Social com a ordem burguesa é genética<sup>39</sup>.

Consideramos, portanto, que essa discussão é imprescindível, na análise de situações concretas, como no trabalho desenvolvido pelo Serviço Social nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco, na medida em que são apontadas as determinações e contradições em que se movem esses/as profissionais, as quais não são superadas apenas pela vontade dos/as assistentes sociais.

Sendo assim, entendemos que as demandas postas para o Serviço Social emergem, a partir das necessidades construídas pelas classes sociais, portanto, são perpassadas por interesses antagônicos, tendo em vista a disputa em torno da riqueza socialmente produzida e sua apropriação privada. Além disso, o exercício

---

<sup>38</sup> O Serviço Social passou por profundas mudanças no Brasil nas últimas décadas, dentre essas destacamos: a laicização da formação profissional a partir da perda de influência da Igreja Católica nesse processo, o ingresso da formação no âmbito universitário e o reconhecimento do Serviço Social como campo de produção de conhecimento e a explicitação de concepções divergentes de profissão e sociedade pelos/as assistentes sociais. Na década de 1990 é consolidado Projeto Ético-Político-Profissional, que expressa o amadurecimento teórico e político dessas questões e que procura indicar uma direção social estratégica para a categoria no sentido de romper com o conservadorismo que historicamente marcou essa profissão.

<sup>39</sup> Ao afirmarmos a vinculação do Serviço Social com a ordem burguesa, não desconsideramos as possibilidades que os agentes profissionais possuem de tencionar os espaços sócio-ocupacionais na direção dos interesses dos/as usuários, já que o trabalho do/a assistente social não está fadado a reproduzir unicamente os interesses das classes dominantes.

profissional do/a assistente social é atravessado pelo padrão de enfrentamento das expressões da questão social<sup>40</sup>.

Assim, concordamos com Guerra (2012, p.64), quando a autora, ao discutir sobre o Serviço Social como profissão e sua vinculação com as políticas sociais, sinaliza “que a profissão não se explica por si mesma”, sendo necessário desvendar a “lógica do estágio do desenvolvimento do capitalismo, das relações sociais, do modelo do Estado, da condição da política social”. A autora destaca ainda que as tendências assumidas pela política social impactam no exercício profissional do/a assistente social e atualmente essa relação pode ser caracterizada nos seguintes termos:

o padrão atual de políticas sociais privatistas, mercantilistas e assistencialistas, que fragmenta, segmenta e setoriza as necessidades e categorias sociais, predispõe um tipo de intervenção: pontual, focalizada, imediata, burocrática, mimética, repetitiva, pragmática e eminentemente instrumental, exigindo pouca qualificação para responder às demandas imediatas, condicionando o exercício profissional às características e dinâmica do cotidiano e se limitando a ele (GUERRA, 2012, p. 53).

Trindade (2012) também aponta que as demandas postas para o Serviço Social estão relacionadas com as características da política social em cada contexto sociohistórico. Para a autora:

As demandas e requisições colocadas ao Serviço Social estão permeadas pelas determinações históricas das políticas sociais – marcadas pelas relações sociais de produção –, e o trabalho profissional assume perfis diferenciados em diferentes conjunturas (TRINDADE, 2012, p. 98).

Por sua vez, Montaño (2011) sinaliza que a prática profissional do/a assistente social é polarizada pelos interesses divergentes das classes sociais, sendo assim, o/a assistente social experimenta uma tensão no seu exercício profissional, uma vez que a sua intervenção não é direcionada para aqueles que o contratam. Iamamoto (2006) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que:

O Assistente social passa a receber um mandato diretamente das classes dominantes para atuar junto à classe trabalhadora. A demanda de sua

---

<sup>40</sup> Particularmente na política de educação, essa disputa entre as classes sociais se expressa na luta pela aquisição do conhecimento produzido pela humanidade, o qual tende a ser controlado pelas classes dominantes na medida em que esses grupos exercem forte influência nos conteúdos ministrados nas instituições formais de ensino. Esse movimento impacta diretamente na construção da visão de mundo dos sujeitos sociais, uma vez que esses conteúdos não são neutros, mas saturados de determinações sociais, políticas e econômicas.

atuação não deriva daqueles que são o alvo de seus serviços profissionais – os trabalhadores – mas do patronato, que é quem diretamente o remunera, para atuar, segundo metas estabelecidas por estes, junto aos setores dominados (p. 83).

A referida autora destaca também que o/a assistente social é um trabalhador/a assalariado/a, nesse sentido, seu exercício profissional é perpassado pelas condições institucionais disponibilizadas pelo empregador para o desenvolvimento da sua prática profissional. Os recursos disponíveis, o recorte de determinada expressão da questão social como objeto de intervenção, os objetivos institucionais etc., são alguns exemplos que demonstram as situações que extrapolam o poder de decisão do/a assistente social no desempenho de sua atividade.

Esse conjunto de situações, as quais não se esgotam nos exemplos citados, determinam as condições concretas para o exercício profissional do/a assistente social. É nesse terreno contraditório que o/a profissional desenvolve as mediações necessárias para responder aos diversos interesses que incidem no seu campo de trabalho.

Com essa discussão pretendemos chamar atenção para as determinações que incidem no trabalho desenvolvido pelo/a assistente social nas diversas políticas sociais. Esse tipo de atividade profissional cumpre determinada funcionalidade na ordem burguesa, não sendo possível analisar a atuação do Serviço Social, a partir de si mesmo, como resultado exclusivo da intenção dos seus agentes profissionais. Nessa perspectiva analítica, torna-se compulsória a referência ao padrão de enfrentamento das sequelas da questão social expresso nas políticas sociais.

Contudo, é preciso demarcar que essa análise da profissão não pretende reforçar o fatalismo que aponta a funcionalidade exclusiva do Serviço Social aos interesses burgueses. Nesse sentido, a discussão de Lamamoto (2006) é elucidativa com relação ao caráter contraditório da intervenção do/a assistente social, uma vez que chama a atenção para os limites e possibilidades do/a profissional de Serviço Social. Nas palavras da autora:

Como as classes sociais fundamentais e suas personagens só existem em relação, pela mútua mediação entre elas, a atuação do Assistente Social é necessariamente polarizada pelos interesses de tais classes, tendendo a ser cooptada por aqueles que têm uma posição dominante. Reproduz também, pela mesma atividade, interesses contrapostos que convivem em

tensão. Responde tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro pólo pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história. A partir dessa compreensão é que se pode estabelecer uma estratégia profissional e política, para fortalecer as metas do capital ou do trabalho, mas não se pode excluí-las do contexto da prática profissional, visto que as classes só existem inter-relacionadas. É isto, inclusive, que viabiliza a possibilidade de o profissional colocar-se no horizonte dos interesses das classes trabalhadoras (IAMAMOTO, 2006, p. 75).

O Serviço Social brasileiro, nas últimas três décadas, vem demonstrando a possibilidade da categoria se colocar a favor da classe trabalhadora e desenvolver uma intervenção profissional que ultrapassa as requisições imediatas dos empregadores. O Projeto Ético-Político, que se expressa no Código de Ética (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão e nas Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, aponta para o compromisso da categoria com a construção de uma nova sociedade.

Netto (2006b) assevera que o Projeto Ético-Político do Serviço Social emerge entre as décadas de 1970 e 1980, esse movimento ocorre no bojo da revitalização da luta dos/as trabalhadores/as contra a ditadura militar. A defesa do retorno da democracia e a denúncia em torno das precárias condições de vida de parte significativa da população impactaram diretamente os/as assistentes sociais, o que resultou na crítica ao conservadorismo que historicamente marcava a profissão.

Além dessa condição política (luta pela democracia), o autor em questão pontua que o amadurecimento teórico do Serviço Social, a partir do seu ingresso no ambiente universitário, contribuiu para a emergência de análises que situavam a atividade do/a assistente social no processo de produção e reprodução das relações sociais. Desse modo, surgem diferentes interpretações da profissão, as quais estão relacionadas com visões de mundo inteiramente opostas, assim, a pretensa homogeneidade profissional é fragilizada na medida em que ficam explícitas diversas concepções de profissão<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> A aproximação do Serviço Social com a tradição marxista contribuiu significativamente para o processo de amadurecimento teórico da categoria, apesar das debilidades verificadas num primeiro momento dessa aproximação, devido à ausência de contato com as fontes originais de Marx.

O Projeto Ético-Político do Serviço Social possui uma direção social estratégica, ao sinalizar sua vinculação com um projeto societário alternativo à ordem burguesa. Sendo assim, Netto (2006b) assevera que o projeto em tela possui as seguintes características:

Esquemáticamente, este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente, este projeto se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional (NETTO, 2006b, p. 15-16).

Esse compromisso com a superação da ordem burguesa não significa desconsiderar as determinações que marcam o trabalho do/a assistente social nos diversos espaços sócio-ocupacionais, tendo em vista que o caráter contraditório da prática profissional não é eliminado devido ao posicionamento do/a profissional em defesa da classe trabalhadora. Na fecunda análise de Montaña (2006), a funcionalidade da atuação do/a profissional de Serviço Social à manutenção do status quo não deriva da opção individual do/a profissional, uma vez que:

o caráter funcional da profissão (ainda que tenso e complexo) depende mais dos determinantes estruturais e da correlação de forças e dinâmicas sociais do que das opções de seus membros (sejam estes “conservadores” ou não) (MONTAÑO, 2006, p. 147).

Sendo assim, as respostas profissionais que os/as assistentes sociais mobilizam, na sua intervenção, podem ultrapassar as demandas estritamente institucionais, porém, estas últimas não podem ser desconsideradas, haja vista que o/a profissional de Serviço Social como trabalhador/a assalariado/a tem sua prática interventiva determinada pelo movimento das classes sociais antagônicas e pela atuação do Estado no enfrentamento das expressões da questão social.

Netto (2006b) também considera as determinações apontadas acima, uma vez que sinaliza para os limites do Projeto Ético-Político do Serviço Social diante do projeto societário hegemônico na sociedade, a partir das constrações impostas pelo mercado de trabalho o autor considera que:

Há que se observar que esta colisão, este enfrentamento de projetos profissionais com o projeto societário hegemônico tem limites numa

sociedade capitalista. Exceto se se quiser esterilizar no messianismo (cuja antítese é o fatalismo), até mesmo um projeto profissional crítico e avançado deve ter em conta tais limites, cujas linhas mais evidentes se expressam nas condições institucionais do mercado de trabalho (NETTO, 2006b, p. 07).

A partir dessa discussão entendemos que as respostas profissionais do/a assistente social em qualquer espaço sócio-ocupacional e, particularmente, nos programas de assistência estudantil não decorre unicamente dos posicionamentos individuais dos agentes profissionais. Sendo, portanto, necessário situar essas respostas, a partir do movimento empreendido pelo Estado, para atender as expressões da questão social, e, no caso específico do nosso objeto de estudo, é preciso desvelar como a demanda referente ao acesso e a permanência no ensino superior tem sido atendida na atualidade.

Nesse sentido, a discussão do trabalho do/a assistente social nas instituições educacionais parte da reflexão feita acima sobre a constituição do Serviço Social como profissão, contudo, entendemos ser necessário avançar nas particularidades que marcam a intervenção profissional nessa política social. Uma vez que a atuação do Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional somente pode ser desvelada a partir das condições concretas em que ocorre a prática profissional.

Um dos aspectos ressaltados pelos/as autores/as que se dedicam ao estudo da relação entre o Serviço Social e a educação é que os/as assistentes sociais estão presentes nas instituições de ensino desde os primórdios da institucionalização da profissão<sup>42</sup> e que, embora não se trate de uma relação recente, essa intervenção assumiu novas roupagens em decorrência das mudanças ocorridas na profissão e na sociedade.

---

<sup>42</sup> Piana (2009) aponta que o trabalho do/a assistente social na educação surgiu em 1906 nos Estados Unidos. A referida autora sinaliza ainda que esse espaço sócio-ocupacional é ocupado pelos profissionais de Serviço Social desde os primeiros anos da profissão no Brasil, a mesma destaca que os estados de Pernambuco e do Rio Grande do Sul foram pioneiros na inserção de assistentes sociais na educação. Nessa mesma direção, Witiuk (2004) destaca que através do Decreto Nº 85 de 08/06/1949 o estado de Pernambuco criou a Divisão de Serviço Social Escolar, esse órgão tinha as seguintes atribuições: proporcionar a inter-relação entre alunos, pais e professores; estudar a situação vital dos escolares, possibilitando-lhes o desenvolvimento integral; promover a integração dos escolares no seu grupo social; realizar inquéritos sociais e pesquisas que visem o conhecimento do educando e sua vida em comunidade, a fim de proporcionar à escola os meios necessários a uma orientação centralizada na própria vida comunitária; possibilitar a execução de atividades que visem a elevação do nível profissional, financeiro, higiênico e cultural das famílias dos escolares; dar sentido social as instituições pré e pós escolares; informar orientar e encaminhar solicitações dirigidas ao setor; e divulgar a finalidade e a atuação do Serviço Social Escolar.

Almeida (2007) registra que o ingresso do Serviço Social na educação não é um fenômeno novo, já nas décadas de 1930 e 1940, encontramos assistentes sociais atuando na educação. Nesse período inicial, as ações profissionais estavam direcionadas para o ajustamento dos/as estudantes e suas famílias à escola. Nessa mesma direção, Bolorino (2012a) aponta para o caráter integrador do exercício profissional do/a assistente social nas instituições de ensino no período aludido.

As manifestações da questão social, tais como: abandono escolar, reprovação, consumo de drogas, violência, condições precárias de vida do corpo discente, dentre outras, estavam na base da justificação da contratação de assistentes sociais desde a década de 1930. Tais situações colocavam em risco a formação da mão-de-obra durante o ciclo de expansão capitalista da era Vargas (ALMEIDA, 2007), como também nos períodos subsequentes.

Witiuk (2004) corrobora com essa análise ao apontar que a necessidade de ampliação do processo de escolarização demandou a intervenção do/a assistente social nas instituições de ensino. A autora destaca ainda que:

As expressões da questão social particularizadas nesse período das décadas de 1940 a 1950 – pauperismo, crianças e mulheres no trabalho, analfabetismo, evasão escolar, entre outras –, expressas também na escola, fundamentam a requisição do Serviço Social neste espaço (WITIUK, 2004, p. 03).

A referida autora sinaliza também que nesse período a atuação do/a profissional de Serviço Social se pautava pelo ajustamento dos/as discentes e suas famílias à escola. Esse processo era perpassado pela transmissão de valores e normas de conduta funcionais à manutenção da ordem burguesa. Sobre essa questão Witiuk (2004) é categórica quando afirma que:

Sendo a escola um dos aparelhos privados significativos para a manutenção da hegemonia, o Serviço Social será requisitado para o exercício de atribuições que harmonizam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas. As modalidades interventivas serão objetivadas para a integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, reforçando a identidade subalterna por meio da inculcação de valores dominantes e da interferência no seu modo de vida com adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais (WITIUK, 2004, p. 24).

Dessa forma, a autora em questão aponta que os/as assistentes sociais tinham como objetivo identificar “os problemas sociais que repercutem no aproveitamento escolar” (p. 26) e propor ações e encaminhamentos para sanar

esses problemas, essas medidas geralmente resvalavam na direção da estigmatização e culpabilização dos indivíduos atendidos e seu grupo familiar.

A ultrapassagem desse tipo de intervenção é um movimento que o Serviço Social vem desenvolvendo desde os finais da década de 1970, contudo, como vimos acima, a funcionalidade das políticas sociais à ordem burguesa não deriva unicamente da intenção dos agentes profissionais que executam tais ações, uma vez que essa funcionalidade é determinada pelo lugar que as políticas sociais ocupam no processo de produção e reprodução social.

Sendo assim, pretendemos a seguir pontuar as principais determinações que demandam a intervenção do/a assistente social na política de educação na primeira década dos anos de 2000. Se no passado o ajustamento dos/as discentes à escola e aos valores do capital eram vistos como naturais pelos/as assistentes sociais, nos dias de hoje, essas ações são problematizadas, e o documento “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação” aponta a necessidade da categoria construir coletivamente uma intervenção na direção dos interesses dos/as usuários/as. Entretanto, esse compromisso não elide a contradição que marca o processo de escolarização.

Na atualidade, aquelas expressões da questão social, apontadas anteriormente, ainda incidem nas instituições de ensino e demandam a intervenção do/a assistente social, contudo, essas problemáticas aparecem hoje em outras bases, tendo em vista, as mudanças societárias das últimas décadas, que alteram a ação do Estado, a gestão da força de trabalho e o padrão de enfrentamento da questão social.

Nesse sentido, Alencar e Almeida (2012) apontam que a contratação de assistentes sociais para a educação está relacionada às seguintes demandas: desenvolvimento de ações que visam garantir a permanência dos/as discentes nas instituições de ensino, essas ações possuem diferentes desdobramentos entre os níveis educacionais; atuação com os diversos sujeitos presentes no processo educacional (discentes, familiares e funcionários) a partir da discussão de temas relacionados à sexualidade, drogas, violência dentre outros; atuação junto às instâncias de controle democrático (principalmente nas escolas de educação

básica); e articulação com outras políticas sociais (saúde, assistência social, proteção de crianças/adolescentes etc.).

Esse conjunto de demandas apresenta diferenças entre as diversas instituições educacionais, tendo em vista os objetivos de cada nível de ensino da política de educação, como também, o público atendido em cada estabelecimento – as necessidades de um discente da educação infantil não são as mesmas de um estudante universitário –, tais diferenças têm implicações para a intervenção do/a assistente social. Almeida (2007) aponta para a necessidade de identificar essas particularidades, assim como, os processos sociais e políticos que deram origem à contratação do Serviço Social na política de educação.

Com relação à educação básica, Amaro (2012) sinaliza que as expressões da questão social tais como: desemprego, trabalho infantil, fome, violência, drogas e discriminações de diversas ordens incidem nos estabelecimentos de ensino desse nível educacional, esses fenômenos contribuem para a evasão e repetência dos/as discentes. A referida autora assevera ainda que o enfrentamento dessas questões demanda a inserção de outros profissionais na escola para além do professor, nesse sentido, o/a assistente social tem sido um dos profissionais requisitados nesse processo.

Bolorino (2012b), ao discutir sobre a inserção do Serviço Social na educação básica, ressalta que o ingresso do/a assistente social nesse nível de ensino mantém relação com as legislações do campo educacional e a relacionada à criança e ao adolescente, respectivamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). A autora ressalta que apesar do caráter contraditório dessas legislações, elas abrem margem para a intervenção do/a assistente social, ao reconhecerem o direito de acesso e permanência dos/as discentes nas instituições de ensino.

Por sua vez, Almeida (2007) destaca que a inserção do Serviço Social na educação básica está relacionada com os programas de enfrentamento à pobreza, através dos programas de transferência de renda, que articulam outras políticas sociais na sua operacionalização (educação e saúde), além das dificuldades dos

docentes lidarem com questões que fogem da sua formação profissional em decorrência da complexidade que marca as instituições de ensino.

A intervenção profissional do/a assistente social na educação básica é marcada pela diversidade de experiências. Os estudos de Amaro (2012), Bolorino (2009) e Moreira (2012), apesar de apontarem elementos comuns, como, por exemplo, o trabalho socioeducativo desenvolvido nas escolas pelos/as assistentes sociais junto aos discentes, trabalhadores/as da educação e com os pais/responsáveis, indicam concepções diferentes de educação e, conseqüentemente, das possibilidades interventivas dos agentes do Serviço Social.

Amaro (2012), na sua obra “Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional”, apresenta um relato interessante da sua experiência de trabalho no âmbito da política de educação no estado do Rio Grande do Sul. A autora aponta a necessidade do desenvolvimento de ações que possibilitem a permanência dos/as discentes na escola e reconhece ainda que o fenômeno da evasão possui diversas determinações, o que demanda a articulação de várias atividades para o seu enfrentamento.

Nesse sentido, a autora apresenta sua experiência de trabalho na educação, a partir da intervenção junto aos alunos/as, trabalhadores/as da educação e pais/responsáveis, assim, fica evidente que o trabalho do/a assistente social não é restrito apenas ao corpo discente. As ações desenvolvidas, tendo como público prioritário os/as estudantes, englobam atividades que têm o objetivo de assegurar o acesso e a permanência dos/as discentes na escola, como também, ações socioeducativas que abordam a questão do uso de drogas, o combate a diversos preconceitos, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e etc.

No trabalho desenvolvido com os/as professores/as Amaro (2012) descreve ações de assessoria e capacitação para esses profissionais, essas atividades tem como meta instrumentalizar o corpo docente em relação ao ECA, a quebra de preconceitos e o fortalecimento da concepção de educação como um direito. A autora chama a atenção para a diversidade que marca o espaço escolar e a necessidade dos/as profissionais da educação reconhecerem e respeitarem essa pluralidade.

Já no trabalho realizado com as famílias, a autora em discussão destaca as atividades que visam aproximar os pais/responsáveis do cotidiano da escola, ou seja, inserir esses sujeitos nos espaços de discussão e decisão sobre essas instituições. Essas ações visam fortalecer a gestão democrática das instituições de ensino e envolvem além dos pais/responsáveis os próprios estudantes.

Apesar de Amaro (2012) apontar elementos interessantes para o trabalho do/a assistente social na política de educação e, particularmente, na educação básica, alguns posicionamentos da autora merecem ser problematizados, pois na nossa avaliação expressam equívocos quanto as reais possibilidades de trabalho do/a profissional de Serviço Social na educação.

Consideramos que parte dessas ambiguidades decorre da concepção de educação que norteia o trabalho de Amaro (2012), nesse sentido, a análise da autora sobre a escola após a LDB/1996 escamoteia o caráter contraditório dessas instituições, uma vez que a referida autora afirma que:

A escola cidadã, voltada à construção de uma sociedade humanista, equitativa e inclusiva saiu do campo teórico e ganhou institucionalidade com a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), de 1996 (p. 90).

Ora tratar a LDB/1996 nesses termos é desconsiderar os interesses antagônicos que marcam a elaboração dessa lei. Se, por um lado, a LDB/1996 apresentou avanços com relação à obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, por outro, essa legislação expressa o ajustamento da educação aos ditames neoliberais, conforme vimos anteriormente, sendo assim, a construção de uma sociedade humanista é um projeto em disputa e que não está dado na LDB/1996.

Já com relação ao trabalho do/a assistente social na educação, Amaro (2012) atribui funções que extrapolam a capacidade de resposta dos/as profissionais de Serviço Social, uma vez que a autora aponta que:

Na escola, **o papel do assistente social consiste basicamente em apoiar e promover a superação das contradições e dificuldades individuais e coletivas**, inerentes à relação entre a escola, sua comunidade e as demandas de seus protagonistas, com vistas à efetivação do projeto da escola cidadã (p. 17) (grifos nossos).

Ainda sobre essa questão, a autora citada destaca que o/a assistente social no âmbito da educação deve assumir a seguinte postura:

Assim, **se nos dispomos a superar as questões sociais que adentram na educação**, ou mais precisamente no ambiente escolar, precisamos, processualmente, conscientizar, humanizar e mobilizar os grupos ou indivíduos socialmente mais vulneráveis, em benefício de si próprios e da coletividade escolar – dado que com a autoestima restaurada, as tensões e dificuldades de caráter relacional no geral acabam sendo superadas ou reduzidas (p. 108) (grifos nossos).

Consideramos que o/a assistente social não tem condições de superar as contradições e muito menos a questão social, uma vez que esse enfrentamento exige a superação da ordem burguesa e não cabe a uma profissão essa empreitada. Conforme vimos, no capítulo I, é próprio do capitalismo enfrentar as expressões da questão social a partir da sua fragmentação e parcialização. Netto (2007b) destaca que o real enfrentamento desses fenômenos, numa perspectiva de totalidade, colocaria em risco a manutenção do capital.

Na análise de Amaro (2012) transparece um tipo de intervenção profissional calcada na ajuda psicossocial<sup>43</sup>, pois a autora sinaliza que as tensões e dificuldades podem ser superadas mediante a restauração da autoestima. Entendemos que as dificuldades para o acesso e a permanência na escola advêm de situações concretas e possuem seu fundamento na maneira como a sociedade distribui os frutos do trabalho coletivo, tendo em vista que, no capitalismo, parte significativa da riqueza social é apropriada por um número reduzido de sujeitos<sup>44</sup>.

Outra análise interessante sobre a intervenção do/a assistente social na educação é apresentada por Moreira (2012), o autor discute sobre o trabalho do Serviço Social, no âmbito da educação básica do município do Rio de Janeiro/RJ, e aponta que fenômenos têm demandado esse tipo profissional, assim, “temas como baixa frequência e evasão escolar, violência, precarização das condições sócio-econômicas e culturais das famílias [...] levam à requisição do assistente social nas instituições da educação básica” (p. 162).

O referido autor sinaliza que uma das principais demandas para o/a assistente social, na política de educação da cidade do Rio de Janeiro/RJ, é o

---

<sup>43</sup> Ações de cunho psicossocial desenvolvidas pelos/as assistentes sociais expressam o ranço conservador da profissão na medida em que as expressões da questão social são tomadas como problemas individuais.

<sup>44</sup> Não desconsideramos que aspectos psicossociais interferem no processo de ensino-aprendizagem e que problemas de ordem psicológica contribuem para a evasão de muitos discentes, contudo, entendemos que restringir esse fenômeno a baixa autoestima é individualizar uma questão que possui um componente coletivo.

acompanhamento dos/as estudantes inscritos no Programa Bolsa Família (PBF) que apresentam infrequência escolar. Esse processo de retorno do/a discente para a escola nem sempre ocorre de modo pacífico, uma vez que estes alunos/as são, em alguns casos, aqueles considerados “problemáticos”. Nesse sentido, o autor assevera que:

O enfrentamento do assistente social à infrequência de determinados alunos muitas vezes vai em direção oposta daquilo que desejam alguns professores, pois o profissional de Serviço Social acaba buscando pôr novamente dentro da sala de aula já lotada alguém que pouco frequentava a escola e amenizava, assim, essa superlotação. Essa divergência de interesses profissionais fica ainda maior quando o educando, que o assistente social trabalha para reinserir na escola, é justamente o chamado “aluno problema”, comumente de comportamento criticado e rotulado de “indisciplinado”, parecendo que este tem “menos direito” dos que os demais à educação escolarizada (MOREIRA, 2012, p. 167).

Outra ação desenvolvida pelos/as profissionais de Serviço Social, na educação do município do Rio de Janeiro/RJ, diz respeito às atividades que visam contribuir para a democratização da gestão das escolas. Nessa direção, Moreira (2012) aponta que os/as assistentes sociais atuam junto às instâncias de decisão e organização política da comunidade escolar. Os Conselhos Escola-Comunidade (CEC), compostos por alunos/as, pais/responsáveis, trabalhadores/as da educação e associação de moradores, como também, os grêmios estudantis são instâncias importantes para tencionar o espaço escolar na direção do interesse dos/as usuários.

Sobre essa dimensão da intervenção do/a assistente social na educação, o referido autor destaca que:

Ao assistente social cabe a função de conhecer não somente os integrantes do CEC, mas também as legislações que conformam esta instância. Atuar visando fomentar a participação dos segmentos menos fortalecidos, neste espaço, é trabalhar a favor da alteração da tradicional correlação de forças institucionais (MOREIRA, 2012, p. 168).

Apesar de Moreira (2012) reconhecer a importância da garantia do direito à educação para a classe trabalhadora, o autor não desconsidera o caráter contraditório dessa política social, uma vez que atende interesses divergentes e reproduz os valores que legitima a ordem burguesa. Sendo assim, concordamos com o autor quando ele destaca que:

Atuar no enfrentamento da evasão e baixa frequência escolar, dar vez e voz aos alunos e aos responsáveis pedagógicos dentro das escolas de ensino

médio; discutir com os educandos temas transversais; incentivar tanto a participação dos alunos nos grêmios estudantis como a participação popular no CEC não diverge totalmente dos interesses que as classes dominantes aspiram para a escola pública (MOREIRA, 2012, p. 169).

Bolorino (2009) também apresenta um relato interessante sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação básica de alguns municípios paulistas. A autora refere que o Serviço Social atua, principalmente, na educação infantil, no ensino fundamental e na educação especial. Sendo raro encontrar profissionais inseridos no ensino médio.

A pesquisa realizada pela autora identificou experiências divergentes de trabalho do/a assistente social na educação, nesse sentido, parte dos/as profissionais pesquisados/as desenvolvem ações imediatas, que apenas respondem às demandas institucionais, por outro lado, foram identificadas experiências que respondem tanto às requisições institucionais, como também, articulam respostas que ultrapassam o que é demandado pela instituição. Com relação à primeira experiência relatada acima, a autora assevera que:

Os relatos da prática profissional desenvolvida nesses municípios denotam uma atividade empirista, reiterativa, paliativa, que atribui as expressões da questão social aos aspectos individuais e psicossociais, portanto, uma visão funcionalista que entende a ordenação capitalista da vida social como um dado factual não eliminável (BOLORINO, 2009, p. 189).

Sobre a segunda experiência de trabalho, a autora destaca o seguinte:

Ao ativar as duas dimensões da prática profissional, ou seja, a prestação de serviços sociais e a ação socioeducativa envolvendo todos os sujeitos pertencentes à comunidade escolar, o profissional possibilita a ultrapassagem da mera demanda institucional para a demanda profissional, ampliando o espaço ocupacional do assistente social com propostas de trabalho que redirecionam as prioridades reais, materiais e sociopolíticas dos usuários (BOLORINO, 2009, p. 191).

Sendo assim, a autora aponta que o/a assistente social contribui com a política de educação, uma vez que:

é marcante a contribuição do assistente social no processo de formação continuada dos funcionários e educadores das creches e pré-escolas, principalmente refletindo sobre temas relacionados à questão social (violência doméstica, drogas e pobreza) e aos instrumentos jurídicos e políticos que orientam o atendimento deste segmento populacional, principalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (p. 194).

Bolorino (2009) destaca ainda que a inserção do/a profissional de Serviço Social, na educação básica dos municípios paulistas, mantém relação com o número

escasso de vagas para atendimento das crianças na educação infantil. Assim, os/as assistentes sociais são demandados para selecionar aqueles/as que apresentam um grau mais elevado de pauperização e que terão acesso a esse nível de ensino. Desta feita, a autora pontua que:

A seletividade para o acesso da população às políticas públicas ainda é uma atividade predominante na profissão. Nesse sentido, a inserção do Serviço Social na educação municipal tem a intenção velada de amenizar, controlar os conflitos e tensões afloradas na contradição entre o direito à educação infantil, especialmente o atendimento de crianças de zero a três anos de idade em creches e a real situação desse âmbito de ensino que não dispõe de recursos suficientes de atendimento à demanda existente (BOLORINO, 2009, p. 192).

A autora em questão sinaliza ainda que nos municípios paulistas pesquisados a questão da gestão democrática da educação não tem recebido o devido investimento dos/as assistentes sociais. Essa sinalização difere do que Moreira (2012) apresenta em relação à experiência desenvolvida pelo Serviço Social na educação básica do Rio de Janeiro/RJ.

No nosso estudo encontramos uma situação semelhante ao que foi revelado por Bolorino (2009), pois identificamos que a realização de seleção socioeconômica se constitui na principal atividade desenvolvida pelos/as assistentes sociais nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco. Sendo assim, o desempenho dessa atividade ocorre em diversos níveis da política educacional, muito embora com objetivos distintos.

Dessa forma, o trabalho do/a assistente social na política educacional não se restringe às instituições de ensino da educação básica, tendo em vista que a intervenção dessa categoria profissional é verificada nos demais níveis de ensino. Na educação profissional e no ensino superior, a partir da primeira década dos anos 2000, verificamos um aumento na contratação de profissionais de Serviço Social para esses níveis de ensino. Esse processo pode ser explicado a partir das alterações experimentadas pela política de educação no Brasil no período citado.

Nesse sentido, a educação profissional tem se constituído em um importante espaço de intervenção do Serviço Social, principalmente, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). Silva (2012) destaca que a criação dessas instituições visa formar trabalhadores/as que atendam às

demandas imediatas do mercado de trabalho, como também, incentivar ações na direção do empreendedorismo, uma vez que não há empregos para todos/as.

Silva (2012), ao tratar sobre a inserção do Serviço Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), destaca que a ampliação do número de vagas nessa instituição foi um vetor importante para a contratação de assistentes sociais, particularmente, devido ao ingresso de segmentos empobrecidos da classe trabalhadora e ao reconhecimento do profissional de Serviço Social como um agente capacitado para enfrentar as expressões da questão social.

Entendemos que a ampliação do acesso, principalmente, para os segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora, é uma pista importante para a inserção do Serviço Social na educação profissional, contudo, insuficiente para desvelar o que tem demandado a contratação de assistentes sociais para esse nível de ensino. Nessa direção, a autora ora citada, complementa sua análise ao indicar a importância que as ações de seleção socioeconômica possuem no trabalho do/a assistente social nessas instituições.

Apesar da importância que as seleções socioeconômicas assumem, no trabalho do Serviço Social na educação, Silva (2012) aponta que essa categoria pode desenvolver outras ações. Nessa linha de raciocínio, a autora destaca que “as discussões sobre a oferta formativa no que tange ao currículo, à relação ensino-aprendizagem, à ampliação do acesso à educação [...] precisam constituir a pauta de preocupações do assistente social” (p. 148).

Sendo assim, a autora em questão relata que no IFRJ os/as assistentes sociais desenvolveram alianças com outros profissionais da instituição (pedagogos, técnico em assuntos educacionais e psicólogos), que atuam em órgãos de decisão, como a Coordenação de Orientação Técnico-Pedagógica (COTP), a qual possui um Fórum Permanente que discute e delibera sobre o ensino, a pesquisa e as condições de acesso e permanência dos/as discentes na instituição. Esse tipo de experiência expressa o caráter contraditório do trabalho do/a assistente social, já que esses/as profissionais podem ampliar suas ações para além do que é demandado pela instituição.

Damasceno (2013), na sua pesquisa de mestrado, realizou um estudo interessante sobre o trabalho do/a assistente social no Instituto Federal da Bahia (IFBA). A autora constatou que o desenvolvimento de atividades relacionadas à seleção socioeconômica, para o ingresso de estudantes nos programas de assistência estudantil, se constitui na principal demanda colocada para os/as profissionais de Serviço Social. Nesse sentido, a autora assevera que “somadas as questões relacionadas à seleção socioeconômica, percebemos que esta é a maior demanda de trabalho das assistentes sociais no IFBA” (p. 100).

Um dado interessante apresentando por Damasceno (2013) diz respeito à participação do/a assistente social no planejamento e gestão dos programas de assistência estudantil. Diante disso, compreendemos que, apesar da prevalência das seleções socioeconômicas no trabalho do Serviço Social, novas requisições são postas à categoria. Assim, a autora destaca que “aos profissionais de Serviço Social têm sido atribuídas a co-gestão, planejamento e execução da política de Assistência Estudantil da Instituição” (p. 103).

Damasceno (2013) chama atenção ainda para a baixa articulação entre o programa de assistência estudantil e as demais políticas sociais. A autora refere que os/as assistentes sociais no IFBA têm enfrentado dificuldades para atuar de modo intersetorial, uma vez que a articulação com a rede de proteção social ocorre episodicamente.

A autora ora citada destaca também que o programa de assistência estudantil não é o único espaço em que pode atuar o/a assistente social no IFBA. A própria instituição reconhece que esse/a profissional pode desenvolver sua intervenção em outros serviços da instituição. Assim, o IFBA entende que:

Em documento escrito pelas assistentes sociais, várias demandas são identificadas para o trabalho desse profissional podendo atuar nas seguintes áreas: Assistência Estudantil; Recursos Humanos; Necessidades Especiais; Projetos de Extensão e Saúde, no entanto, a área de assistência estudantil é a área mais atuante desse profissional nos diversos campi, especialmente, pelo número reduzido de profissionais para atender a todas as áreas referenciadas (IFBA, 2009, apud DAMASCENO, 2013, p. 111).

Cavalheiro (2013), a partir da sua pesquisa de mestrado sobre a intervenção do/a assistente social nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, também chega a resultados semelhantes aos apresentados por Damasceno (2013), uma vez que

nos IFETS gaúchos os/as profissionais de Serviço Social estão participando tanto da execução como do planejamento do programa de assistência estudantil.

Nesse sentido, Cavalheiro (2013) aponta que os agentes do Serviço Social assumiram uma posição de destaque na formulação desses programas. Nas palavras da autora: “os assistentes sociais foram os principais atores na formulação de normativas institucionais que tratam de concepção, princípios e diretrizes dos programas de Assistência Estudantil nos IFETS gaúchos” (p. 111).

A autora ora citada aponta que, apesar dessa posição de destaque, os/as assistentes sociais não são os únicos profissionais envolvidos nos programas de assistência estudantil, uma vez que outros profissionais estão atuando nesses serviços, como, por exemplo, pedagogos, psicólogos, administradores, assistentes de alunos e professores.

Nos IFETS gaúchos as ações de seleção socioeconômica também se constituem em uma demanda importante para os/as profissionais de Serviço Social. Essa constatação nos leva a entender que o caráter focalizado dos programas de assistência estudantil é uma determinação central na estruturação dessa política. Sendo assim, mesmo nas instituições onde o/a assistente social atua no planejamento dos serviços não é possível eliminar essa determinação, o que revela a autonomia relativa desse/a profissional no desempenho do seu trabalho.

Com relação ao trabalho do/a assistente social no ensino superior, Paura (2012) apresenta um relato interessante da intervenção do/a profissional de Serviço Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a referida autora sinaliza que o/a assistente social atua tanto em ações ligadas ao acesso como aquelas relacionadas à permanência na educação superior.

Com base nesses trabalhos, observamos que os/as assistentes sociais intervêm, nas ações que envolvem o acesso à universidade, mediante a realização de seleção socioeconômica dos/as candidatos/as que pretendem ingressar na instituição via cotas sociais, como também, desenvolvem um trabalho de divulgação da política de cotas da universidade junto aos sujeitos que são o público alvo dessa ação.

Nas ações que visam assegurar a permanência do/a discente na universidade, o/a assistente social atua através da seleção socioeconômica dos/as estudantes para o ingresso nos programas de assistência estudantil, além disso, os/as profissionais recebem os/as alunos/as calouros/as para divulgar as ações da assistência estudantil.

A partir da análise do trabalho desenvolvido pelo Serviço Social, nos diversos níveis da política de educação e, principalmente, no ensino superior e na educação profissional, é possível afirmar que os/as assistentes sociais estão sendo demandados para essa política social em decorrência do seu caráter extremamente focalizado<sup>45</sup>.

A predominância das ações de seleção socioeconômicas, no trabalho do/a assistente social, na política de educação, reforça nosso entendimento de que a ampliação do acesso à educação formal, independentemente do nível de ensino, não justifica por si só a inserção do Serviço Social nas instituições educacionais, uma vez que o elemento determinante desse processo é a maneira como o Estado responde à demanda por educação. Na atualidade a ampliação do acesso tem ocorrido mediante a focalização nos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora e essa tendência impacta também nos programas de assistência estudantil.

As ações governamentais em torno da inclusão, no campo educacional, não estão atreladas à defesa da universalidade, sendo saturadas das principais características assumidas pelas respostas à questão social na atualidade, marcadas pela lógica da seletividade e focalização, com implicações diretas para o trabalho do/a assistente social. Sendo assim, o CFESS (2012) apresenta a seguinte análise sobre o ingresso do Serviço Social nas instituições de ensino:

A inserção de assistentes sociais na Política de educação, ao longo das últimas duas décadas, responde sobretudo às requisições

---

<sup>45</sup> A operacionalização das políticas está sendo atravessada por uma forte tendência à seletividade e à focalização, contribuindo para ações profissionais voltadas quase que exclusivamente para o enquadramento institucional das demandas, em detrimento daquelas voltadas ao incremento da participação da população (TRINDADE, 2012, p. 72).

socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil. Desse modo, se por um lado resulta da histórica pauta de luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, fortemente sintonizados às exigências do capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho (CFESS, 2012, p. 37).

A política de educação no Brasil tem pautado suas ações na direção da lógica privatista e procura articular um amplo consenso em torno de tal política, principalmente junto aos setores que historicamente foram excluídos desse nível educacional, ao apresentar iniciativas aparentemente democratizantes.

Os Organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, advogam a ampliação dos anos de escolarização da educação básica e aprofundamento da mercantilização do ensino superior em consonância com a teoria do capital humano. Nesse sentido, o acesso e a permanência de vastos segmentos da população nas instituições de ensino não se constituem em obstáculo para a acumulação do capital, uma vez que, segundo Lessa (2013), o ensino ministrado nas escolas públicas padece da falta de qualidade e está orientado para a conformação dos pobres ao sistema vigente. Frigotto (2010a), também ressalta essa questão. Para o autor, o acesso à educação formal não se apresenta como problema para o capital, desde que os conteúdos pedagógicos estejam direcionados para conformar os/as discentes à ordem vigente.

Os/as assistentes sociais, assim como outras categorias profissionais, estão sendo contratados para implementar programas, projetos e desenvolver ações que dão sustentação à execução da política de ensino superior, hoje hegemônico no Brasil. Nessa direção, o exercício profissional dos/as assistentes sociais na política de educação tem sido motivo de preocupação da categoria e tem mobilizado esforços em torno desse debate, na perspectiva de subsidiar os/as profissionais para o desempenho de uma intervenção profissional sintonizada com os princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Sendo assim, no próximo tópico, discutiremos sobre o debate, no âmbito do conjunto CFESS/CRESS, referente ao trabalho do Serviço Social na política de educação.

### **3.2 O debate sobre o trabalho do/a assistente social na educação no âmbito do conjunto CFESS/CRESS**

Neste tópico abordaremos o debate em torno do trabalho do/a assistente social, na política de educação, a partir dos principais documentos elaborados pelo CFESS, durante os anos 2000, sobre esse espaço sócio-ocupacional do/a profissional de Serviço Social. Entendemos que a análise desse material é uma exigência metodológica do nosso objeto de estudo, haja vista que a intervenção profissional dos/as assistentes sociais nos programas de assistência estudantil será apreciada, a partir das orientações emanadas do CFESS, sobre esse campo de atuação da categoria.

Sendo assim, discutiremos sobre o Parecer Jurídico (23/2000), elaborado pela assessoria jurídica do CFESS, que trata sobre a implantação do Serviço Social nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio<sup>46</sup>; a brochura intitulada “Serviço Social na Educação”, publicada em 2001, também será objeto de análise; o texto “Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação”, divulgado em 2004, será avaliado; e o documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, apresentado ao público em 2012, constará no material consultado.

O Parecer Jurídico que trata da inserção do/a assistente social na política de educação foi elaborado com o objetivo de esclarecer as dúvidas jurídicas sobre a legalidade do/a profissional de Serviço Social fazer parte do quadro de profissionais da educação básica dos estados e municípios. A necessidade de publicar esse documento surgiu, a partir da resistência encontrada na tramitação de projetos de leis que previam a inserção do/a assistente social nas escolas. Os sujeitos contrários a essa medida argumentavam que esse tipo de lei era inconstitucional, pois a utilização de recursos da educação para o pagamento de salários de assistentes sociais, mesmo que lotados nas secretarias de educação, se constitui em desvio dos objetivos da política de educação.

---

<sup>46</sup> Tramita no Congresso Nacional um projeto de lei que propõe a inserção de assistentes sociais e psicólogos/as em todas as escolas de educação básica no Brasil.

No entendimento de alguns legisladores/as (vereadores/as, deputados/as estaduais ou federais), os/as assistentes sociais que atuam na educação deveriam ser remunerados com recursos da assistência social. Há nesse tipo de análise um equívoco, uma vez que restringe a atuação do/a profissional de Serviço Social a essa política social, além disso, trata como equivalentes a profissão de Serviço Social e a política de assistência social. Sendo assim, o Parecer Jurídico esclarece esse mal entendido e reforça que a inserção do/a assistente social na política de educação está amparada no ECA/1990 e na LDB/1996, tendo em vista que essas legislações asseguram o direito ao acesso e à permanência das crianças e dos/as adolescentes nas escolas. Portanto, é dever dos agentes públicos o desenvolvimento de ações que possibilitem o processo de escolarização da população infanto-juvenil.

Além disso, o referido Parecer Jurídico estabelece as competências do/a assistente social na política de educação, sendo assim, o documento aponta que:

cabará ao Serviço Social Escolar desenvolver atividades técnicas profissionais, através de profissionais assistentes sociais, habilitados ao exercício da profissão, desempenhando dentre outras as seguintes funções: pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar para caracterização da população escolar; elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania; participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública; articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades; realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente; elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais (CFESS, 2001, p. 29-30).

Mesmo considerando a finalidade do documento em questão e a necessidade de torná-lo o mais objetivo possível, tendo em vista que foi apresentado para um público externo à profissão, cabem algumas observações sobre o conteúdo do Parecer Jurídico. Consideramos que a utilização do termo Serviço Social Escolar é inadequado, uma vez que a escola é uma das instituições da política de educação, onde pode atuar o/a assistente social e não a única. Nesse sentido, entendemos que o uso da terminologia Serviço Social na Educação é o mais apropriado, pois abrange

as diversas experiências de intervenção desse profissional no âmbito da educação formal.

Outra questão que merece destaque diz respeito à definição das competências do/a assistente social na política de educação. Na nossa compreensão, o documento privilegiou as ações voltadas para assegurar a permanência dos/as discentes na escola e as atividades socioeducativas que podem ser desenvolvidas pelo assistente social nas instituições de ensino surgem de forma tímida.

O documento, lançado em 2001, intitulado “Serviço Social na Educação”, também privilegia as ações que visam assegurar o acesso e a permanência dos/as escolares nas instituições de ensino. Entretanto, essa publicação sinaliza outras dimensões do trabalho do/a assistente social na educação, ao apontar a necessidade do desenvolvimento de atividades que possibilitem a garantia da qualidade da educação e sua gestão democrática.

O texto em questão procura demarcar a contribuição do/a assistente social na política de educação, sendo assim, situa as expressões da questão social que incidem nos estabelecimentos de ensino como objetos de trabalho dos/as profissionais de Serviço Social. Nesse sentido, a referida publicação destaca que:

A contribuição do Serviço Social consiste em identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional no atual contexto, tais como: evasão escolar, o baixo rendimento escolar, atitudes e comportamentos agressivos, de risco etc. Estas constituem-se em questões de grande complexidade e que precisam necessariamente de intervenção conjunta, seja por diferentes profissionais (Educadores, Assistentes Sociais, Psicólogos, dentre outros), pela família e dirigentes governamentais, possibilitando conseqüentemente uma ação mais efetiva (p. 12).

É interessante como, no documento ora tratado, assim como no Parecer jurídico, a questão da permanência dos/as discentes nas instituições de ensino se constitui na preocupação central do trabalho do/a assistente social na política de educação. Na nossa avaliação, em ambos os documentos, não há um investimento

profundo com relação à função exercida pela educação como política pública no modo de produção capitalista<sup>47</sup>.

Essa dimensão da vida social é um espaço em disputa pelas classes sociais, a garantia do acesso e da permanência é uma mediação fundamental para assegurar o direito à educação, contudo, é necessário que os/as profissionais comprometidos com a construção de uma nova sociabilidade ultrapassem essas ações e tencionem as instituições de ensino na direção dos interesses dos/as trabalhadores/as, sendo assim, é fundamental o desenvolvimento de atividades que interfiram no conjunto de valores que perpassam a educação.

Nos anos seguintes, o debate sobre a intervenção do Serviço Social na educação continuou em cena. Em 2004, o CFESS solicitou ao professor Ney Luiz Teixeira de Almeida a elaboração de um parecer sobre os projetos de lei que tratavam sobre inserção do/a assistente social na educação. Sendo assim, no mesmo ano, o professor Ney Teixeira apresenta seu entendimento sobre essa questão<sup>48</sup>. A reflexão realizada nesse documento avança consideravelmente em relação às publicações tratadas anteriormente, em razão de que a educação é abordada, a partir dos seus nexos com o mundo da cultura e as disputas em torno da hegemonia das classes sociais, como também, na sua relação com a produção material.

O documento destaca a regulamentação dessa dimensão da vida social pelo Estado e seu ingresso no conjunto das políticas sociais, como expressão das lutas sociais em torno do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Entretanto, o texto em questão sinaliza que os processos educacionais não estão circunscritos apenas à educação formal, uma vez que o processo educativo engloba as experiências que os sujeitos vivenciam ao longo da vida. Sendo assim, a educação é concebida nos seguintes termos:

---

<sup>47</sup> Compreendemos que a ausência de uma abordagem consubstanciada da política de educação no Parecer Jurídico que trata sobre a inserção do Serviço Social nas escolas da rede pública é justificável devido ao fato de seu objetivo imediato ser o de respaldar legalmente o ingresso do/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional. Contudo, essa mesma justificativa não pode ser utilizada na análise do documento “Serviço Social na Educação”.

<sup>48</sup> Na análise desse documento não é nosso objetivo discutir sobre a avaliação feita pelo professor Ney Teixeira dos projetos de lei que tratam da inserção do Serviço Social na educação, uma vez que consideramos mais relevante para a nossa discussão a abordagem da concepção de educação que norteia o texto, como também, a relação do Serviço Social com a política educacional.

A educação pode ser tomada como um dos mais complexos processos constitutivos da vida social. A compreensão da educação como totalidade histórica ultrapassa em muito a abordagem da sua institucionalização nos marcos das ações reguladoras do Estado. A história da educação articula de modo não linear a relação entre as esferas privada e pública, grupal e comunitária, econômica e ideológica da vida em sociedade. [...] Considerando, portanto, a educação como uma dimensão complexa e histórica da vida social, compreende-se a política educacional como uma dada expressão das lutas sociais, em particular, aquelas travadas em torno da disputa pela hegemonia no campo da cultura que não pode ser pensada de forma desconexa da sua dinâmica particular com o mundo da produção (ALMEIDA, 2005, p. 8).

A partir dessa concepção de educação, o documento destaca ainda duas questões que envolvem o trabalho do/a assistente social nessa política. “A primeira delas é a de que pensar a atuação dos assistentes sociais na política educacional envolve a compreensão da dinâmica e complexidade deste campo de atuação do Estado e da sociedade civil” (ALMEIDA, 2005, p. 16). E a segunda diz respeito ao entendimento de que a política de educação “é uma das expressões das disputas protagonizadas pelos sujeitos sociais no campo da cultura” (ALMEIDA, 2005, p. 18), uma vez que a regulamentação dessa dimensão da vida social pelo Estado não abrange todas as suas expressões.

Assim, pensar as práticas educacionais, para além da política de educação, é uma exigência posta aos assistentes sociais no documento em análise, uma vez que a dimensão educativa da sua intervenção profissional não é um traço exclusivo dos/as profissionais que atuam nas instituições de ensino, pois atravessa o exercício profissional do/a assistente social nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. Sobre esse aspecto, o documento chama atenção para a imprecisão de relacionar a dimensão educativa do trabalho dessa categoria unicamente à política de educação.

O documento em questão aponta ainda que as expressões da questão social que incidem nos estabelecimentos de ensino constituem a base sobre a qual se justifica a presença do/a assistente social na educação. Contudo, esse processo não é imediato, uma vez que dependerá das estratégias mobilizadas pelo poder público para responder a essa demanda social. Além disso, esse enfrentamento não cabe apenas aos profissionais de Serviço Social, tendo em vista que outras categorias profissionais podem contribuir na construção de uma política de educação de qualidade e comprometida com a autonomia dos sujeitos.

O último texto que será analisado trata-se da publicação mais recente do CFESS, referente ao trabalho do Serviço Social na educação. O documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” expressa o acúmulo, de pelo menos uma década, de discussão no âmbito daquele conselho sobre a temática em tela. Sendo assim, ao mesmo tempo em que esse documento avança em relação aos anteriores, principalmente, quando confrontado com a publicação de 2001, pois aprofunda a concepção de educação e aponta seus nexos com o processo de produção material e ideológico da sociedade, mantém como fio condutor a preocupação em desvelar as particularidades presentes na intervenção do/a assistente social na política de educação.

O processo que culminou na elaboração do documento em questão mobilizou as entidades representativas da categoria e se constituiu em uma das pautas do principal fórum de discussão e deliberação da profissão. Assim, em 2005, durante a realização do 34º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS, foi constituída uma comissão de trabalho, com representação dos CRESS e CFESS, para discussão da temática. Em 2006, no 35º Encontro Nacional da categoria, foi aprovado um Grupo de Trabalho (GT) sobre o Serviço Social na Educação, contudo, nesse momento, o grupo não conseguiu se reunir.

A partir de 2008, o GT da Educação se reuniu com regularidade e promoveu o debate sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação. O GT sistematizou as leis e projetos de leis que versavam sobre a inserção do Serviço Social, na educação, nas três esferas de poder, realizou também, um levantamento dos/as assistentes sociais inseridos na educação e elaborou um documento intitulado “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação”<sup>49</sup>. Esse documento foi encaminhado para os CRESS e deveria orientar os debates nos estados.

Em 2012, após a realização, em praticamente todos os estados da federação, de encontros e seminários sobre o trabalho do/a assistente social na educação, aconteceu, em Maceió (AL), o Seminário Nacional do Serviço Social na Educação.

---

<sup>49</sup> Esse documento não será analisado, pois parte considerável do seu conteúdo foi incorporado ao documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, além disso, seu objetivo era orientar as discussões que seriam realizadas nos estados como preparação para a participação dos/as assistentes sociais no Seminário Nacional do Serviço Social na Educação.

Esse evento contou com a participação de um número significativo de profissionais e estudantes de Serviço Social. Como resultado desse evento, o GT da Educação elaborou o documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”.

Essa publicação pretende colaborar para a construção de uma intervenção profissional sintonizada ao projeto ético-político do Serviço Social, seu objetivo consiste em:

contribuir para que a atuação profissional na política de educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras (CFESS, 2012, p. 07).

Além desse objetivo, o texto aponta como meta o reconhecimento das particularidades do trabalho do/a assistente social na educação, a intensificação da reivindicação da educação como um direito social e a consolidação da presença do Serviço Social nessa política pública. Sendo assim, o documento procura articular as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, que marcam o exercício profissional do/a assistente social.

Nesse sentido, o documento em discussão pode ser dividido em dois momentos, na primeira parte, é tratado sobre a educação de uma maneira ampla e não apenas como uma área regulada pelo Estado e, na segunda parte, é discutida o trabalho do/a assistente social na política de educação.

Assim, a concepção de educação presente no referido documento aponta para o caráter contraditório dessa dimensão da vida social nos marcos do modo de produção capitalista, uma vez que o texto em questão aponta que:

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, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais (CFESS, 2012, p. 19).

O documento destaca ainda a função da educação na “produção de consensos em tempos de crise de capital” (2012, p. 20). O/a assistente social

participa da produção desse consenso, uma vez que o caráter contraditório faz parte da constituição da profissão na sociedade capitalista. Contudo, é colocado um desafio para os profissionais que atuam nessa política social. Trata-se da necessidade de “compreender o alcance das estratégias educacionais empreendidas sob a hegemonia do capital financeiro e reorientar a direção política de sua atuação” (2012, p. 21).

Ainda sobre o caráter contraditório da educação no modo de produção capitalista, o documento alerta para a necessidade de reconhecer a função dessa política social nesse modo de produção, sendo assim, a emancipação humana não será alcançada via política educacional, conquanto essa área seja estratégica na luta por uma nova sociabilidade. “Por esta razão, uma educação de caráter emancipador, ao mesmo tempo em que não prescinde da educação escolarizada, não se limita de forma alguma à mesma” (CFESS, 2012, p. 19).

Dessa maneira, a luta por uma política de educação sintonizada com os interesses dos/as trabalhadores/as deve assumir uma clara direção política e superar os discursos abstratos que, sob os termos de educação inclusiva e cidadã, procuram escamotear os interesses antagônicos que perpassam a organização dessa política social. Com isso, o documento chama a atenção para o compromisso do/a assistente social com uma educação sintonizada com os interesses do trabalho quando aponta que:

a afirmação de uma clara direção política, a articulação de um conjunto de referências teóricas que subsidiem a atuação profissional na Política de Educação, contribuindo para desvelar suas particularidades a partir de uma concepção de educação que seja 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, 2012, p. 23).

Com relação ao trabalho do profissional de Serviço Social, na política de educação, esse documento elegeu quatro eixos que particularizam a intervenção do/a assistente social nessa política social, a saber: o acesso, a permanência, a qualidade da educação e a gestão democrática.

Esses eixos refletem as demandas postas para o Serviço Social na educação pelas instituições empregadoras, contudo, a concepção de cada um deles, elaborada pelas entidades representativas da categoria (CFESS/CRESS),

ultrapassa as requisições imediatas, uma vez que articulam mediações fundamentais na direção de uma política de educação em consonância com o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro.

O documento chama a atenção para a necessidade de problematizar a discussão sobre o acesso à educação, tendo em vista que as estratégias adotadas compreendem que a garantia do acesso não é uma responsabilidade exclusiva do Estado. Nessa perspectiva, é destacado que:

A defesa das condições de acesso à educação escolarizada adquire, para o/a assistente social, outra feição, ainda que forjada nos processos institucionalizados pelos programas em curso, o de verter-se em condição necessária à efetiva universalização do acesso à educação e de sua consolidação como política pública, como um direito social (CFESS, 2012, p. 40-41).

Almeida<sup>50</sup> (2003) aponta que as principais ações desenvolvidas pelo/a assistente social, na garantia do acesso à educação, consistem na definição de critérios de elegibilidade institucional; elaboração de diagnósticos populacionais para subsidiar a ampliação do atendimento nas unidades educacionais; mobilização e organização política dos sujeitos que mantêm uma interface com a educação na defesa do acesso a essa política.

Com relação às atividades relacionadas ao eixo permanência, o documento sinaliza que os programas e ações desenvolvidos para esse fim não são os mesmos, nos diversos níveis da política educacional – os desdobramentos em cada nível mantêm relação com a dinâmica institucional. No ensino superior público federal os programas de assistência estudantil se constituem na principal estratégia de garantia da permanência dos/as discentes nas instituições.

A partir das indicações de Almeida (2003), é possível perceber que os/as assistentes sociais acionam diversas mediações para assegurar a permanência:

---

<sup>50</sup> Para subsidiar a apresentação dos eixos que particularizam o trabalho do/a assistente social na educação, trouxemos a contribuição do professor Ney Teixeira de Almeida, tendo em vista sua intensa participação nos debates que deram origem ao documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação”, como assessor técnico do Grupo de Trabalho (GT) da Educação do CFESS. Nesse sentido, fica claro que as reflexões de Almeida contribuíram na definição dos eixos, uma vez que o texto em que ele apresenta essa ideia é anterior à publicação do documento citado.

articulação da rede de proteção social local (serviços de saúde, transporte, conselhos de direitos), programas e projetos de outras instâncias governamentais.

Quanto ao eixo da qualidade da educação, o documento considera a necessidade de definir qual a noção de qualidade adotada. Não se trata de recuperar a discussão sobre a eficácia, muitas vezes apoiadas em uma lógica empresarial, para orientar o trabalho do/a assistente social sobre esse aspecto, já que essa questão é definida nos seguintes termos:

A qualidade da educação, aqui referida, ao mesmo tempo em que envolve uma densa formação intelectual, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana (CFESS, 2012, p. 44);

Almeida (2003) considera que as ações desenvolvidas pelo Serviço Social nesse eixo “são atividades promovidas como parte de um processo de formação ampliada da população” (s/n).

As ações ligadas ao eixo da gestão democrática possuem uma particularidade, pois não são demandadas prioritariamente pelos empregadores. Sobre essa questão, o documento expressa que:

No que diz respeito à atuação profissional voltada para a garantia da gestão democrática da escola e da política de educação, trata-se de uma dimensão cuja construção depende, essencialmente, da afirmação dos pressupostos éticos e políticos que orientam o projeto profissional do serviço social. [...] Não se identifica aqui uma dimensão que particulariza a inserção e atuação de assistentes sociais na política de educação demandada por programas e projetos governamentais, ou inscritas nas rotinas institucionais de estabelecimentos públicos ou privados a pedido dos/as gestores/as. Depende sobremaneira de uma escolha ancorada numa construção coletiva da categoria profissional, de vinculação a um determinado projeto de sociedade (CFESS, 2012, p. 47).

Almeida (2003) destaca que os/as assistentes sociais desenvolvem a seguinte atividade no eixo gestão democrática: mobilização dos segmentos que compõem as instituições de ensino (coletivos, grêmios estudantis, sindicatos, associação de pais, moradores e profissionais da educação) com vistas à organização e mobilização em defesa do campo educacional.

Uma análise mais atenta sobre os eixos que particularizam a intervenção do/a assistente social na educação revela que não existe uma separação rígida entre eles, tendo em vista que, na intervenção do Serviço Social, na política de educação, pode ser mobilizado mais de um eixo ao mesmo tempo, como também, a mesma atividade pode ser acionada em diferentes eixos.

A partir das discussões realizadas sobre o ensino superior na atualidade e o debate da política educacional como campo de intervenção do Serviço Social, compreendemos que as tendências da educação superior, que conformam as demandas institucionais colocadas para os/as assistentes sociais nas universidades públicas federais, apresentam divergências significativas em relação às orientações contidas no documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”<sup>51</sup>, tendo em vista que esse texto apresenta mediações profissionais na direção de uma política educacional que atende aos interesses dos/as trabalhadores/as, extrapolando assim as demandas institucionais.

No próximo capítulo analisaremos como os/as assistentes sociais têm respondido às demandas institucionais, nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco, e, em que medida, as orientações do conjunto CFESS/CRESS, expressas no documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, têm contribuído para a construção de uma intervenção profissional que fortaleça os interesses dos/as trabalhadores/as nessas instituições de ensino.

---

<sup>51</sup> O documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação” foi tomado como referência para pensarmos o exercício profissional do/a assistente social nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco, tendo em vista que se trata de uma publicação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), instância máxima de organização da categoria. Além disso, o referido documento foi construído de forma coletiva, a partir de uma significativa mobilização dos/as profissionais de Serviço Social. Compreendemos que essas orientações possuem um caráter pedagógico e sua incorporação no exercício profissional depende, em parte, do compromisso assumido pelo/a assistente social na defesa de uma política educacional condizente com os interesses dos/as trabalhadores/as.

## **4 A Intervenção Profissional do/a Assistente Social nos Programas de Assistência Estudantil**

### **4.1 A inserção do Serviço Social nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco e as demandas institucionais colocadas para o/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional**

Neste capítulo discutiremos sobre a intervenção do/a assistente social nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco, a partir dos dados obtidos mediante a realização de entrevistas com os/as profissionais que atuam nesse espaço sócio-ocupacional<sup>52</sup>. Entendemos que refletir sobre a intervenção do Serviço Social exige situar as atividades profissionais, no âmbito das relações sociais e, particularmente, desvelar as determinações e mediações presentes, nas respostas mobilizadas pelo Estado, no enfrentamento das expressões da questão social.

Compreendemos que o exercício profissional do/a assistente social não pode ser tomado de modo isolado, uma vez que as demandas institucionais<sup>53</sup> e as respostas profissionais dessa categoria somente adquirem concentricidade quando confrontadas com as tendências das políticas sociais em cada fase de acumulação do capital. Assim, as análises realizadas, anteriormente, sobre o padrão das políticas sociais, no Brasil, na primeira década dos anos 2000 e, principalmente, a política de educação superior, posta em movimento nesse período, nos auxiliarão, na análise da intervenção do Serviço Social, nos programas de assistência estudantil.

A partir do reconhecimento das atuais tendências da política social e, particularmente, suas expressões na política educacional, a nossa hipótese de

---

<sup>52</sup> Além das entrevistas, propusemos, na metodologia da pesquisa, a análise dos relatórios das atividades profissionais desenvolvidas pelos/as assistentes sociais lotados/as nos programas de assistência estudantil. Contudo, tivemos acesso apenas a dois relatórios, pois na grande maioria dos casos, os/as profissionais não dispunham desses documentos.

<sup>53</sup> Nesse trabalho compreendemos a demanda institucional nos seguintes termos: “[...] o assistente social na intervenção profissional é tomado de assalto por uma forma de demanda que se dá na imediaticidade da aproximação institucional que é a “demanda institucional”. Esta forma de demanda responde pelas formas assumidas pelo mando institucional vinculado a um determinado projeto político (Política Social), que enreda uma dada estrutura organizacional” (PONTES, 2002, p. 167-168). O referido autor argumenta ainda que “a demanda institucional aparece ao intelecto do profissional despida de mediações, parametrada por objetivos técnico-operativos, metas e uma dada forma de inserção espacial (bairro, município etc.), programática (divisão por projetos ou áreas de ação) ou populacional (crianças, idosos, migrantes etc.). Numa palavra, a demanda institucional aparece peiada à imediaticidade com um fim em si mesmo” (p. 168).

trabalho sugere que a atuação profissional do/a assistente social, nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco, é atravessada pela lógica produtivista, demandando uma intervenção centrada no imediatismo, que se expressa na necessidade de oferecer respostas rápidas para as demandas institucionais apresentadas.

Entendemos que o acréscimo do número de assistentes sociais, nas universidades federais, nos últimos anos e, particularmente, nos programas de assistência estudantil desenvolvidos nessas instituições é indissociável da função assumida pela educação, na primeira década dos anos 2000, marcada pelo movimento das classes dominantes na direção de assegurar a hegemonia do projeto neoliberal.

À primeira vista, tratar a contratação de assistentes sociais, para as universidades federais e a ampliação dos programas de assistência estudantil, no bojo do movimento de rearticulação do neoliberalismo, pode soar como uma contradição. Contudo, esse tipo de análise é desfeita, quando situamos os processos que determinaram a inserção do Serviço Social, nessas instituições, os quais não podem ser tomados isoladamente, uma vez que fazem parte das medidas de contrarreforma do ensino superior e expressam as novas estratégias do capital para adequar essa dimensão da vida social às suas necessidades.

Sendo assim, uma determinação importante para pensarmos, na ampliação do Serviço Social, nesse espaço sócio-ocupacional, é o discurso que aponta para a funcionalidade da educação na superação da pobreza e da desigualdade social via aumento dos anos de escolarização da população. Entendemos que essa determinação não gera uma demanda imediata em torno da intervenção profissional do/a assistente social na política de educação, uma vez que esse processo é mediatizado pelas estratégias mobilizadas pelo Estado na implementação da política educacional.

No Brasil, a ampliação do acesso à educação, na primeira década dos anos 2000, ocorreu mediante o aprofundamento da mercantilização dessa dimensão da vida social e a focalização das ações nos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora. Esse fenômeno é explícito no ensino superior, tendo em vista que as instituições privadas apresentaram um crescimento significativo nesse período,

principalmente, devido ao repasse de recursos públicos através de programas como o FIES e o PROUNI.

No âmbito da educação superior pública, mudanças importantes foram verificadas, na condução do processo de contrarreforma universitária, uma vez que o discurso da democratização do acesso a esse nível de ensino foi utilizado largamente para legitimar as medidas contrarreformistas. Nesse sentido, consideramos que o REUNI é uma expressão desse movimento na medida em que aponta para a ampliação do acesso, contudo, esse crescimento no número de vagas ocorreu sob a égide da focalização. Além disso, esse programa aprofunda a tendência da intensificação do ritmo de trabalho tanto dos docentes como dos técnicos administrativos das universidades e o caráter imediato das atividades desenvolvidas por esses/as profissionais.

Na nossa avaliação, essas tendências do ensino superior incidiram no processo de contratação do Serviço Social para as universidades, como demonstram os dados obtidos nesse estudo. Durante a pesquisa identificamos que o ingresso dos/as assistentes sociais na educação superior ocorreu, na grande maioria dos casos, no período posterior a criação do REUNI (2007) e do PNAES (2010), sendo assim, consideramos que esses dois programas, que possuem relações orgânicas, foram determinantes para a ampliação do Serviço Social nas universidades federais na primeira década dos anos 2000.

Na Universidade A<sup>54</sup> foram entrevistadas nove assistentes sociais e sete dessas profissionais ingressaram na instituição a partir do ano de 2009, portanto, após a implementação do REUNI. O quadro abaixo indica o ano de contratação dessas profissionais.

Quadro 01 – Universidade A

<b>Ano</b>	<b>Número de assistentes sociais contratadas.</b>
2012	04
2011	02
2010	00
2009	01

<sup>54</sup> Os nomes das universidades foram omitidos para resguardar o anonimato das profissionais entrevistadas.

2008	00
Antes de 2007	02

Na Universidade B foram pesquisadas quatro assistentes sociais, nessa instituição todas as profissionais entrevistadas ingressaram na universidade a partir do ano de 2008. Como podemos verificar no quadro abaixo.

Quadro 02 – Universidade B

<b>Ano</b>	<b>Número de Assistentes Sociais Contratadas</b>
2014	03
2013	00
2012	00
2011	00
2010	00
2009	00
2008 <sup>55</sup>	01
Antes de 2007	00

A Universidade C apresenta dados semelhantes aos das outras universidades já citadas, uma vez que o ingresso de assistentes sociais nessa instituição foi registrado a partir do ano de 2008. Contudo, é preciso esclarecer que, das três universidades pesquisadas, essa é a mais jovem das instituições, uma vez que foi criada na primeira década dos anos 2000, sendo assim, a própria instituição é fruto da “expansão do ensino superior público”. Os dados abaixo indicam o ano de contratação das cinco assistentes sociais entrevistadas nessa instituição.

Quadro 03 – Universidade C

<b>Ano<sup>56</sup></b>	<b>Número de Assistentes Sociais</b>
-------------------------	--------------------------------------

<sup>55</sup> É importante registrar que, no ano de 2008, foram contratadas, para a Universidade B, quatro assistentes sociais, contudo, apenas uma das profissionais contratadas nesse período participou da pesquisa, pois duas das profissionais de Serviço Social estavam de licença, no momento da coleta de dados, e o terceiro é o autor desse trabalho.

	<b>contratadas</b>
2014	03
2013	00
2012	00
2011	00
2010	00
2009	00
2008	02
Antes de 2007	00

A identificação do período de ingresso das assistentes sociais, nas universidades federais de Pernambuco, é importante para sinalizar o nexos entre os programas do REUNI e do PNAES com a expansão do espaço sócio-ocupacional na educação superior para o Serviço Social. Contudo, é preciso avançar no desvelamento das demandas postas a essas profissionais, pois assim, é possível deslindar os rebatimentos do projeto de educação superior hegemônico no Brasil na intervenção dessa categoria nas universidades federais.

Iamamoto (2012) aponta que a condição de trabalhador/a assalariado/a do/a assistente social é uma determinação fundamental na definição do ritmo de trabalho, do salário, da jornada, dos objetivos e metas definidos pela instituição/empregador e etc., tendo em vista que essas variáveis não estão sob o controle do/a profissional, além disso, essas questões definem as condições concretas em que a intervenção profissional ocorre.

Sendo assim, o reconhecimento das demandas institucionais do Serviço Social, na assistência estudantil, não visa apenas elencar o conjunto de atividades desenvolvidas pelos/as assistentes sociais, mas também, identificar as determinações presentes nesse espaço sócio-ocupacional, pois entendemos que

---

<sup>56</sup> Após o ano de 2008 foram contratadas duas assistentes sociais na Universidade C, contudo, essas profissionais não fazem mais parte do quadro de servidores da instituição e não foi possível confirmar o ano exato de ingresso dessas profissionais na universidade.

essas demandas expressam um determinado projeto de educação, o qual coloca limites e possibilidades para o trabalho dessa categoria profissional.

A partir das entrevistas com as assistentes sociais que atuam nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco, constatamos que a realização de seleções socioeconômicas para acesso dos/as discentes a esse programa é a principal demanda institucional colocada para o Serviço Social. As profissionais de todas as instituições pesquisadas afirmaram que a seleção socioeconômica é a principal requisição posta aos assistentes sociais.

Para responder a essa demanda, as assistentes sociais acionam diversas técnicas e instrumentos que foram incorporadas ao acervo profissional do Serviço Social ao longo da sua trajetória. Sendo assim, esses/as profissionais realizam análise documental tanto dos/as discentes inscritos nos processos seletivos quanto dos membros da família. No caso do *corpus* desta pesquisa, foi identificado que a realização de entrevistas sociais é bastante comum nesse trabalho e também foi citada a realização de visitas domiciliares, contudo, essa atividade não ocorre com a mesma frequência das entrevistas sociais, uma vez que exige um tempo maior na sua operacionalização.

As assistentes sociais participam também do processo de organização e planejamento das seleções dos programas de assistência estudantil, mediante a elaboração dos editais que regem as seleções, principalmente, no que se refere aos prazos (período de inscrição e seleção). Essa demanda foi observada na universidade A e C, sendo pouco referida na universidade B. Contudo, cabe enfatizar que as profissionais de Serviço Social não possuem total autonomia para definir essas questões, uma vez que essa programação é submetida à aprovação dos gestores.

O Serviço Social é demandado no trabalho de divulgação dos programas da assistência estudantil, geralmente essa atividade é destinada aos alunos/as calouros e envolve a socialização dos serviços e programas existentes e os requisitos para acesso. Essa intervenção ocorre através de ações coletivas, como passagem em sala de aula e/ou nos momentos de recepção dos/as estudantes, como também, nos atendimentos individuais aos universitários.

Após o ingresso dos/as estudantes, nos programas de assistência estudantil, outra demanda relatada pelas profissionais foi o acompanhamento dos/as usuários/as, principalmente, daqueles atendidos/as pelos programas de residência universitária. A resposta a essa demanda assume diversos desdobramentos, pois, em algumas situações, a verificação do rendimento acadêmico do/a discente é citada como uma ação de acompanhamento e em outras situações o acompanhamento é considerado como a realização de atividades socioeducativas com os/as alunos/as.

Essas atividades não ocorrem de forma sistemática, nas três instituições pesquisadas, como também, não há uma definição explícita da instituição sobre sua concepção de acompanhamento aos usuários/as dos serviços da assistência estudantil<sup>57</sup>. Na nossa avaliação esse fato decorre do acompanhamento ao estudante não ser estritamente uma requisição institucional, pois essas mesmas atividades são relatadas pelas assistentes sociais como proposta de trabalho do Serviço Social nas universidades<sup>58</sup>, além disso, as ações de natureza socioeducativas não se constituem em prioridade para as instituições.

Uma demanda referida apenas em uma das universidades foi a participação do Serviço Social, no processo de ingresso da instituição, através do Sistema de Seleção Unificado (SISU), as profissionais relataram que a assistente social é demandado a compor a comissão de avaliação para acesso à universidade. Contudo, também, nesse espaço, as profissionais atuam, na seleção socioeconômica, para definir aqueles/as que se enquadram no corte de renda estabelecida pela Lei de Cotas (Nº 12.711/2012) para a ocupação de vagas nas universidades federais.

Os/as estudantes também requisitam do Serviço Social determinadas intervenções, algumas dizem respeito estritamente aos programas de assistência

---

<sup>57</sup> As universidades definem alguns critérios para a permanência do/a estudante nos programas de assistência estudantil, dentre esses, destacamos a necessidade do/a usuário/a desses programas manterem determinado padrão de aproveitamento acadêmico, contudo, não é estabelecido sistematicamente um processo de acompanhamento desses estudantes, o qual exige a participação de outros profissionais além do/a assistente social. Nos casos em que ocorre esse tipo de ação é devido muito mais ao esforço particular das equipes do que o compromisso institucional em ofertar esse serviço.

<sup>58</sup> No próximo tópico discutiremos sobre as respostas profissionais mobilizadas pelas assistentes sociais nos programas de assistência estudantil.

estudantil, como, por exemplo, orientações sobre os serviços/programas existentes e critérios de acesso. E outras demandas extrapolam essas questões, tendo em vista que os/as discentes requerem o atendimento de outras necessidades, principalmente, aquelas relacionadas aos serviços de saúde<sup>59</sup> e em alguns casos da assistência social. Essas demandas nem sempre são verbalizadas pelos usuários/as e são identificadas, a partir da avaliação feita pela assistente social, na medida em que a profissional recupera necessidades que estão implícitas.

A seleção socioeconômica, como a principal demanda institucional colocada para o Serviço Social nos programas de assistência estudantil das universidades, é um indicativo importante para o desvelamento das determinações presentes no movimento de ampliação desse espaço sócio-ocupacional para o/a assistente social<sup>60</sup>, como também, das condições concretas que dispõem esses/as profissionais para o desempenho da sua prática profissional.

Consideramos que a realização de seleção socioeconômica é uma competência legítima do Serviço Social, tendo em vista que historicamente essa atividade foi desenvolvida pelos/as assistentes sociais. Sendo referendada pela Lei de regulamentação da profissão (Nº 8.662/1993), ao estabelecer, no seu Artigo 4º, que “realizar estudos sócio-econômicos com usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades”, se constitui em uma competência do/a assistente social.

Nesse sentido, Mito (2009) aponta que, ao longo da história da profissão a realização de seleções socioeconômicas sofreu alterações, tendo em vista as próprias mudanças ocorridas no âmbito do Serviço Social. A autora destaca ainda que, durante as primeiras décadas de existência da profissão no Brasil, a realização dessas atividades era direcionada para o ajustamento dos sujeitos e considerava a desigualdade social como algo natural, havia uma tendência de individualizar as

---

<sup>59</sup> Com relação às demandas do campo da saúde, foi comum o relato de requisições relacionadas à saúde mental dos/as discentes.

<sup>60</sup> Além das demandas citadas, os/as assistentes sociais lotados/as, nos campi do interior do estado, referem uma demanda que não foi explicitada por aqueles que desenvolvem seu trabalho nos campi sedes das universidades, trata-se da intervenção nas ações ligadas à saúde dos/as servidores/as, contudo, devido a grande carga de trabalho da assistência estudantil essa requisição nem sempre é atendida.

situações de pauperização e condicionar o atendimento de determinadas necessidades ao padrão moral do pleiteante.

Contudo, a partir do processo de tentativa de rompimento do conservadorismo da profissão e da influência da teoria social de Marx no Serviço Social, a realização das seleções socioeconômicas foi impactada pelos novos aportes teóricos que passaram a orientar o desenvolvimento da profissão no Brasil. Nesse cenário, Mito (2009) considera que o desempenho dessa atividade passa a ser informada por pressupostos que apontam para a perspectiva de totalidade, sendo assim, apesar do/a profissional lidar nesses casos com situações singulares, a remissão ao contexto macro é condição fundamental para a realização das seleções socioeconômicas. Nas palavras da autora:

Em contraposição à lógica prevalente dos estudos socioeconômicos desenvolvida sob a chancela do serviço social de caso, uma outra lógica para o encaminhamento desses estudos foi sendo engendrada. Isto ocorreu a partir do momento em que autores e profissionais de Serviço Social passaram a discutir a profissão dentro das bases da teoria de Marx, que permitiu tanto o avanço do debate teórico-metodológico da profissão, quanto a construção de seu projeto ético-político. A partir dessa nova perspectiva paradigmática e da afirmação do compromisso ético-político dos assistentes sociais com as classes trabalhadoras, os estudos socioeconômicos ganham uma nova configuração (MIOTO, 2009, p. 484).

Sendo assim, a própria relação entre o/a assistente social e o/a usuário/a é modificada na medida em que este último passa a ser considerado como sujeito de direito e sua demanda singular, muitas vezes contendo diversas necessidades implícitas, é vista a partir da perspectiva de totalidade. A partir dessas observações consideramos que o/a profissional de Serviço Social possui competência técnica e teórica para a realização de seleção socioeconômica.

Feitas essas observações, a questão que se coloca é o peso que essa demanda representa na rotina de trabalho dos/as assistentes sociais nos programas de assistência estudantil e a lógica que orienta a estruturação desses programas, pois acarreta na restrição de outras atribuições/competências<sup>61</sup> na medida em que a

---

<sup>61</sup> A Lei de Regulamentação da profissão (Nº 8662/1993) estabelece nos seus Artigos 4º e 5º as competências e atribuições do/a assistente social. Esse instrumento legal expressa os avanços técnico-operativos, teórico-metodológicos e ético-políticos conquistados pelo Serviço Social brasileiro nas últimas décadas.

maior parte da jornada de trabalho desses/as profissionais é direcionada para essa atividade.

Sendo assim, as demais requisições profissionais ficam em segundo plano, já que a realização da seleção socioeconômica é prioridade e a rotina de trabalho é organizada em função dessa atividade. O relato de uma assistente social sintetiza o que estamos descrevendo:

A demanda aqui é todo voltado pra concessão de bolsas, pra concessão de bolsa. Porque é assim tudo que a gente trabalha aqui é concessão de bolsas, bolsa permanência, auxílio transporte, alimentação. Auxílios e bolsa, a gente não tem feito uma outra atividade, embora, a gente discuta em grupo que isso precisa ser realizado, mas a gente não consegue ultrapassar as coisas imediatas aqui não, não tem conseguido (Luiza)<sup>62</sup>.

O predomínio de seleções socioeconômicas no trabalho desenvolvido pelos/as assistentes sociais nos programas de assistência estudantil indicam as tendências que essa política assumiu na primeira década dos anos 2000. Como vimos no capítulo II, as ações da assistência estudantil tem priorizado o atendimento das demandas discentes através dos programas de bolsas, levando autores a definir esse processo como bolsificação (CISLAGHI e SILVA, 2012b). Além disso, os serviços/programas dessa política assumiram feições extremamente seletivas e focalizadas nos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora.

Consideramos também que as ações da assistência estudantil sofrem um processo de esvaziamento político na medida em que há uma redução dos determinantes que interferem no processo de evasão-permanência dos/as discentes na questão financeira, apesar dessa variável ser um elemento importante para a permanência do/a estudante, não pode ser tomada como a única, uma vez que outros fenômenos podem contribuir para o abandono do curso.

Apesar do PNAES apontar diversas necessidades que devem ser atendidas para assegurar a permanência dos/as discentes, as universidades de um modo geral concentram suas ações em serviços básicos, como por exemplo, bolsas de alimentação e transporte ou residência universitária. E mesmo assim enfrentam dificuldades para atender essas demandas diante dos recursos insuficientes

---

<sup>62</sup> Os nomes das assistentes sociais que participaram da pesquisa não serão revelados para assegurar o anonimato das profissionais, nesse sentido, utilizamos nomes fictícios em todas as situações que envolvem a citação direta da fala das profissionais de Serviço Social que participaram desse estudo.

repassados pelo governo federal para essas instituições. Há um descompasso entre o discurso da democratização do acesso e as ações desenvolvidas para garantir esse direito.

Entendemos que esse esvaziamento político da assistência estudantil rebate no trabalho do/a assistente social desenvolvido nesses programas, quando as atividades de cunho político e/ou socioeducativas assumem uma posição secundária. A grande demanda em torno das seleções socioeconômicas dificulta o desempenho de outras atividades profissionais e exige respostas imediatas dos/as profissionais.

Um exemplo quantitativo disso que estamos tratando pode ser verificado, a partir da apreciação dos dados referente a um processo seletivo de um dos campi das universidades pesquisadas. No semestre 2013.1, o número de inscritos, nos programas de assistência estudantil, em um único campus, atingiu a marca de 589 estudantes; no semestre seguinte, nesse mesmo campus, foram registrados 698 candidatos/as inscritos/as, para os programas de assistência estudantil<sup>63</sup>. Porém, apesar da demanda elevada esse campus, conta apenas com duas profissionais de Serviço Social, as quais dispõem de um tempo extremamente exíguo para a realização dessas avaliações.

Essa situação tem provocado uma série de angústias nas profissionais, tendo em vistas que são pressionadas tanto pelos gestores, para que a divulgação do resultado ocorra o mais rápido possível, como pela própria situação dos/as discentes, já que muitos dependem exclusivamente do acesso a esses serviços para permanecerem na universidade. A fala de uma das assistentes sociais entrevistadas revela o peso que essas atividades de seleção têm no trabalho dessas profissionais:

depois das seleções eu sou uma pessoa que fico exausta assim... não consigo...a minha prática ela fica muito prejudicada por conta disso, o atendimento dos estudantes...eu tento ao máximo não deixar isso chegar ao atendimento, mas assim, eu sou um ser humano e fiquei doente trabalhando aqui sozinha (Ana).

Relatos de exaustão, adoecimento e dificuldade, para o desempenho de outras atividades, foram comuns entre as assistentes sociais pesquisadas. Contudo,

---

<sup>63</sup> Essas informações foram obtidas através de um dos relatórios que tivemos acesso na coleta de dados.

além da questão quantitativa, no trabalho das assistentes sociais, nos chamou a atenção a própria lógica que rege a execução desses programas, a qual é marcada por um viés bastante imediatista. Para essa categoria profissional esse processo tem se materializado na redução das atribuições profissionais, quando alguns gestores, deliberadamente, visualizam a contribuição do Serviço Social nesse espaço apenas na realização de seleções socioeconômicas. Nesse sentido, uma das profissionais entrevistadas informou que foi interpelada pelo gestor nos seguintes termos:

eu não sei o que o assistente social faz no dia que não tá fazendo entrevista (Luiza).

Esse tipo de fala é revelador do que se tem esperado do/a assistente social, nos programas de assistência estudantil das universidades, ou seja, uma prática voltada, prioritariamente, para a seleção dos/as estudantes, de modo que possibilite o uso do orçamento desse programa de forma eficiente e direcionado aos segmentos mais pauperizados do corpo discente.

Refletir sobre a dimensão política dessas ações e/ou desenvolver atividades que ultrapassem a questão do acesso aos serviços não têm sido uma demanda posta ao Serviço Social e, quando há ações, nessa direção, são resultado do compromisso dos/as profissionais com sua intervenção profissional. O relato de uma assistente social sobre as pressões cotidianas expressa com clareza esse processo:

a universidade nos proíbe as vezes..., não, não proíbe, pera aí, ela não nos deixa pensar, sabe, ela ocupa nosso tempo com folha de pagamento e visita domiciliar, se o aluno...é muito assim: “você tem certeza de que você tá assegurando um direito”, que não é nem esse discurso de assegurar direito, “porque você tá dando a bolsa a quem realmente precisa?”, você fica meio neurótico né, até que ponto o estudante tá mentindo, você fica meio doído aqui com essa história (Letícia).

Diante de uma demanda elevada e recursos escassos, os/as profissionais são cada vez mais pressionados para aprimorar seu método de avaliação e evitar que possíveis “fraudadores” recebam indevidamente recursos que deveriam ser destinados a outro/a estudante. O limite do discurso da democratização do acesso fica expresso com clareza nesse processo, quando o perfil socioeconômico

daqueles/as que são atendidos/as é bastante próximo dos/as discentes que ficam no grupo da demanda reprimida<sup>64</sup>.

Nesse sentido, consideramos que o caráter imediatista do trabalho desenvolvido pelo Serviço Social, nos programas de assistência estudantil, não é devido somente à grande demanda de trabalho. Insistimos que não se trata apenas de uma questão quantitativa, mas decorre também da própria lógica que rege as políticas sociais, na atualidade, marcada pela desresponsabilização do Estado e transferência de responsabilidade para outros sujeitos e/ou instituições, como, por exemplo, a família e organizações da sociedade civil.

Entendemos que assegurar um quantitativo de assistentes sociais, condizente com a demanda de trabalho, é fundamental para uma intervenção de qualidade. Contudo, a ultrapassagem da atual lógica imediatista, que rege os programas de assistência estudantil, não será alcançada apenas com a ampliação do número de assistentes sociais, uma vez que envolve uma disputa política, ou seja, o atual projeto de assistência estudantil deve ser questionado.

Um exemplo emblemático sobre essa questão pode ser verificado em uma das universidades pesquisadas, pois foram apontadas, por algumas das entrevistadas, ações que o Serviço Social pode desenvolver para qualificar o programa de assistência estudantil, tais como: discussão sobre racismo, orientação sexual, gênero etc., além da participação do/a assistente social em instâncias de decisão política<sup>65</sup>, atividades que apontam para a superação das requisições imediatas. Contudo, as profissionais nessa instituição também enfrentam dificuldades para conduzir esse tipo de ação, devido à centralidade das seleções socioeconômicas, o que revela que essa lógica da assistência estudantil é uma determinação que transcende a vontade do/a assistente social.

Compreendemos que o imediatismo requerido no trabalho do Serviço Social atinge as diversas dimensões da profissão, pois afeta a questão técnico-operativa,

---

<sup>64</sup> Sobre o perfil dos/as discentes não atendidos nos programas de assistência estudantil conferir Constantino et al (2013).

<sup>65</sup> No próximo item discutiremos sobre a experiência do Serviço Social, na Câmara de Assistência Estudantil nessa universidade, tendo em vista que esse espaço é estratégico na consolidação de uma política de atendimento ao estudante. Além disso, esse espaço amplia as possibilidades interventivas dos/as profissionais.

ético-política e teórico-metodológica, na medida em que as assistentes sociais têm suas atribuições restringidas e enfrentam dificuldades para articular essas dimensões na sua intervenção profissional. Assim, reafirmamos que a superação desse cenário não ocorrerá apenas com a ampliação do número de profissionais nas equipes, mas depende também de alterações no projeto de educação hegemônico no Brasil.

A tendência de redução das atribuições profissionais do/a assistente social, nos programas de assistência estudantil das universidades federais, sinaliza as reais determinações para ampliação desse espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social. Sendo assim, compreendemos que a determinação central desse processo emerge, a partir da implementação de uma política educacional, que articula privatização e assistencialização, portanto, não foi o processo de democratização da educação que requisitou esses profissionais, mas a lógica seletiva e focalizada que preside essas ações.

Entretanto, no discurso das profissionais que atuam nessa política, essa determinação não aparece com clareza, haja vista que um quantitativo considerável das assistentes sociais explica a ampliação do espaço sócio-ocupacional do Serviço Social, no ensino superior, a partir da “democratização” desse nível de ensino, ou seja, como se o ingresso de segmentos oriundos dos setores mais pauperizados da classe trabalhadora demandasse imediatamente um profissional como o/a assistente social.

Já com relação à concepção de assistência estudantil manifestada pelas profissionais de Serviço Social, identificamos nessa pesquisa duas formas de compreender essa política. A primeira compreende essas ações como resultado exclusivo da democratização do acesso, fruto da luta dos/as estudantes. A segunda concepção, por sua vez, também considera as mudanças no ensino superior, na primeira década dos anos 2000, como importantes para estruturação da política de assistência estudantil, contudo, situa essa política no movimento contraditório da sociedade e dos diversos interesses em confronto.

Um grupo de assistentes sociais compreende a política de assistência estudantil, como uma expressão direta do processo de democratização, não sendo

consideradas, pois, todas as mediações envolvidas nesse processo, haja vista o caráter contraditório dessa política e os diferentes interesses em jogo não foram relatados com clareza. A questão da garantia do acesso e da permanência é tratada sem levar em consideração as diversas contradições presentes. Dessa maneira, a democratização da educação fica resumida ao ingresso e conclusão do curso, já que não há um questionamento da própria política de educação. O relato abaixo sinaliza o que estamos argumentando:

eu vejo assim que tem que haver assistência estudantil, ela é importantíssima, imprescindível não tem como garantir o acesso, a permanência, a democratização se não tiver a assistência estudantil. Na minha cabeça a questão da assistência estudantil tá muito ligado à democratização da educação, isso pra mim é bem claro (Aurora).

Nesse sentido, o discurso da democratização do acesso galvaniza, também, o universo ideológico de parte das assistentes sociais nos programas de assistência estudantil. Tal situação corrobora as análises que apontam para a funcionalidade desse programa na legitimação da atual política educacional brasileira (NASCIMENTO, 2013a). Essa maneira de compreender a assistência estudantil repercute na análise que essas profissionais fazem do seu processo de ingresso nesse espaço sócio-ocupacional.

As assistentes sociais apontam alguns fenômenos que explicam a sua contratação, sendo assim, a ampliação da assistência estudantil, a abertura da universidade para as classes populares, a política de cotas, a expansão das universidades e sua interiorização são consideradas como centrais para a inserção do Serviço Social nas universidades. Sobre essas questões, as profissionais afirmam que:

foi a própria ampliação e massificação do acesso à educação, então eu acho que a principal razão é isso, a educação foi massificada, foi ampliada, foi ampliado o acesso né, e daí eu penso que chegou a necessidade da chegada de outros profissionais, inclusive do Serviço Social. E aí é claro com essa massificação veio alunos de todas as classes sociais, sendo mais fundamental ainda o trabalho do serviço Social (Aurora).

Eu acho que assim, a interiorização das universidades públicas e, principalmente, assim, a interiorização das universidades ela traz também um diferencial na população que é atendida, porque é um público bem diferenciado, o público que tá na capital e bem diferenciado do público que tá no interior, porque o próprio acesso dentro do interior dos estudantes, da própria população aos serviços, a cultura é muito diferenciado e traz com isso um grau de vulnerabilidade muito maior. E aí com isso vem os programas de governo né, e pra isso tem que ter um profissional que possa fazer essa avaliação (Kátia).

eu acredito que esteja voltado justamente pra essa ampliação de estudantes de baixa renda, de escola pública sendo inserido na universidade pública, que é aí onde entra a questão da preocupação de manter o aluno na universidade, permanência (Luiza).

Na nossa avaliação, essas variáveis são mediações importantes para pensarmos, no trabalho do/a assistente social, nesse espaço sócio-ocupacional, contudo, insuficientes para explicar o ingresso desses/as profissionais nessa política, pois essas alterações não demandam imediatamente a intervenção do/a assistente social.

Entendemos que o elemento determinante é a forma engendrada pelo Estado para responder à demanda em torno do acesso ao ensino superior, marcada pela focalização nos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora. Além disso, não podemos desconsiderar o contexto sociohistórico em que emerge esse processo, caracterizado pela recuperação da teoria do capital humano e pela definição da educação como estratégica para a superação da desigualdade. Importa registrar que esse processo é permeado pela busca em manter a hegemonia burguesa e legitimar o projeto de educação das classes dominantes. A conquista desses objetivos tem demandado a ampliação da escolarização dos/as trabalhadores/as, contudo, a educação que lhes é direcionada conforma-se ao sistema vigente.

Se, por um lado, a assistência estudantil representa a possibilidade concreta de atendimento de algumas necessidades dos/as estudantes (moradia, alimentação, transporte etc.), por outro, essas ações adquirem uma determinada funcionalidade quanto à legitimidade da atual política de educação, ao assumirem, mesmo que precariamente, uma áurea democratizante. Contudo, como política social, a assistência estudantil é marcada pela contradição, atende a interesses divergentes, sendo um campo em disputa pelas classes sociais antagônicas.

Sendo assim, algumas das profissionais entrevistadas sinalizam com mais clareza as determinações presentes, no processo de ampliação do espaço sócio-ocupacional do/a assistente social, no ensino superior, tendo em vista que entendem que esse processo é decorrente do caráter extremamente seletivo dos programas de assistência estudantil, como também, fazem referência à lógica gerencial do Estado e sua necessidade de otimizar os recursos. Esse grupo de profissionais reconhece a

importância da assistência estudantil na garantia da permanência, contudo, chamam atenção para o caráter contraditório dessa política. Como podemos verificar nas falas abaixo:

Otimização dos recursos também! [...] os recursos eles precisam ser implementados, pra que esses recursos sejam destinados a quem realmente necessita, quando os recursos são escassos e não dar pra todo mundo que necessita o assistente social é colocado também ao que? Selecionar o pobre do mais pobre, [...] **a pessoa que tá ali segurando a peneira pra poder ver quem vai passar ou não.** Eu acho que é também isso, [...] o assistente social é funcional à lógica do Estado de poder ter uma administração que possa...é...cuidar melhor desses recursos, digamos assim entre aspas, pra que sejam utilizado de uma forma mais eficiente e eficaz também (Claudia).

Eu acho que o próprio contexto maior de ampliação, primeiro da tentativa de ampliação do número de pessoas com nível superior no país, aí dentro disso a ampliação da educação superior pública juntamente com a ampliação do ensino superior privado. E com isso a ampliação da assistência estudantil visando garantir a formação dessas pessoas que tão entrando. Houve a ampliação do acesso e há também a tentativa de ampliar a permanência e aí pra isso a política de assistência estudantil tem sido um carro chefe e **o profissional do Serviço Social é um dos elementos chaves dentro dessa política, quando a gente trabalha a questão de bolsas, programas assistenciais, questões de seleções, de critérios mesmo de seletividade** e tal, a questão do acesso ao direito, do acesso à informação, eu acho que é nessa tendência que se amplia a necessidade de contratação desse profissional (Rafaela).

Compreendemos que desvelar as reais determinações desse processo é condição fundamental para definir estratégias de luta, na direção do fortalecimento de uma política de assistência estudantil voltada aos interesses dos/as discentes e suas demandas explícitas e implícitas. Uma vez que a inserção do Serviço Social nessa política tem a potencialidade de tencionar esse espaço a partir da mobilização de ações contra-hegemônicas. Nesse sentido, no próximo tópico analisaremos quais têm sido as respostas profissionais das assistentes sociais na assistência estudantil, tendo em vista que essas profissionais possuem uma relativa autonomia no desempenho da sua intervenção.

#### **4.2 As respostas profissionais do Serviço Social nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco**

No tópico anterior procuramos apontar as demandas institucionais colocadas para o Serviço Social nos programas de assistência estudantil e as determinações

presentes na ampliação desse espaço sócio-ocupacional para essa categoria. Neste item pretendemos discutir as respostas profissionais das assistentes sociais nesses programas. No próximo tópico estabeleceremos a relação dessas atividades com os eixos que particularizam a intervenção dessas profissionais nas instituições de ensino presentes no documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação”, elaborado pelo CFESS, em 2012.

Com relação às respostas profissionais, compreendemos que elas podem comportar a superação das demandas institucionais a partir do processo de mediatização dessas requisições e transformarem-se em demandas sócio-profissionais. Sobre esse movimento, Pontes (2002) assinala que:

A ultrapassagem da demanda aparente para a re-construção das legítimas demandas sócio-profissionais implica um necessário trabalho negativo da razão que, em face das “certezas” da imediatividade do projeto institucional, passa a impor um movimento de mediatização das evidências empíricas postas na superfície das relações sociais presentes no campo de trabalho do assistente social (p. 168).

Nessa direção, o/a assistente social pode articular ações que atendam às reais necessidades dos/as usuários/as dos serviços e tencionar os serviços/programas na direção dos interesses da classe trabalhadora. Contudo, a demanda institucional não é suprimida em decorrência dessa postura.

Iamamoto (2012) sinaliza que o Serviço Social tanto expressa as determinações macro sociais, os embates políticos das classes sociais antagônicas, como também, é resultado das respostas e compromissos mobilizados pelos agentes profissionais. Nesse sentido, compreendemos que existe uma margem de autonomia do/a assistente social na sua intervenção, tendo em vista que o trabalho desses/as profissionais não é determinado exclusivamente pelos interesses dominantes. Nas palavras da autora:

O ponto de partida para a análise do Serviço Social é o de que a profissão é tanto um dado histórico, indissociável das particularidades assumidas pela formação e desenvolvimento da sociedade brasileira no âmbito da divisão internacional do trabalho, quanto resultante dos sujeitos sociais que constroem sua trajetória e redirecionam seus rumos. Considerando a historicidade da profissão – seu caráter transitório e socialmente condicionado – ela se configura e se recria no âmbito das relações entre o Estado e a sociedade, fruto de determinantes macro-sociais que estabelecem limites e possibilidades ao exercício profissional, inscrito na divisão social e técnica do trabalho e nas relações de propriedade que a sustentam. Mas uma profissão é, também, fruto dos agentes que a ela se

dedicam e do seu protagonismo individual e coletivo (IAMAMOTO, 2012, p. 39).

Sendo assim, compreendemos que o/a assistente social pode direcionar sua intervenção profissional em sentido oposto ao demandado pelo empregador. A emergência do projeto ético-político do Serviço Social expressa o compromisso dessa categoria com os/as trabalhadores/as, portanto, não está fadada unicamente a reproduzir os interesses do capital. Contudo, como vimos no capítulo anterior, esse compromisso não elide as determinações que incidem na contratação do/a assistente social e seus vínculos com a ordem burguesa, o reconhecimento dessa condição é fundamental para se evitar tanto o messianismo como o fatalismo, tendo em vista que ambas as posturas resultam em práticas estéreis.

Nessa direção, pretendemos analisar as respostas profissionais das assistentes sociais que atuam nos programas de assistência estudantil a partir do reconhecimento do caráter contraditório do Serviço Social. Desvelar os limites e possibilidades dessa categoria, em um espaço específico de intervenção, como os programas de assistência estudantil, exige que se apanhem as condições concretas de trabalho de que dispõem os/as assistentes sociais. É compreender essas respostas profissionais na sua historicidade e não como algo ideal.

Para tanto, consideramos fundamental analisar as condições éticas e técnicas de trabalho dessas profissionais. A Resolução CFESS N° 493/2006 estabelece as condições éticas e técnicas para o trabalho do/a assistente social, assim, tomaremos esse instrumento legal como parâmetro para avaliar como as universidades federais de Pernambuco tem tratado essa questão. Esse documento aponta que o ambiente de trabalho do profissional de Serviço Social deve ser dotado da seguinte estrutura:

Art. 1º - É condição essencial, portanto obrigatória, para a realização e execução de qualquer atendimento ao usuário do Serviço Social a existência de espaço físico, nas condições que esta Resolução estabelecer.  
Art. 2º - O local de atendimento destinado ao assistente social deve ser dotado de espaço suficiente, para abordagens individuais e coletivas, conforme as características dos serviços prestados, e deve possuir e garantir as seguintes características físicas: a – iluminação adequada ao trabalho diurno e noturno, conforme a organização institucional; b – recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional; c – ventilação adequada a atendimentos breves ou demorados e com portas fechadas; d – espaço adequado para colocação de arquivos para a adequada guarda de material técnico de caráter reservado. Art. 3º - O atendimento efetuado pelo assistente social deve ser feito com portas fechadas, de forma a garantir o sigilo (CFESS, 2006, p. 154).

Nesse estudo identificamos que, em todas as universidades pesquisadas, não são garantidas as condições adequadas de trabalho do/a assistente social, no que se refere ao espaço físico, conforme estabelece a Resolução CFESS Nº 493/2006. Praticamente todas as assistentes sociais relataram que os espaços de atendimento não asseguram o sigilo profissional. Isso ocorre devido à sala de atendimento do Serviço Social ser compartilhada com outros/as profissionais, como também, em decorrência de uma acústica inadequada. A fala de algumas assistentes sociais exemplifica essa situação.

A gente aqui tem um problema muito sério de condições físicas, instalações, a gente sempre teve, quando chegou tava péssimo, foi pra um lugar que continuou péssimo e viemos pra esse aqui que é muito próximo do péssimo. Inclusive nós já chegamos a entregar a Direção do Centro aquela resolução do CFESS que diz como tem que ser o espaço físico do assistente social, a gente tá aqui, mas essa sala não tem uma acústica legal, então aqui se tiver silêncio a gente escuta, se alguém falar um pouco mais alto a gente escuta, então o que a gente faz se um aluno falar mais alto, todo mundo sai da sala e fecha (Letícia).

Infraestrutura! tu tá vendo aqui o que é essa sala, isso aqui é um contêiner, o que eu falo aqui quem tá aqui do lado pode escutar, porque a sala é colada e é divisória, então em termos de infraestrutura o ambiente de trabalho é totalmente inadequado, a gente briga por isso, mas pouco tem conseguido. Não assegura o sigilo e outra coisa a gente não tem um lugar pra guardar as coisas direito, é terrível, é terrível (Natália).

O espaço físico eu acho péssimo aqui, eu acho que a gente tá aqui a beira de receber mais duas profissionais e eu não sei como é que a gente vai fazer, porque tem uma sala pequena, já é difícil pra gente atender os estudantes aqui, já era difícil com duas profissionais porque a gente não tem o espaço reservado pra fazer o atendimento individualizado que garanta o sigilo, então muitas vezes a gente tem que sair uma da sala (Ana).

O relato das três profissionais indica que o espaço de atendimento do Serviço Social não tem recebido os devidos investimentos das instituições. Compreendemos que essa situação limita o trabalho do/a assistente social, tendo em vista que pode comprometer a qualidade do atendimento, como também, é uma negação do direito dos/as usuários/as terem assegurado o sigilo das suas informações. Importa registrar que a Resolução CFESS Nº 493/2006 tem sido utilizada no enfrentamento dessa questão, contudo, os avanços ainda são tímidos.

Além da questão do espaço físico, procuramos identificar outras variáveis, não contempladas na Resolução supracitada, que consideramos importantes na garantia das condições adequadas de trabalho. Para tanto, analisamos também o quantitativo de profissionais nas equipes, a garantia de condições para capacitação

profissional, a autonomia na definição dos instrumentos de trabalho e a jornada de trabalho.

Com relação ao número de assistentes sociais, nas equipes dos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco, as entrevistadas consideraram insuficiente o quantitativo de profissionais de Serviço Social, tendo em vista a grande demanda de trabalho oriunda, principalmente, das atividades de seleção socioeconômica. Apenas em dois campi de uma das universidades, as assistentes sociais relataram que o número de profissionais, nas equipes, é razoável para a demanda de trabalho. Contudo, nas demais universidades, as respostas apontaram em sentido contrário.

O relato de uma das assistentes sociais indica que as equipes de Serviço Social já iniciaram as atividades com um número reduzido de profissionais, nesse sentido, a profissional destaca que:

O número de profissionais é uma luta desde o dia que cheguei, quando eu cheguei vi que não dava só pra mim, não dava conta, aí a gente ainda conseguiu que Júlia<sup>66</sup> depois de um ano viesse, mas a gente tá pedindo mais profissionais (Letícia).

Caso a tendência de ampliação do ingresso dos segmentos mais pauperizados da população se confirme, tendo em vista a implantação da Lei de Cotas (Nº 12.711/2012), esse cenário tende a se agravar, pois esse público será, potencialmente, usuário/a dos programas da assistência estudantil.

Sobre as condições para a qualificação constante do/a assistente social, identificamos que, apesar das instituições desenvolverem alguns cursos de capacitação, os quais não são voltados exclusivamente para os/as profissionais da assistência estudantil, uma vez que são direcionados para todos/as os técnicos administrativos, as assistentes sociais relatam dificuldade na participação de ações de qualificação, pela falta de tempo e/ou devido aos cursos ofertados não serem específicos para o Serviço Social.

Nesse sentido, as assistentes sociais referem que os cursos ofertados pela instituição muitas vezes não atendem aos interesses das profissionais de Serviço Social, nas palavras de uma profissional:

---

<sup>66</sup> O nome informado pela entrevistada foi substituído para assegurar o anonimato da profissional.

eu sinto falta disso (capacitação), na outra instituição por mais que fosse precarizado tinha essa preocupação de capacitar o profissional, porque assim...partisse da própria pró-reitoria...existe a capacitação da própria universidade pra todos os profissionais. Quando sai, não sei se através edital, quando divulga que vai ter um curso de capacitação a gente vai lá e ver se identifica, mas geralmente aqueles cursos de capacitação são geralmente voltados pros setores administrativos, não é pra o Serviço Social (Luiza).

Além dos cursos não serem voltados para as necessidades das profissionais pesquisadas, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de cumprir os prazos previstos nos editais de seleção para os programas de assistência estudantil dificultam o afastamento do trabalho para o desempenho de outras atividades que não têm uma relação imediata com a rotina institucional. Uma das assistentes sociais descreve os limites vivenciados por essas profissionais no que se refere à capacitação, pois:

faz mais de um ano que tô aqui sozinha, então se eu sair daqui vai ficar a demanda né, então nesse um ano eu tive um pouco de dificuldade pra participar de alguns eventos, por exemplo, eventos que acontecem durante o processo seletivo eu nem faço a solicitação porque eu sei que se eu fizer vai ser negado e algumas outras vezes eles justificaram que só tem um profissional e tal. Isso desestimula em você participar de capacitação (Ana).

Contudo, as assistentes sociais têm utilizado como estratégia para driblar essa dificuldade a solicitação de custeio para participar de eventos acadêmicos. Nesses casos, a depender do orçamento institucional, são pagas as passagens e diárias. Apenas em uma das universidades foi relatado que há um incentivo da instituição para que as profissionais acionem esse mecanismo, nas demais essa iniciativa parte das próprias assistentes sociais, conforme o relato abaixo:

O que a universidade tem ainda é aquela questão que você pode participar de um congresso por ano, que garante diárias e passagens, então a gente tá meio que se prendendo nisso pra não ficar tão isolado do planeta, mais fora isso a gente não tem...vamos dizer um incentivo pra comprar livros, um incentivo pra participar de outros eventos além do que ela paga (Letícia).

Consideramos que a dificuldade para participar de atividades de capacitação profissional é um reflexo do caráter imediatista que marca o trabalho do/a assistente social nos programas de assistência estudantil, uma vez que a capacitação profissional não significa apenas a participação em atividades externas, mas envolve ações no próprio local de trabalho, como, por exemplo, grupos de estudo. Nesse sentido, o imediatismo se expressa tanto na sobrecarga de trabalho, como na própria lógica que orienta esses programas. Sendo assim, o Serviço Social é

pressionado em conformar sua intervenção profissional em ações imediatas, as quais exigem pouca reflexão.

Sobre a autonomia na definição dos instrumentos de trabalho, todas as assistentes sociais entrevistadas relataram que possuem autonomia sobre essa questão, contudo, também foram enfáticas no sentido de demarcar que essa condição foi uma conquista do Serviço Social, não foi uma concessão das instituições. Com relação a essa questão, uma das assistentes sociais aponta que:

A autonomia pra definição dos instrumentos eu acho que foi uma construção do Serviço Social [...], porque inicialmente a gente tinha muita dificuldade [...], principalmente, uma gestão que não entendia dessa forma, ouvia outras pessoas além dos profissionais de Serviço Social, mas eu acho que hoje assim...dos nossos instrumentos eu acho que foi um avanço que não se tá mexendo. [...] é uma coisa interessante porque quando a gente tinha outro gestor, se a gente fosse mexer no nosso formulário de avaliação socioeconômica, digo nosso porque é um instrumento que o Serviço Social utiliza, então era um Deus nos acuda, o gestor queria olhar o que a gente queria mexer e hoje através de uma construção, de uma sensibilização que o Serviço Social fez com a gestão atual, se entendeu que isso é um trabalho do Serviço Social, que eles não têm que interferir, então hoje se eu quiser mexer eu posso entrar em contato com as meninas do interior e dizer oh gente, tem isso, isso, isso a gente poderia modificar e tal, foi uma construção, isso não foi do dia pra noite. E eu tô falando mais especificamente do formulário que era um ponto mais crítico que a gente tinha aqui. Mas hoje meu instrumental sou eu que defino, sou eu que faço, porque tem que ser dessa forma (Ana).

Contudo, cabe uma ressalva. Entendemos que se trata de uma autonomia limitada, tendo em vista que, diante da grande demanda de trabalho, os/as profissionais precisam ajustar os instrumentos utilizados à realidade objetiva do espaço institucional. As falas de algumas assistentes sociais expressam a relativa autonomia experimentada pelos/as profissionais de Serviço Social quanto aos instrumentos de trabalho:

quando eu entrei aqui na universidade os instrumentos eles já tinham, eu peguei o material que era utilizado em 2010, [...] de 2009 até 2011 desenvolveu muito, [...] já tinha sido definido o processo, [...] das etapas e utilização dos instrumentos na execução e implementação dos editais, mas eu acredito que...é...nós definimos isso em reunião, colocamos isso em reunião, mas passa sempre pela aprovação do pró-reitor (Eduarda).

Olhe, geralmente o Serviço Social define bem os instrumentos de trabalho, conseguimos pelo menos isso, de definir como vai ser a seleção, de definir como, se bem que tá todo dentro de uma política da universidade né, a gente define mas não define, porque a universidade ela já tem sua política. A gente define dentro dessa política (Paula).

A questão da autonomia, na definição dos instrumentais de trabalho do/a assistente social, é perpassada pela contradição que marca essa profissão, tendo em vista os interesses divergentes que incidem na intervenção do Serviço Social. Nesse sentido, a relativa autonomia desses/as profissionais está expressa nas diversas dimensões que conformam a profissão.

Sobre a jornada de trabalho, essa pesquisa identificou que a Lei Nº 12.317/2010, que alterou a Lei de Regulamentação da Profissão, no tocante ao estabelecimento da jornada de trabalho de 30 horas semanais para o/a assistente social, não está sendo cumprida nas universidades pesquisadas.

Apenas em uma das instituições existem assistentes sociais respaldadas legalmente por essa legislação, tendo em vista que essas profissionais ingressaram na instituição no período imediato a sanção presidencial dessa legislação e antes da divulgação de uma Instrução Normativa do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) que reconhece a redução apenas para os/as assistentes sociais que atuam na iniciativa privada<sup>67</sup>.

Porém, nessa mesma instituição, existem profissionais de Serviço Social que devem cumprir uma jornada de trinta horas semanais e outras que legalmente devem trabalhar quarenta horas, pois ingressaram na universidade antes da publicação dessa lei e não tiveram esse direito reconhecido devido à interpretação equivocada do MPOG. Nas demais universidades todas as profissionais estão submetidas a quarenta horas semanais de trabalho.

A reflexão sobre as respostas profissionais dos/as assistentes sociais, nos programas de assistência estudantil, parte do reconhecimento das demandas institucionais, as quais expressam as determinações para a ampliação desse espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social, como também, do desvelamento das condições de trabalho desses/as profissionais. É esse o terreno concreto que

---

<sup>67</sup> Quando a Lei Nº 12.317/2010 foi publicada, os/as profissionais de Serviço Social solicitaram às universidades a redução da carga horária sem redução salarial. Essas solicitações foram atendidas pelas instituições, contudo, com a publicação da Instrução Normativa do MPOG, que reconhece a eficácia da lei apenas para os/as profissionais da iniciativa privada, essas decisões foram revertidas e os/as assistentes sociais voltaram a cumprir oficialmente uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Um grupo bem reduzido de profissionais não foi atingido por essa decisão, porque, no termo de posse dessas servidoras, consta que a carga horária de trabalho é de 30 horas semanais, uma vez que a posse ocorreu logo após a publicação da lei e antes da divulgação da Instrução Normativa do MPOG.

dispõem as assistentes sociais para construir propostas de intervenção, além disso, essas variáveis determinam os limites e possibilidades do Serviço Social nas universidades federais de Pernambuco.

Sendo assim, compreendemos que as respostas profissionais são construídas, no cotidiano da intervenção do/a assistente social, ao mesmo tempo em que esse/a profissional responde às demandas institucionais, ele/a pode apresentar propostas profissionais que ultrapassem as requisições imediatas.

A partir dos relatos das assistentes sociais sobre as respostas profissionais do Serviço Social, nos programas de assistência estudantil, identificamos que essas atividades podem ser divididas em duas categorias: uma delas envolve o trabalho voltado, primordialmente, para os/as alunos/as; a outra são ações direcionadas à gestão/planejamento dos programas de assistência estudantil nas universidades federais de Pernambuco. Ressaltamos que a divisão das atividades nessas duas categorias tem o objetivo de facilitar a exposição, contudo, compreendemos que essas ações estão profundamente implicadas, não sendo possível concebê-las como autônomas em relação uma a outra.

Algumas das atividades relatadas como respostas profissionais do Serviço Social, nos programas de assistência estudantil, também foram citadas como demandas institucionais. Porém, no decorrer da pesquisa, percebemos que as assistentes sociais, no atendimento dessas requisições, ultrapassam, em alguns casos, o que é demandado institucionalmente, e essas atividades assumem uma direção social diferente do que a universidade tinha projetado. Em virtude disso, decidimos apresentar essas atividades a partir dessas mediações.

Um dado interessante verificado em algumas entrevistas foi a citação da realização de entrevistas sociais e visitas domiciliares na seleção dos programas de assistência estudantil como uma proposta do Serviço Social. Na nossa avaliação o desempenho dessas atividades faz parte da autonomia que os/as profissionais dispõem na sua intervenção profissional. Além disso, essas ações dizem respeito estritamente à seleção socioeconômica, a qual se constitui na principal demanda institucional posta aos assistentes sociais. Todavia, apesar da importância de

responder a essa demanda de forma qualificada, a realização das entrevistas sociais e visitas domiciliares não significa a ultrapassagem das requisições institucionais.

Com relação às respostas profissionais destinadas aos estudantes, identificamos as seguintes ações: atividades socioeducativas, participação em ações de acolhimento/recepção dos/as estudantes calouros/as e socialização de informações referente aos programas da assistência estudantil, acompanhamento dos/as discentes usuários/as desses programas e divulgação da assistência estudantil nas escolas públicas de ensino médio.

As atividades socioeducativas envolvem, principalmente, os/as discentes usuários/as dos programas de residência universitária. Em tais atividades, as profissionais discutem com os/as estudantes temas relacionados à cidadania, uso de drogas, racismo, gênero, sexualidade, respeito às diferenças etc. A realização dessas ações é uma estratégia interessante para tensionar a política de educação e questionar valores que estão arraigados socialmente. O relato de uma das assistentes sociais entrevistadas indica que essas iniciativas partiram das profissionais de Serviço Social, como também, sinaliza a necessidade de ampliar essas ações para outros estudantes:

a gente faz o acolhimento do programa de moradia, foi uma coisa que a gente sentiu necessidade de fazer, foi o próprio Serviço Social e a psicologia que demandou isso, é acolhimento do pessoal da moradia. A gente tá pensando em fazer pro pessoal de bolsa permanência, tá entrando um número muito grande e a gente precisa de certa forma dá algumas orientações coletivamente pros estudantes (Paula).

As assistentes sociais também relatam a importância do Serviço Social desenvolver ações que extrapolem a realização de seleções socioeconômicas. Nesse sentido, o trabalho realizado junto aos usuários/as da residência estudantil surge como uma estratégia para a ultrapassagem das demandas estritamente institucionais:

É muito bom quando a gente consegue fazer um trabalho que é um trabalho qualitativo, que não é só de tá verificando situação socioeconômica. Esse trabalho de acolhimento nas casas que a gente faz, recepção dos estudantes entendeu? Que a gente atende o estudante, orienta, faz um trabalho junto ao setor de psicologia e pedagogia de integração, de orientação desse estudante. [...] A gente tem uns grupos, umas datas que a gente marca e a gente recebe esse estudante não só no período da seleção, quando a gente já tem um acolhimento, como depois quando eles ingressam no programa, a gente tem mais três momentos, que é a manhã inteira ou a tarde inteira, aí cada dia a gente faz um tipo de atividade, um dia

passa um filme que fala sobre essa questão de morar junto, de república, outro dia a gente faz uma parte informativa sobre o que a universidade, o que é a “Pró-Reitoria<sup>68</sup>”, onde está a “Pró-Reitoria” na universidade, quais são os programas que a gente desenvolve aqui, qual nossa função [...] e um terceiro grupo que é um terceiro grupo, um terceiro momento que é assim: vamos trocar ideias, vamos ver quais são as expectativas, como eu tô agora, desde quando eu entrei na casa, na cidade (Natália).

Cabe ressaltar que a direção social dessas atividades não está dada a priori, pois depende do compromisso assumido pela profissional e sua visão de mundo. Nas entrevistas várias assistentes sociais relataram a necessidade de abordar temas como gênero, a questão LGBT, racismo etc. A fala de uma das assistentes sociais expressa com nitidez essa preocupação:

Mas o que eu percebo que o estudante traz, além disso (dificuldade financeira), e que a universidade não se preparou é essa dimensão simbólica, então é o estudante que por ter uma manifestação, uma orientação sexual diversa sofre algumas dificuldades seja no âmbito familiar, seja na própria universidade, a questão da religião também, eu percebo que o estudante com deficiência, que demanda, sobretudo, a articulação dos setores, porque é uma demanda que não se encerra na pró-reitoria de assistência estudantil, mais ela necessariamente passa pela própria posição que os professores assumem em sala de aula, pela visão que as pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão adotam. Então inclusive a gente tem entrado nessa área a partir dessa forma articulando com parceiros, professores que já tem projeto de extensão que abordam essas questões de gênero, de orientação sexual, o pessoal do movimento LGBT que tem na universidade, a questão das religiões. A gente tem procurado se articular com esses professores, com esses projetos, com esses setores pra que essa dimensão simbólica seja primeiramente percebida, porque muitas vezes essa dimensão é sequer percebida, porque acha que é somente a questão material, e segundo que ela seja valorizada, então ter esse cuidado (Juliana).

Na fala dessa profissional é relatada a articulação com outros setores da universidade no enfrentamento dessa problemática, além disso, expressa a necessidade de pensar os determinantes que envolvem a evasão dos/as estudantes para além da questão financeira. Nesse sentido, esse tipo de ação aponta para a ampliação das atribuições profissionais do/a assistente social, em virtude de serem mobilizados conhecimentos que ultrapassam o que é demandado pela instituição.

O desenvolvimento dessas atividades socioeducativas expressa com clareza a dimensão pedagógica do trabalho do/a assistente social nos programas de assistência estudantil. Porém, vale ressaltar que o caráter pedagógico dessa prática profissional não é exclusivo dos processos interventivos desenvolvidos nas

---

<sup>68</sup> A nomenclatura utilizada pela Pró-Reitoria que trata da assistência estudantil foi substituída apenas pelo termo “Pró-Reitoria” para assegurar o anonimato da assistente social.

instituições de ensino, pois essa dimensão da prática profissional é inerente ao trabalho do Serviço Social nos diversos espaços sócio-ocupacionais. Sendo assim, concordamos com Abreu (2008), quando a autora assevera que:

a função pedagógica do assistente social em suas diversidades é determinada pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais e se materializa, fundamentalmente, por meio dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática (p. 17).

Além disso, a autora em questão destaca que a função pedagógica do/a assistente social mantém relação com os processos de organização das classes sociais, uma vez que:

por meio do exercício dessa função, a prática do assistente social insere-se no campo das atividades que incidem sobre a organização da cultura, constituindo-se elemento integrante da dimensão político-ideológica das relações de hegemonia (p. 17-18).

Ressaltamos ainda, que a prática pedagógica desenvolvida pelos/as assistentes sociais tanto pode indicar o questionamento da ordem vigente, como pode contribuir para a naturalização do sistema capitalista.

As ações de recepção aos estudantes calouros, também, se constituem como uma atividade estratégica para o Serviço Social, pois envolvem a divulgação dos programas e serviços da assistência estudantil. Esse é um momento importante de socialização de informações que facilita o acesso dos/as estudantes a esses programas.

Essas ações acontecem basicamente de dois modos: através da inserção das assistentes sociais nas atividades de boas vindas aos estudantes, como, por exemplo, nas aulas magnas ou mediante a passagem, nas salas de aula dos primeiros períodos dos cursos, para divulgar os programas de assistência estudantil. O desenvolvimento dessa ação, além de contribuir na divulgação desses programas, promove a aproximação dos/as profissionais de Serviço Social aos estudantes.

O relato de duas assistentes sociais aponta com mais detalhes como essa atividade é operacionalizada por essas profissionais:

Só nesse último semestre que a gente participou da semana de acolhida e preparamos um material para os estudantes. Foi uma proposta do professor de extensão, né, que a gente já tinha uma ação, que nós fazíamos, mas ela não era assim muito bem planejada. [...] Serviço Social e Psicologia, dá as

boas vindas aos primeiros períodos, orientar sobre os auxílios, participar da aula magna. A gente já vinha fazendo, aí quando foi nesse último semestre a gente se juntou ao pessoal da semana integra, tinha várias oficinas, eventos culturais pra todos os alunos do campus, a gente se integrou a isso, mas ainda fazendo o trabalhinho de ir pro primeiro período, divulgar os programas e se apresentar (Letícia).

a gente desenvolveu duas formas de acolhimento, primeiro nós fazíamos mesmo uma atividade com...é...dinâmica de grupo e depois entrega de material informativo e uma conversa com os estudantes pra tirar dúvidas, depois com o tempo comprimido que hoje a gente tem, a gente vem realizando passagens em sala, onde a gente entrega material didático e tira...responde algumas perguntas (Eduarda).

Com relação ao acompanhamento aos estudantes, verificamos que essas ações ocorrem, principalmente, com aqueles/as que estão com baixo rendimento acadêmico. Como os programas da assistência estudantil estabelecem critérios para a permanência do/a usuários/as, sendo um desses o rendimento acadêmico dos/as discentes, as assistentes sociais desenvolvem atividades de orientação no sentido de identificar as possíveis causas do aproveitamento acadêmico insatisfatório e evitar o desligamento do/a usuário/a. No desempenho dessa atividade são acionados outros/as profissionais, tendo em vista que, em muitas situações, o enfrentamento dessa problemática ultrapassa as competências do/a assistente social, como podemos observar nas falas das profissionais:

eu tava conversando com a pedagogia e com a psicologia da gente sentar, de início a gente tá fazendo um trabalho em grupo com os que já estão concluindo, os veteranos bolsistas, a gente fez uma avaliação do desempenho deles, quais foram as dificuldades, quer que eles identificaram de melhor no desenvolvimento acadêmico ou não e aí a gente pegou os alunos que estavam com problemas e estavam se formando. Eu tenho 39 bolsistas e a gente tá dividindo em três grupos, então vai ser atividades em grupo pra escutar cada um e os que estão com problema de desenvolvimento acadêmico a gente vai chamar individualmente, pra ver se a gente identifica outros problemas pra trabalhar de outra forma com esse aluno, sem que necessariamente tenha que cortar da bolsa sem essa atividade (Luiza).

nós conseguimos realizar um acompanhamento individual aos estudantes bolsistas que não têm tendo um acompanhamento acadêmico bom. A gente conseguiu ter um caráter preventivo de que eles não fossem desligados do programa, fizemos esse acompanhamento pra identificar por que eles têm tendo esse rendimento acadêmico baixo, nós verificamos através desse acompanhamento que tá muito relacionado a dificuldade nas disciplinas de cálculo, não estão relacionadas a questões familiares enfim, e aí através disso nós já fizemos um relatório pra passar pra Pró-Reitoria pra ver qual política a universidade pode adotar pra atender essa realidade (Maria).

Uma das entrevistadas refere que o tipo de acompanhamento demandado pela universidade é bastante restrito, pois visa apenas informar aos alunos sobre os critérios para permanecer nos programas de assistência estudantil. Contudo, a

profissional aponta que essa demanda pode ser retrabalhada na direção dos interesses dos/as usuários/as. Nas palavras da assistente social:

eles (universidade) têm uma proposta pra ação formativa, de orientação e acompanhamento, mas é em outra perspectiva, na perspectiva muito mais de garantir que o estudante...é...saiba o que é oferecido, como acessar, uma direção bem técnica, saiba o que existe, como acessar...é...como manter, o que ele precisa realizar pra manter, que são os critérios de aproveitamento acadêmico, que ela não pode ter reprovação por faltas, ela não pode extrapolar o período do curso, então assim a universidade ela garante a socialização dessas informações, mas não garante um trabalho de debate de reflexão junto ao estudante, com questionamentos acerca da política, isso quem garante é o profissional na sua intervenção (Eduarda).

Uma atividade relatada apenas em uma das universidades foi o desenvolvimento de uma ação nas escolas públicas de nível médio. As assistentes sociais visitavam essas instituições e divulgavam os programas de assistência estudantil. O intuito dessa iniciativa era demonstrar para os/as alunos/as oriundos da classe trabalhadora que a universidade pública oferecia condições de permanência para esse segmento. Essa ação é uma iniciativa importante, já que há uma antecipação no contato com os possíveis usuários/as da assistência estudantil e pode ser decisiva na definição desse/a jovem ingressar ou não no ensino superior. O relato de uma das assistentes sociais participantes dessa iniciativa esclarece a motivação da equipe para a realização dessa atividade:

Um trabalho também feito com as escolas do ensino médio, com o terceiro ano do ensino médio, pra divulgar o programa de assistência estudantil é uma proposição do Serviço Social. Pra exatamente fazer com que esses estudantes saibam que existe esse programa, porque a gente percebe que muitos estudantes de escolas públicas não vem...nem sonham sequer com a "universidade"<sup>69</sup> porque acha que não vão ter condições, porque o curso é horário integral, como é que eles vão fazer, ou seja, tudo é iniciativa nossa mesmo (Juliana).

Como podemos observar, a partir das falas das profissionais entrevistadas, o desenvolvimento dessas atividades, nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco, conta também com a participação de outros/as profissionais, principalmente, aqueles/as da área da psicologia e pedagogia, além dos/as assistentes em administração e técnicos em assuntos educacionais.

---

<sup>69</sup> O nome da universidade foi substituído apenas pelo termo universidade para garantir o anonimato das respostas.

Nas universidades pesquisadas o trabalho desses/as profissionais assumem diversos formatos, inclusive na mesma instituição, pois em alguns campi essas categorias compõem uma única equipe de trabalho e dividem o mesmo espaço físico e em outras esses/as profissionais estão em serviços separados, assim, há o setor de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia.

Os/as psicólogos/as e pedagogos/as participam, principalmente, das atividades socioeducativas e de acompanhamento aos estudantes. Essas ações colocam o desafio das assistentes sociais se articularem com essas categorias na construção de uma política de assistência estudantil condizente com os interesses dos/as discentes. O direcionamento político dessa tarefa também não está dado a priori, sendo necessária construí-lo no dia a dia de trabalho. Em algumas instituições essas categorias conseguem desenvolver um trabalho mais afinado, enquanto que em outras há uma relação mais distante.

No que se refere às atividades voltadas para a gestão dos programas de assistência estudantil, foi relatado o empenho do Serviço Social em se inserir no planejamento dessas ações, não somente na elaboração de editais (datas, requisitos etc.), como também, nos aspectos macro da assistência estudantil. Além disso, há uma luta das assistentes sociais na construção de canais de participação política dos/as estudantes e dos/as profissionais nesses programas. Essa situação foi observada claramente apenas em uma das universidades, sendo ainda frágil nas demais instituições.

A luta em torno da participação dos/as estudante nas decisões institucionais resultou na criação de uma Câmara de Assistência Estudantil em uma das universidades pesquisadas. Esse órgão é composto pelos estudantes, docentes e técnicos administrativos, a composição é majoritariamente de discente, já que esse segmento possui sete acentos. Os docentes e técnicos administrativos possuem uma representação cada e a Pró-reitoria que trata da assistência estudantil também conta com um acento. As decisões dessa Câmara possuem caráter deliberativo, nesse sentido, os seus membros possuem condições de definir os rumos da política de assistência estudantil na instituição, tendo em vista que a utilização do orçamento dessa política, a definição de critérios para a abertura do Restaurante Universitário, por exemplo, são definidos nessa instância.

No relato das profissionais pesquisadas, o Serviço Social participou da luta pela implementação desse órgão, como também, uma das assistentes sociais da instituição possui acento nessa instância. A inserção dos/as assistentes sociais em atividades que visem democratizar as decisões institucionais é uma mediação profissional importante na construção de serviços/programas que atendam às reais demandas dos/as usuários/as. A fala de uma das profissionais entrevistadas sinaliza o protagonismo do Serviço Social junto aos estudantes para a viabilização desse espaço:

durante os anos de 2009 a 2011 a gente se empenhou muito em implantar a Câmara de Assistência Estudantil né. A câmara de assistência estudantil aqui da “universidade”<sup>70</sup> ela é diferenciada em relação a outras que existem porque [...] a natureza dela é deliberativa, ela delibera sobre planejamento e orçamento e ação, então isso é uma conquista sobretudo dos assistentes sociais junto com o movimento estudantil (Juliana).

O conjunto das atividades relatadas pelas assistentes sociais, como propostas das profissionais nos programas de assistência estudantil, sinalizam ações importantes para a qualificação desse programa e até mesmo alargam o campo de ação dessa política, pois são articuladas questões que não mantêm uma interface imediata com a assistência estudantil, como nas discussões que envolvem gênero e outros debates.

Contudo, apesar da mobilização dessas respostas profissionais no âmbito dos programas de assistência estudantil, consideramos que o Serviço Social não tem conseguido de fato ultrapassar as requisições imediatas das instituições. Uma vez que a realização dessas ações fica subordinada ao atendimento da principal demanda – seleção socioeconômica –, a rotina de trabalho é direcionada para essa requisição em detrimento de outras ações. O número insuficiente de profissionais nas equipes, como também, as dificuldades que essas profissionais enfrentam para a realização de capacitações são variáveis importantes para o desempenho de respostas frágeis.

O desenvolvimento dessas atividades foi relatado em todas as universidades pesquisadas<sup>71</sup>, contudo, a periodicidade desse trabalho é comprometida, porque as

---

<sup>70</sup> Idem nota 69.

<sup>71</sup> A única atividade que foi registrada apenas em uma das universidades foi a divulgação do programa de assistência estudantil nas escolas públicas, todas as demais foram identificadas nas três

equipes passam a maior parte do tempo dedicadas às seleções socioeconômicas. Nesse sentido, consideramos que essas ações ainda não conquistaram a legitimidade institucional necessária para provocar uma alteração na rotina de trabalho das assistentes sociais.

Durante a pesquisa percebemos que esse trabalho fica condicionado à realização das seleções socioeconômicas, como podemos verificar nas falas abaixo:

A gente logo quando chegou pensou em fazer algumas mesas de discussões sobre temas gerais, vamos dizer assim bem atuais. E fizemos duas propostas, né, convidamos os estudantes, foi um grupo pequeno que apareceu pra tratar da questão de abuso de crianças e adolescentes, né, foi uma das coisas que o pessoal da pedagogia, a gente conversando veio esse tema e o outro foi sobre a questão da saúde do estudante, a prevenção. E aí ficou só nesses dois porque depois começaram a multiplicar os editais que a gente nunca tinha prazo, nunca dava tempo, então meio que a gente parou (Letícia).

A gente discutia a assistência estudantil [...] na perspectiva que a gente tava trabalhando, a gente tava discutindo a assistência estudantil para além dos auxílios, mas desenvolvendo esse trabalho de acompanhamento da psicologia também de ter essa aproximação, pra ter um contato maior e acompanhar o processo de desenvolvimento acadêmico mesmo do estudante aqui dentro, a gente tinha que ter muito essa preocupação, [...] o obstáculo que a gente enfrenta é o volume de trabalho que acaba com que a gente se detenha muito mais na atividade de implementação do edital que é o básico que a gente tem que garantir (Eduarda).

A terceira fala reforça o que estamos argumentando e aponta ainda outros elementos, tendo em vista que a assistente social relata, além do peso das seleções socioeconômicas, o acúmulo de atividades administrativas, as quais comprometem o já escasso tempo de trabalho do Serviço Social nos programas de assistência estudantil:

Promover ações que pudessem levar mais informações em diversos assuntos, questão de gênero na residência, trabalhar também essa questão da participação dos estudantes na política de assistência estudantil. Isso foi um pensamento inicial, [...] na sede a gente tem um problema, que eu acho que não sei, talvez seja um problema que tenha nas diversas universidades, a gente só tinha duas profissionais, as seleções de residência e de bolsas ela ocupa um tempo muito grande, então a gente também do Serviço Social acaba desenvolvendo atividades muito administrativas também, então são seleções que são muito demoradas, que além do trabalho específico do Serviço Social, a gente tem que desenvolver o trabalho de elaboração de planilhas, a gente tem que desenvolver atividades administrativas, que assim se a gente tivesse um profissional que nos auxiliasse, que nos pudesse dar esse suporte técnico, administrativo, a gente poderia ficar com um pouco mais de tempo. Então essa questão mesmo de ter poucos profissionais e dessa seleção ocupar muito tempo da gente, então a gente

---

universidades pesquisadas, o que não significa que essas atividades ocorram em todos os campi da mesma universidade.

acaba não desenvolvendo nenhum tipo de outro programa, então hoje a gente não desenvolve, a gente fica muito centrado mesmo nas seleções dos programas que dura em média três meses assim (Ana).

Outro dado que analisamos, que aponta a subordinação dessas atividades às seleções socioeconômicas, é a ausência de um planejamento próprio do Serviço Social. Em todas as universidades pesquisadas, o planejamento do trabalho das assistentes sociais é atrelado basicamente à execução dos programas de assistência estudantil<sup>72</sup>. Essas ações, apesar de ocorrerem com certa regularidade, tendo em vista que são realizadas uma vez a cada semestre ou semanalmente, como é o caso das profissionais de uma das universidades<sup>73</sup>, são voltadas basicamente para o planejamento dos editais de seleção e/ou as Resoluções dos programas de assistência estudantil.

Nesse sentido, consideramos que as profissionais de Serviço Social não têm conseguido, apesar de alguns esforços, construir um projeto de intervenção coletivo que aponte para a real superação das demandas imediatas<sup>74</sup>. Na nossa avaliação a intervenção profissional gira basicamente em torno das requisições institucionais. Há um movimento circular em que as ações não conseguem transpor os programas da assistência estudantil e articular ações para além dessa política.

Apesar das profissionais apontarem diversas atribuições/competências que podem ser desenvolvidas pelos/as assistentes sociais nesse espaço sócio-ocupacional, tais como: contribuir na formação política dos/as estudantes, articulação com outras políticas sociais, intervir coletivamente nos rumos da universidade, desenvolver ações de extensão, inserção e fortalecimento nos espaços de decisão política etc., o Serviço Social, no conjunto das universidades pesquisadas, não tem conseguido mobilizar essas respostas profissionais de forma

---

<sup>72</sup> Apenas em um campus foi relatado a elaboração de um plano de trabalho próprio do Serviço Social. Contudo, as profissionais não estavam conseguindo implementar as ações devido à sobrecarga de trabalho.

<sup>73</sup> No momento das entrevistas as assistentes sociais dessa universidade relataram que todas as sextas-feiras a equipe do Serviço Social se reunia no campus sede para tratar sobre alguns aspectos da assistência estudantil. Essa ação é importante, pois possibilita que essas profissionais definam estratégias de trabalho coletivas e se fortaleçam como equipe. Contudo, a partir dos relatos dessas profissionais, pôde-se perceber que esses momentos são voltados basicamente para o planejamento da assistência estudantil, como também, estava em discussão a elaboração de uma nova Resolução interna dos programas/serviços dessa política.

<sup>74</sup> É importante registrar que a superação das demandas imediatas não significa a desconsideração das requisições institucionais, tendo em vista que a condição de trabalhador/a assalariado/a do/a assistente social coloca limites na intervenção dessa categoria.

efetiva, acarretando em um tipo de intervenção centrado na execução dos programas de assistência estudantil.

A política de assistência estudantil não possui um fim em si mesma, já que esses programas e serviços fazem parte de um contexto maior, uma vez que estão dentro da política de educação. Embora haja um compromisso de algumas profissionais com a construção de uma política de educação e, particularmente, com uma universidade voltada aos interesses dos/as trabalhadores/as, não conseguimos visualizar a transição desses desejos individuais em propostas coletivas concretas.

Essa constatação não tem o intuito de responsabilizar individualmente os agentes profissionais, tendo em vista que os limites e possibilidades de intervenção dos/as assistentes sociais são tecidos no movimento dinâmico da realidade e não dependem apenas da intenção e/ou compromisso dos sujeitos profissionais. Sendo assim, a análise de Iamamoto (2012) é elucidativa com relação a esse movimento entre posicionamentos individuais e as mediações presentes no cotidiano profissional, nas palavras da autora:

Portanto, as condições e relações de trabalho em que se inscreve o assistente social articulam um conjunto de mediações que interferem no processamento da ação e nos resultados individual e coletivamente projetados, pois a história é o resultado de inúmeras vontades projetadas em diferentes direções que têm múltiplas influências sobre a vida social. Os objetivos e projetos propostos, que direcionam a ação têm uma importância fundamental, na afirmação da condição dos indivíduos sociais como sujeitos da história. Como assinala Engels (1977): “a vontade move-se pela reflexão e pela paixão. Mas a reflexão e a paixão têm também uma determinação social, porque são impulsionadas por forças propulsoras que agem por detrás dos objetivos. Se os objetivos visados, ao nível individual e coletivo, são produto da vontade, não o são os resultados que dela decorrem, que passam por múltiplos vínculos sociais no âmbito dos quais se realiza a ação” (IAMAMOTO, 2012, p. 46).

A leitura dessa passagem vai na direção do que se tem tentado realizar, ao longo desse trabalho, isto é, apreender as mediações em que se move a intervenção do/a assistente social nos programas de assistência estudantil, pois compreendemos que a profissão não pode ser explicada por si mesma, tendo em vista que é na dinâmica social, a partir dos embates entre as classes sociais e as funções assumidas pelo Estado no enfrentamento das expressões da questão social que emerge a necessidade do trabalho dos/as profissionais de Serviço Social.

As tendências do trabalho do/a assistente social, nos programas de assistência estudantil das universidades federais, são indissociáveis do projeto de educação hegemônico no Brasil, como também, dos embates protagonizados pelos/as profissionais. Nesse processo as orientações coletivas construídas pelas entidades representativas da categoria podem instrumentalizar os agentes profissionais na luta por uma política de educação afinada aos interesses dos/as trabalhadores/as.

Nesse sentido, no próximo tópico vamos analisar, a partir dos eixos que particularizam a intervenção do Serviço Social, na política de educação o trabalho das assistentes sociais, nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco.

#### **4.3 Os eixos que particularizam o trabalho dos/as assistentes sociais na educação e a intervenção dessa categoria nos programas de assistência estudantil**

O documento publicado pelo CFESS, em 2012, intitulado “Subsídios Para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, estabelece quatro eixos que particularizam a intervenção do Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional, a saber: o acesso, a permanência, a gestão democrática e a qualidade da educação<sup>75</sup>. Além disso, o referido texto faz uma discussão importante sobre a política de educação como espaço de trabalho do/a assistente social. Sendo assim, pretendemos discutir neste item a relação do trabalho desenvolvido pelo Serviço Social na assistência estudantil com os eixos citados.

Esses eixos encerram um conjunto de mediações que apontam para o atendimento das principais demandas postas ao Serviço Social na política de educação. Contudo, vão além, pois a articulação das atividades previstas nesses eixos ultrapassam as requisições institucionais e têm a potencialidade de tencionar a política de educação na direção dos interesses dos/as trabalhadores/as.

---

<sup>75</sup> A discussão sobre cada eixo foi realizada no capítulo III, quando abordamos o documento em questão.

Nesse sentido, discutimos, a partir desses eixos, em que medida a reflexão sobre as demandas e respostas profissionais das assistentes sociais, nos programas de assistência estudantil, expressam as orientações do conjunto CFESS/CRESS. Todavia, a mobilização dos eixos em questão não se esgota nas atividades desenvolvidas no espaço institucional, sendo assim, é necessário situar a intervenção das profissionais de Serviço Social em um arco de mediações mais amplo, ou seja, é preciso considerar o trabalho do Serviço Social para além dos muros institucionais<sup>76</sup>.

Com efeito, procuramos desvelar algumas variáveis que consideramos primordiais, pois, o trabalho do/a assistente social na educação, a partir da questão do acesso, da permanência, da gestão democrática e da qualidade, não pode ser tomado como ações que começam e terminam no espaço estritamente institucional, tendo em vista que essas dimensões são perpassadas e/ou saturadas de diversas determinações. Consideramos ingênuo pensar que o Serviço Social por si só pode assegurar a ampliação dessas dimensões na política educacional, muito embora reconheçamos que essa profissão dispõe de mecanismos que podem tencionar nessa direção.

Considerando a importância do documento citado, para a qualificação dos/as profissionais que atuam na política de educação, e até mesmo para a sua instrumentalização, na luta por uma política educacional comprometida com os interesses dos/as trabalhadores/as, procuramos desvelar se esses/as profissionais têm conhecimento do referido texto e como avaliam sua contribuição para o trabalho do Serviço Social no espaço educacional.

Sobre essa questão, constatamos que o documento é conhecido por um número significativo das assistentes sociais entrevistadas, algumas profissionais relataram que já leram o texto e outras que sabem da sua existência, contudo, não tiveram condições de lê-lo. Entretanto, algumas assistentes sociais informaram que não sabiam da publicação desse documento. Sendo assim, consideramos que esse

---

<sup>76</sup> Na análise das demandas postas ao Serviço Social, como também, das respostas profissionais mobilizadas por essa categoria, procuramos situar essas variáveis na dinâmica social, pois entendemos que tanto as demandas como as respostas profissionais não podem ser tomadas isoladamente. Nesse sentido, quando afirmamos a necessidade de pensar o trabalho do/a assistente social em um arco de mediações mais amplo, nos referimos a ampliar a discussão para além do espaço estritamente institucional.

fato sinaliza para a dificuldade de algumas equipes discutirem questões que extrapolem o campo mais imediato da intervenção profissional<sup>77</sup>.

Sobre a participação das assistentes sociais pesquisadas, nos debates que antecederam a construção do texto “Subsídios Para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, registramos uma baixa inserção das profissionais, nesses espaços, pois um número reduzido participou apenas do “I Encontro Estadual do Serviço Social na Educação”, o qual ocorreu em Recife/PE, em 2012<sup>78</sup>. Entendemos que diversos fatores contribuíram para isso, pois um quantitativo razoável de profissionais ingressou nesse espaço sócio-ocupacional depois da realização desse evento, além disso, a dificuldade de deslocamento das assistentes sociais que residem no interior do estado pode ter interferido na participação desse público.

Com relação à contribuição do documento em questão para o trabalho do/a assistente social na educação, as respostas podem ser divididas em três grupos, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 04 – Contribuição do documento “Subsídios Para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” para o trabalho dos/as profissionais de Serviço Social

<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>
Não identifica a contribuição do documento citado para o trabalho do/a assistente social nas instituições de ensino.	Atribui ao documento características que o mesmo não possui.	Expressa com mais clareza a importância do documento para o trabalho dos/as profissionais de Serviço Social na política de educação.

<sup>77</sup> É particularmente curioso o desconhecimento de algumas assistentes sociais sobre o documento em questão, tendo em vista que uma das principais queixas dos/as profissionais de Serviço Social que atuam nas instituições de ensino é o baixo número de bibliografias sobre esse espaço sócio-ocupacional. Além disso, esse dado revela a necessidade do conjunto CFESS/CRESS envidar mais esforços na divulgação desse material.

<sup>78</sup> O “I Encontro Estadual do Serviço Social na Educação” foi uma atividade promovida pelo Conselho Regional de Serviço Social da 4ª Região/PE, no dia 12/03/2012. Eventos semelhantes aconteceram nos demais estados e tiveram a finalidade de preparar os/as assistentes sociais para a participação no “Seminário Nacional do Serviço Social na Educação”, que ocorreu em Maceió/AL, no segundo semestre de 2012, e contou com a presença de mais de mil participantes.

No segundo grupo as entrevistadas afirmaram, por exemplo, que o texto contribui para a socialização de experiências de trabalho do Serviço Social nas universidades ou que é mais voltado para o ensino médio. Contudo, o documento em questão não apresenta experiências de trabalho em instituições específicas, como também, não está direcionado primordialmente para o ensino médio, uma vez que discute a política de educação na sua integralidade. Uma das falas expressa a visão equivocada sobre o texto em questão:

Eu senti uma certa dificuldade porque era como se dissesse assim: a gente tava trabalhando de um jeito, a gente pensava a assistência estudantil de um jeito e o grupo (que elaborou o documento) tava mais ligado a um trabalho que seria ligado as famílias, essa coisa de estudante de nível médio, educação básica (Natália).

Já no terceiro grupo foram apontadas as seguintes contribuições: amplia a discussão sobre a educação, discute as atribuições e competências do Serviço Social na política de educação, reflete sobre a função exercida pelos/as assistentes sociais na educação, contribui na luta por direitos e possibilita analisar as demandas de forma crítica. Nas palavras das assistentes sociais entrevistadas, esse texto contribui da seguinte forma:

Eu vejo ele (documento), como aliás todo material do CFESS é um despertar, ele tira a gente, a gente é meio que bitolado nessa história de edital, eu pelo menos sou, me sinto, eu tento me desligar as vezes, mas ainda tô muito presa a isso e ele vislumbra outras oportunidades, outras atividades, outras coisas, outras discussões, uma discussão muito mais ampla do que é a educação, qual nosso papel realmente aqui (Leticia).

E eu acho ele (documento) completo por isso, tem toda uma fundamentação, ele historiciza bem a questão, ele aponta questões que precisam ser vistas no dia a dia, ele não é uma receita de bolo, porque não deveria ser mesmo. Mais certamente chama atenção pra o fato que você tem, de forma bem simplificada aqui, você tem duas alternativas ou é ser mero executor terminal da política pública de assistência estudantil e outra é você aproveitar esse contexto todo pra problematizar essa política, pra fazer do estudante um grande parceiro na luta pra essa política de assistência estudantil seja consolidada, alargada, que mais pessoas possam ter acesso, então eu acho que ele traz essa possibilidade, eu acho ele muito completo porque ele dá a noção do tempo, a história do assistente social na educação, não só na educação superior e, especialmente, na educação superior eu acho que o desafio é muito grande (Juliana).

A partir dessas respostas compreendemos que esse grupo de profissionais conseguiu identificar as possibilidades postas para a intervenção profissional sinalizadas no texto. É interessante registrar que a indicação desses aspectos não diz respeito a modelos que devem ser seguidos, mais a princípios/valores que devem orientar o trabalho do Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional.

Entretanto, apesar de parte das profissionais pesquisadas reconhecer a importância da luta por uma política educacional condizente com os interesses dos/as trabalhadores/as, consideramos que o movimento entre essa intenção e a sua real efetivação ainda é um projeto embrionário, quando observamos o conjunto dessas profissionais, nas três universidades pesquisadas.

A análise do trabalho do/a assistente social, nos programas de assistência estudantil, a partir dos eixos que particularizam a intervenção profissional, nesse espaço sócio-ocupacional, corrobora a nossa argumentação, tendo em vista que as atividades do Serviço Social estão centradas primordialmente no eixo permanência, uma vez que basicamente a intervenção dessas profissionais responde às demandas institucionais, no que se refere à execução dos programas que visam assegurar a permanência dos/as discentes nas universidades.

Entendemos que o atendimento das demandas institucionais pelo Serviço Social é inerente à condição de trabalhador/a assalariado/a do/a assistente social, pois a razão de ser de qualquer profissão é que ela possa atender a necessidades sociais. Particularmente, no caso do Serviço Social, esse atendimento assume um caráter contraditório, pois tanto responde às necessidades dos empregadores como às dos/as trabalhadores/as, não sendo possível eliminar essa dimensão da intervenção profissional.

Nesse sentido, consideramos que o problema central não é o atendimento das demandas institucionais, mas a dificuldade para mobilizar respostas profissionais que ultrapassem as requisições imediatas da instituição. Por exemplo, as ações que envolvem a qualidade da educação, dentre as quais estamos considerando as atividades socioeducativas e as que tratam do acompanhamento ao estudante<sup>79</sup>, uma vez que, nesses momentos, são discutidos temas transversais ao processo formativo, ficam subordinadas à realização das seleções socioeconômicas.

O desenvolvimento dos demais eixos, acesso e gestão democrática, foram pouco observados em duas universidades. Em uma das instituições identificamos que o trabalho de divulgação dos programas de assistência estudantil nas escolas

---

<sup>79</sup> Essas atividades foram discutidas no subitem anterior.

públicas e a participação das assistentes sociais, na implantação da Câmara de Assistência Estudantil, e a ocupação de um acento nessa instância são ações que podem ser vinculadas a esses eixos. Contudo, mesmo nessa instituição as profissionais enfrentam dificuldades para o desempenho dessas atividades.

Sobre a gestão democrática nos programas de assistência estudantil cabe um esclarecimento: em todas as universidades, as assistentes sociais relataram o contato com os/as estudantes individualmente e/ou com o movimento estudantil. Nesse momento são repassadas informações/orientações que contribuem para a instrumentalização desse público, na reivindicação dos seus direitos, contudo, esse processo nos pareceu ainda frágil, sendo necessários mais investimentos de ambas as partes no fortalecimento dessa relação.

Entendemos que as atividades que ocorrem no espaço institucional são importantes na análise desses eixos, contudo, é preciso pensar a questão do acesso, da permanência, da gestão democrática e da qualidade da educação em um arco mais amplo de mediações, como dissemos acima, uma vez que a mobilização desses eixos não se esgota na intervenção direta junto aos/às usuários/as. Pois, a retração ou ampliação dessas dimensões no trabalho do/a assistente social está condicionada à dinâmica social e aos projetos de educação em disputa na sociedade, como também, à articulação política desses/as profissionais.

Nesse sentido, a inserção dessa categoria em espaços de reivindicação é uma condição importante para a ampliação dessas dimensões, muito embora não seja a única. Na pesquisa procuramos identificar a participação política dos/as assistentes sociais, sendo assim, verificamos que nenhuma das profissionais entrevistadas participa de movimentos sociais ligados à luta pela educação, essa realidade foi encontrada em todas as universidades, ou seja, do litoral ao sertão.

A retração dos movimentos sociais impacta diretamente no processo de mobilização de várias categorias profissionais e, particularmente, há uma desmobilização dos sujeitos individuais. Essa tendência tende a ser reforçada em contextos semelhantes nos quais estão inseridos as assistentes sociais, pois a lógica imediatista e a sobrecarga de trabalho acabam dificultando a inserção dos sujeitos em atividades/organizações que não ofereçam respostas imediatas.

A participação política das assistentes sociais que atuam nos programas de assistência estudantil ocorre, principalmente, através dos sindicatos dos/as técnicos administrativos das universidades. Em todas as instituições pesquisadas registramos assistentes sociais sindicalizadas<sup>80</sup>, contudo, na maioria dos casos, essa participação se dá em momentos pontuais. Além disso, algumas das profissionais relataram certa aversão a esse tipo de organização, o que é preocupante, tendo em vista o caráter estratégico dessas organizações na luta dos/as trabalhadores/as.

Sendo assim, consideramos que os entraves que as assistentes sociais enfrentam, na sua intervenção profissional, para articular os eixos que particularizam o trabalho dessa categoria, na política de educação, está relacionado tanto com os limites institucionais, como também, com a dificuldade de ampliar o debate da assistência estudantil para outras instâncias e arenas políticas. O relato de uma assistente social exemplifica o que estamos argumentando:

eu acho que a gente tá muito acomodado e eu sonho que a gente possa se indignar mais, se juntar mais e fazer valer também nossos interesses, não no sentido corporativista, mas o fortalecimento da própria política, enfrentar a precarização do Serviço Social na assistência estudantil é melhorar a assistência estudantil (Juliana).

As ações desenvolvidas nessa política pelas assistentes sociais assumem um caráter bastante circular, haja vista que os pontos de contato com outras instituições e/ou organizações é reduzido. Dois elementos exemplificam o que estamos argumentado: as legislações que orientam o trabalho na assistência estudantil e a articulação dessas ações com as demais políticas sociais.

Sobre as legislações que subsidiam o trabalho do/a assistente social nos programas de assistência estudantil, identificamos que o principal instrumento legal utilizado é o Decreto Nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como também, as Resoluções internas das universidades que tratam sobre os programas e serviços dessa política. O Código de Ética Profissional do/a assistente social, assim como, a Lei de Regulamentação da Profissão também foram citados como norteadores do exercício profissional nesse espaço sócio-ocupacional.

---

<sup>80</sup> Em uma das universidades registramos uma particularidade sobre essa questão, pois até o momento da coleta de dados não havia um sindicato legalmente constituído nessa universidade. Contudo, havia um grupo de servidores/as mobilizados/as, na construção desse espaço, e uma das profissionais de Serviço Social relatou sua participação nessas discussões.

A centralidade do PNAES não se constitui de forma alguma uma novidade, tendo em vista que esse é principal marco legal, no âmbito do executivo federal, sobre a assistência estudantil. Na verdade o que nos chamou a atenção foi a forma tímida como outras legislações apareceram, uma vez que a LDB/1996 e o PNE foram citados apenas por uma das profissionais entrevistadas e até mesmo a Lei de Cotas (Nº 12.711/2012) é pouco referida, apesar do impacto direto que essa medida trouxe para a intervenção profissional do Serviço Social.

De forma esporádica também foram citadas a Constituição de 1988 no tocante ao direito à educação e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Apesar dos limites presentes nos documentos legais que regem a política de educação, a exemplo da LDB/1996 e o PNE, consideramos problemático pensar a assistência estudantil apartada dessas legislações, pois como vimos no capítulo II, as ações de atendimento ao estudante mantém uma relação orgânica com a política de educação. E as tendências assumidas por essa política, principalmente, no que se refere a expansão ou retração do processo de escolarização impactam na assistência estudantil.

O desvelamento das legislações sociais mobilizadas na intervenção profissional é um indicativo importante do grau de abrangência do trabalho do/a assistente social na medida em que o exercício profissional dessa categoria é mediado pelas políticas sociais, nesse sentido, esses dados sinalizam uma tendência de isolamento da assistência estudantil em relação a outras políticas sociais. Esse processo tem se expressado através da bolsificação dos programas/serviços da assistência estudantil, ou seja, as ações centradas na transferência direta de recursos financeiros para os/as estudantes mais pauperizados, pois os determinantes que interferem para a evasão dos/as discentes são reduzidos à questão financeira.

Ressaltamos que a nossa crítica ao processo de bolsificação da assistência estudantil não faz coro com as análises conservadoras que consideram um absurdo a transferência de recursos públicos diretamente para os/as cidadãos. Na nossa avaliação, o problema é a lógica individualista que marca essas ações, por meio da qual os serviços de caráter coletivo sofrem um processo de esvaziamento. Além

disso, esses programas são marcados pela seletividade e focalizados nos segmentos mais pauperizados.

Consideramos que o atendimento das demandas apresentadas pelos/as estudantes envolve um leque amplo de ações, as quais não podem ser respondidas unicamente pelos serviços/programas da assistência estudantil<sup>81</sup>, mesmo levando em conta todas as áreas citadas no PNAES como campo de atuação da assistência estudantil, o desenvolvimento de ações no que tange à garantia do acesso, da permanência, da gestão democrática e da qualidade da educação não se esgota no espaço institucional. Nesse sentido, a articulação com outras políticas sociais é uma condição estratégica para o atendimento das necessidades dos/as estudantes na perspectiva de totalidade.

Entretanto, os dados encontrados indicam uma extrema dificuldade no processo de articulação dos programas de assistência estudantil com as demais políticas sociais. Sendo verificados encaminhamentos pontuais para os serviços da assistência social e/ou saúde e assim mesmo com entraves significativos para o atendimento dessas demandas.

Essa situação reflete a precariedade dos serviços públicos, não sendo uma limitação apenas dos programas da assistência estudantil e/ou dos/as profissionais que atuam nesse espaço. As assistentes sociais relatam o desgaste vivenciado nesse processo, tendo em vista que, apesar de alguns esforços empreendidos os/as alunos/as, não conseguem obter o atendimento requisitado.

Entendemos que o desenvolvimento dos eixos que particularizam o trabalho do/a assistente social na educação não pode prescindir das questões macro que envolvem o exercício profissional dessa categoria, pois, apesar das ações institucionais assumirem uma condição estratégica, a garantia do acesso, da permanência, da gestão democrática e da qualidade da educação requisita mediações que extrapolam os muros institucionais.

A ampliação dessas dimensões na intervenção profissional envolve um esforço coletivo das equipes, como também, articulações com os movimentos e

---

<sup>81</sup> Identificamos que algumas universidades desenvolvem serviços de saúde voltados para os/as estudantes como estratégia para driblar as dificuldades de acesso no Sistema Único de Saúde (SUS).

sujeitos políticos comprometidos com os interesses dos/as trabalhadores/as. Envolve ainda a disputa em torno dos projetos educacionais presentes na sociedade e o fortalecimento daqueles que expressam o compromisso com a construção de uma nova sociabilidade. Porém, os dados encontrados nessa pesquisa apontam para a dificuldade das assistentes sociais articularem esses eixos nos programas de assistência estudantil, sendo assim, em que pese o compromisso de algumas profissionais, esse trabalho tem reiterado o projeto de educação dominante<sup>82</sup>. Muito embora as profissionais anseiem pela superação desse cenário, conforme o relato abaixo:

não quero conceber daqui pra frente eu dentro da assistência estudantil como profissional de Serviço Social, sendo um profissional meramente que seleciona, um selecionador de vulneráveis, eu quero desenvolver outras atividades aqui dentro, quero ler e estudar muito sobre o Serviço Social na educação e acompanhar todas as discussões (Marieta).

Se a nossa argumentação estiver correta, ao longo desse trabalho, a ampliação do espaço sócio-ocupacional do Serviço Social, nos programas de assistência estudantil, no início dos anos 2000, determinado pelas atuais tendências da política de educação, mantém relação com o processo de assistencialização da política educacional brasileira e as “novas” funções assumidas por essa política pública, na manutenção da hegemonia burguesa, na atual fase de acumulação do capital. Portanto, os nexos existentes entre a inserção do/a assistente social nas universidades e o atual projeto de educação condiciona a mobilização dos eixos já citados.

Diante do exposto, os dados obtidos nessa pesquisa confirmam a nossa hipótese inicial de trabalho, pois as determinações desse processo têm exigido do/a assistente social uma intervenção profissional marcada pelo imediatismo e, apesar de alguns movimentos desses/as profissionais, na direção da construção de uma intervenção profissional sintonizada aos interesses dos/as usuários/as, o trabalho do Serviço Social, quando visto no conjunto das três instituições pesquisadas, não tem conseguido superar o anel de ferro das seleções socioeconômicas.

---

<sup>82</sup> Vale ressaltar, que essa reiteração é marcada por tensões e contradições na medida em que não significa apenas a simples reposição do instituído.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa consistiu em analisar as demandas institucionais e as respostas profissionais das assistentes sociais que atuam nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco, conforme expusemos na introdução e nos capítulos que compõem esse trabalho. Procuramos ao longo dessa discussão situar o nosso objeto de estudo a partir das tendências da política social brasileira e, particularmente, da política de educação.

Apesar de considerarmos a importância da análise do trabalho dos/as profissionais de Serviço Social, nos programas de assistência estudantil, é preciso registrar que essa pesquisa não dar conta das diversas possibilidades interventivas dessa categoria nesse nível de ensino, tendo em vista que verificamos que os/as assistentes sociais podem atuar em outros setores da universidade, como, por exemplo, nos projetos de extensão e nas seções de recursos humanos.

Nesse sentido, o aprofundamento da discussão em torno desse espaço sócio-ocupacional envolve a identificação e análise das demais atividades desenvolvidas pelos/as assistentes sociais nas universidades. Contudo, consideramos que os programas de assistência estudantil se constituem, na principal demanda para a inserção desses/as profissionais, nessas instituições, pois a grande maioria dos/as assistentes sociais estão lotados nos serviços de atendimento aos estudantes.

A ampliação do conhecimento sobre a intervenção dos/as assistentes sociais, nas instituições formais de ensino, requer ainda a realização de pesquisas sobre o trabalho dessa categoria nos demais níveis de ensino, uma vez que a política de educação é marcada por inúmeras entidades, as quais possuem particularidades que impactam o trabalho desses/as profissionais, inclusive é necessário tratar também das experiências de trabalho no âmbito das instituições particulares.

Entendemos que a necessidade de ampliação da escolarização dos/as trabalhadores/as é o fio condutor que atravessa a prática profissional do Serviço Social na educação. Contudo, esse processo assume expressões diferenciadas em cada instituição de ensino, sendo necessária a sua catalogação.

Essa tarefa deve envolver, necessariamente, o esforço coletivo de vários/as pesquisadores/as, tendo em vista que uma empreitada dessa envergadura requer o trabalho de diversas mãos. Esse processo é fundamental para desvelar como os/as profissionais de Serviço Social estão intervindo, nas diversas instituições de ensino, uma vez que as atuais tendências das políticas sociais assumem particularidades em cada nível educacional.

Consideramos que as entidades representativas da categoria, através do conjunto CFESS/CRESS, procuraram, ao longo da primeira década dos anos 2000, enfrentar esse desafio, já que a discussão em torno da intervenção do Serviço Social na educação ocupou a agenda política dessas organizações, particularmente, o último documento lançado em 2012, intitulado “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, expressa esse processo.

A contribuição desse documento para o trabalho dos/as assistentes sociais, nas instituições de ensino, reside em problematizar a educação, no modo de produção capitalista, como também, apontar possibilidades interventivas em consonância com o Projeto Ético-Político do Serviço Social. Diante das atuais tendências da política de educação, caracterizadas pela ampliação do acesso e, ao mesmo tempo, esvaziamento de conteúdos críticos, o texto citado torna-se estratégico para a construção de uma política educacional afinada aos interesses dos/as trabalhadores/as.

Como demonstramos em várias passagens, nessa pesquisa, o discurso governamental da democratização do acesso à educação visa escamotear o aprofundamento da mercantilização dessa dimensão da vida social, a partir da diluição das fronteiras entre o ensino público e o privado. Nesse sentido, a lógica mercantil impacta as instituições públicas, tendo em vista que a organização dessas entidades ocorre a partir da sua adequação às necessidades do mercado.

Desde o início dos anos 2000 o debate sobre a política de educação e, principalmente, sobre o ensino superior no Brasil tornou-se ainda mais complexo, uma vez que a manutenção e o aprofundamento do ajuste dessa política ao processo de acumulação capitalista foram apresentados como ampliação de direitos

e atendimento de demandas históricas dos movimentos sociais do campo educacional.

Nessa direção, percebemos que, a partir da influência do social-liberalismo de cunho novo desenvolvimentista, foram pavimentadas as condições sociohistóricas para legitimação de medidas contrarreformistas. Nesse processo há uma mudança no discurso governamental com a incorporação de bandeiras históricas do campo educacional, como, por exemplo, a democratização do acesso e da permanência. Porém, essa incorporação ocorre mediante a neutralização dos elementos que poderiam apontar na direção dos interesses dos/as trabalhadores/as.

Pudemos verificar que a ampliação na contratação de assistentes sociais para as universidades públicas ocorreu no bojo desse processo e impactou a prática profissional dessa categoria, tendo em vista que os limites e possibilidades de intervenção são forjados, a partir das novas tendências das políticas sociais, no contexto do social-liberalismo.

A inserção do Serviço Social, nas universidades públicas, é positiva, pois a ampliação do mercado de trabalho de uma profissão não é um dado que podemos ignorar, principalmente, quando ocorre a partir da garantia dos direitos trabalhistas<sup>83</sup>, uma vez que esses/as profissionais são regidos pelo regime jurídico único dos/as servidores/as da união. Contudo, esse fenômeno não pode ser avaliado de modo isolado, já que as alterações, na política de educação superior, na primeira década dos anos 2000, tanto nas entidades públicas como nas privadas, expressam o aprofundamento da contrarreforma universitária brasileira.

A ampliação, na contratação de assistentes sociais, para a política de educação não foi um movimento restrito às universidades, pois essa tendência também foi percebida em outras instituições educacionais. Contudo, devido aos limites desse trabalho não tivemos condições de abordar essas experiências.

Sendo assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) também experimentaram um processo de contratação de profissionais de

---

<sup>83</sup> Temos plena consciência de que os/as servidores/as públicos, assim como os/as trabalhadores/as da iniciativa privada, sofreram um ataque sistemático nos seus direitos nos últimos anos. Contudo, a relação de trabalho dos/as funcionários/as públicos ainda preserva alguns direitos que outros/as trabalhadores/as não mais dispõem.

Serviço Social, em virtude da implantação de programas de assistência estudantil. Contudo, não consideramos prudente generalizar os achados dessa pesquisa para essas instituições, sendo necessário o desenvolvimento de estudos que tratem sobre esse espaço em particular, muito embora compreendamos que existem pontos de contato no trabalho desenvolvido pelos/as assistentes sociais nas universidades e nos Institutos Federais.

Já na educação básica há uma variedade de experiências com relação à inserção do Serviço Social, nas instituições desse nível de ensino, tendo em vista que, em alguns municípios e estados da federação, os/as assistentes sociais compõem oficialmente o quadro de servidores da educação, enquanto que, em outros, essa situação não está formalizada. E há ainda aqueles em que não existe a presença dessa categoria profissional nos estabelecimentos educacionais.

Tramita, no Congresso Nacional, há alguns anos, um projeto de lei que prevê a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas. Entretanto, apesar da mobilização dos conselhos profissionais dessas categorias, essa proposta encontra fortes resistências para sua aprovação. No nosso entendimento esse fato sinaliza os limites do discurso da democratização do acesso à educação. Além disso, reforça a necessidade de estudos que apontem as particularidades, na contratação de assistentes sociais, para cada nível da política de educação, uma vez que a garantia do processo de escolarização dos/as trabalhadores/as possui especificidades nas várias instituições de ensino.

O nosso estudo revelou como o atual processo de contrarreforma universitária tem impactado uma das categorias profissionais que compõe a força de trabalho requisitada pelas universidades federais no processo de execução da política de educação superior brasileira.

O percurso teórico-metodológico adotado nessa pesquisa nos permitiu a ultrapassagem da aparência para a essência do nosso objeto de estudo. Sendo assim, percebemos que somente o processo de “democratização do acesso” do ensino superior para os segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora não explica a ampliação da contratação de assistentes sociais para as universidades

públicas federais, pois não há uma relação imediata entre o ingresso de discentes pobres nessas instituições e a contratação de profissionais de Serviço Social.

Os resultados encontrados nessa pesquisa apontam que as tendências do trabalho do/a assistente social, nos programas de assistência estudantil das universidades federais, é uma expressão do atual padrão das políticas sociais, particularmente, na sua versão social-liberal, uma vez que estão estruturadas em serviços seletivos e direcionadas para os segmentos mais pauperizados da população. Além disso, assumem uma dimensão ideológica importante, já que o discurso da ampliação do acesso busca construir a legitimidade dessas ações, mesmo que ocorra com a mediação do setor privado.

Com relação às demandas institucionais postas aos profissionais de Serviço Social nos programas de assistência estudantil, identificamos que a realização de seleções socioeconômicas se constitui na principal demanda institucional em todas as universidades pesquisadas. Esse processo tem acarretado a redução das atribuições e competências profissionais dos/as assistentes sociais, uma vez que o predomínio das seleções socioeconômicas tem dificultado o desempenho de outras atividades. A identificação dessa tendência no trabalho dos/as assistentes sociais nessa política requer um maior investimento, porém, devido aos limites desse estudo não tivemos condições de aprofundar essa análise.

O desvelamento das determinações presentes, na contratação de assistentes sociais para as universidades, além de problematizar a ideia de que a inserção desses/as profissionais, nessas instituições, está relacionada com a democratização do acesso ao ensino superior, aponta para o questionamento de um discurso que perpassa o de parte dos/as profissionais de Serviço Social que atuam na educação referente ao desenvolvimento de atividades pedagógicas como justificativa para a contratação desses/as profissionais na política de educação, uma vez que demandas dessa natureza não se constituem de forma alguma em uma requisição prioritária nas instituições pesquisadas.

Verificamos também que as universidades não têm conseguido assegurar as condições adequadas de trabalho dos/as assistentes sociais nos programas de assistência estudantil, pois o espaço físico é inadequado, tendo em vista que não

propicia a garantia do sigilo profissional. Além disso, o quantitativo de profissionais nas equipes é insuficiente para atender a demanda de trabalho. Percebemos, ainda, que esses/as profissionais têm dificuldade para se inserir nas atividades de capacitação, em virtude da falta de tempo e/ou a ausência de ações de interesse do Serviço Social.

A pesquisa revelou que os/as assistentes sociais inseridos na assistência estudantil possuem autonomia na definição dos seus instrumentos de trabalho. Contudo, foi relatado pelas profissionais entrevistadas que se trata de uma autonomia relativa, pois em alguns casos a definição dessas questões passa pelo crivo dos gestores. Já com relação à carga horária de trabalho, vimos que oficialmente tem predominado a jornada de 40 horas semanais de trabalho, em desacordo com a Lei Nº 12.317/2010, a qual estabelece que a jornada semanal de trabalho dos/as profissionais de Serviço Social deve ser de 30 horas.

Além das demandas institucionais procuramos desvelar as respostas profissionais mobilizados pelos/as assistentes sociais nesse espaço sócio-ocupacional. Nesse sentido, vimos que essas ações podem ser divididas em dois grupos, um referente às atividades diretamente voltadas para os/as estudantes e outro atinente às ações de planejamento dos programas da assistência estudantil.

No primeiro grupo identificamos as atividades de natureza socioeducativa, as quais são destinadas, principalmente, para os/as usuários/as das Residências Universitárias e contam também com a participação de outras categorias profissionais (psicólogos/as e pedagogos/as). Percebemos, também, ações de acompanhamento aos estudantes com baixo rendimento acadêmico. Além disso, são desenvolvidas atividades que visam divulgar os serviços e programas da assistência estudantil.

Já no segundo grupo, identificamos a participação dos/as assistentes sociais nas atividades de planejamento da política. Essa função não se apresenta uniforme em todas as universidades, pois em algumas ocorre a centralização dessas ações nos gestores. Catalogamos, também, o trabalho dos/as profissionais de Serviço Social nas atividades que apontam para democratização das decisões no âmbito da

assistência estudantil. Esse tipo de intervenção também não é predominante nesse espaço sócio-ocupacional.

Apesar da importância do desenvolvimento dessas ações, tanto aquelas voltadas para os/as estudantes como as direcionadas para o planejamento da política, percebemos que essas atividades ainda não adquiriram a legitimidade institucional necessária para romper com o predomínio das seleções socioeconômicas.

Sobre as orientações do conjunto CFESS/CRESS para o trabalho dos/as profissionais de Serviço Social na política de educação e, principalmente, sobre o documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, identificamos que esse texto é conhecido pela maioria das profissionais pesquisadas.

Já com relação aos eixos que particularizam a intervenção dos/as assistentes sociais na educação e as respostas mobilizadas por essas profissionais nos programas de assistência estudantil, percebemos que essa categoria enfrenta sérias dificuldades para articular esses eixos, pois o desenvolvimento de atividades ligadas à questão da permanência predomina em detrimento dos demais (acesso, qualidade da educação e gestão democrática).

Nesse sentido, constatamos que os/as profissionais de Serviço Social nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco não tem conseguido coletivamente ultrapassar as demandas institucionais. Contudo, ressaltamos que esse processo ocorre sob resistência, pois há ações que tencionam o projeto de educação hegemônico expresso nas universidades brasileiras.

A partir da análise desses dados, compreendemos que as tendências do ensino superior brasileiro se expressam, no trabalho do/a assistente social, nos programas da assistência estudantil, através do caráter imediatista das demandas institucionais colocadas para essa categoria profissional. Sendo assim, confirmamos nossa hipótese inicial de trabalho, tendo em vista que apontávamos que a intervenção nessa política social era presidida pela lógica produtivista, o que acarreta no imediatismo profissional.

Os resultados encontrados nessa pesquisa sugerem que a intervenção dos/as assistentes sociais, nas instituições de ensino, e, particularmente, nas universidades, requer um esforço coletivo dos/as profissionais, no sentido de tencionar esses espaços na direção dos interesses dos/as usuários/as dos serviços. Esse campo de atuação possui limites como qualquer outra política social, sendo preciso reconhecer esses entraves para se evitar posturas messiânicas, as quais impedem a definição de estratégias de trabalho viáveis.

Nesse sentido, consideramos que a superação dos óbices verificados no trabalho dos/as profissionais de Serviço Social na assistência estudantil passa necessariamente pelo acionamento da nossa autonomia de forma coletiva. Com isso não estamos definindo o que deve ser feito, não se trata de receita, mas queremos chamar atenção que o enfrentamento desse desafio requisita a ultrapassagem de estratégias individuais, uma vez que é na luta coletiva, inclusive, com a participação de outros sujeitos políticos, que o Serviço Social pode desenvolver uma prática profissional que tencione a política de educação na direção dos interesses dos/as trabalhadores/as.

Por fim, a realização desse estudo sinalizou algumas pautas interessantes que podem compor a agenda de pesquisa desse espaço sócio-ocupacional. Sendo assim, destacamos a necessidade de estudos que tratem da influência da teoria do capital humano na prática dos/as assistentes sociais que atuam na educação, como também, pesquisas que versem sobre a assistencialização da política de assistência estudantil e seus impactos na intervenção dos/as profissionais de Serviço Social.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura:** perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALCOFORADO, M. G. Elaboração de projetos de pesquisa. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- ALENCAR, M. M. T. e ALMEIDA, N. L. T. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas.** São Paulo: Saraiva, 2011.
- ALMEIDA, N. L. T. **O Serviço Social na Educação:** novas perspectivas sócio-ocupacionais. Mimeo, 2001.
- \_\_\_\_\_, N. L. T. **Serviço Social e a Política Educacional:** um breve balanço dos avanços e desafios. Mimeo, 2003.
- \_\_\_\_\_, N. L. T. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação.** Disponível em [www.assistentesocial.com.br](http://www.assistentesocial.com.br). Acesso em 10/12/2005.
- \_\_\_\_\_, N. L. T. **O Serviço Social na Educação:** novas perspectivas sócio-ocupacionais. Mimeo, 2007.
- \_\_\_\_\_, N. L. T. Apontamentos Sobre a Política de Educação no Brasil Hoje e a Inserção dos Assistentes Sociais. In: **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação.** Disponível em [www.cfess.org.br](http://www.cfess.org.br). Acesso em 20/11/2011.
- ALVES, et al. **Modernização Conservadora e Ensino Superior no Brasil:** elementos para uma crítica engajada. Disponível em [www.andes.org.br](http://www.andes.org.br). Acesso em 26/09/2013.
- AMARO, S. **Serviço Social na Educação:** bases para o trabalho profissional. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEHRING, E. R. e BOSCHETTI, I. **Política Social:** fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_, E. R. **Brasil em Contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo, 2<sup>o</sup> edição: Cortez, 2008.
- BOLORINO, E. A presença do Serviço Social na educação básica dos municípios paulistas. In: **Serviço Social e Realidade**, v. 18, n. 1, Franca, 2009.
- \_\_\_\_\_, E. **Educação e Serviço Social:** elo para a construção da cidadania. São Paulo: Editora Unesp, 2012a.
- \_\_\_\_\_, E. Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. In: **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática.** Campinas/SP: Papel Social, 2012b.

BELO, A. S. e PINTO, J. C. do N. G. A nova configuração da assistência estudantil. In: **FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 anos**, 2012.

BRASIL. Lei Nº 8.662, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. In: CFESS. **Legislação e Resoluções sobre o Trabalho do/a Assistente Social**. Brasília: CFESS, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência estudantil (PNAES)**. Brasília: MEC, 2010.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Da Administração Pública Burocrática à Gerencial**. Brasília: MARE, 1996.

\_\_\_\_\_, L. C. **Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial**. Rio de Janeiro: VI Fórum da Reforma do Estado, 2007.

CASTELO, R. O Social-Liberalismo Brasileiro e a Miséria Ideológica da Economia do Bem-Estar. In: MOTA, A. E. (ORG). **Desenvolvimentismo e Construção de Hegemonia: Crescimento Econômico e Reprodução da Desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_, R. **O Social-Liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2013a.

\_\_\_\_\_, R. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In: Em Pauta, Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2013b.

CAVALHEIRO, J. S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais Gaúchos e o Trabalho do Assistente Social: alcance, perspectivas e desafios**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas: 2013.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer Jurídico 23/2000. Implantação do Serviço Social nas escolas da rede pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: CFESS, 2000.

\_\_\_\_\_. Resolução CFESS 493, de 21/08/2006. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Brasília: CFESS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional. Brasília: CFESS, 2012.

CHAVES, H. L. A. **Globalização, Ideologia e Discurso: Uma análise sobre a dimensão ideológica do processo de globalização**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

CISLAGHI, J. F. **Análise do REUNI: uma nova expressão da contra-reforma**

universitária brasileira. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2010.

\_\_\_\_\_, J. F. Financiamento do ensino superior no Brasil: novos e antigos mecanismos de privatização do fundo públicos. In: BEHRING, E. et al. **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_, J. F., SILVA, M. T. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o REUNI: ampliação de vagas versus garantia de permanência. In: **Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul/dez, 2012b.

CONSTANTINO, J. A., et al. Programa de Residência Universitária na Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns: perfil socioeconômico dos estudantes não selecionados. In: CFESS. **Anais do 14º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, 2013.

CUNHA, L. A. **A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

COUTINHO, C. N. **Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAMASCENO, H de J. **Serviço Social na Educação: A Intersetorialidade no Exercício Profissional do Assistente Social no IFBA**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: 2013.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FALEIROS, V. de P. **A política social do Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FONAPRACE. O FONAPRACE e a Assistência Estudantil nas IFES brasileiras: uma história em construção. In: **FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 anos**, 2012.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª edição, São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6ª edição, São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J; PAIVA, L. G. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011a.

\_\_\_\_\_, G. **Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, jan/abril. 2011b.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Editora Atlas S. A., 2007.

GUERRA, Y. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, C. M., et al. **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

GONÇALVES, R. Nacional-desenvolvimentismo às Avessas. In: **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos**: IPEA, 2011.

\_\_\_\_\_, R. Novo desenvolvimentismo e liberalismo enraizado. In: **Serviço Social e Sociedade: (Neo) Desenvolvimentismo e Política Social**. Nº 112, São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Vol. 04. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSBAWM, E. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, M.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, 19ª edição, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, M. A questão social no capitalismo. In: **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, 2004.

\_\_\_\_\_, M. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do(a) Assistente Social na atualidade. In: CFESS. **Atribuições do/a Assistente Social em Questão**. Brasília: CFESS, 2012.

IBGE. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – PNAD**. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 12/11/2012.

INEP. **Censo da Educação Superior**: 2003 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior**: 2010 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior**: 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2012.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Revista Outubro**, Nº 03, São Paulo: Alameda Editorial, 1999.

LESSA, S. E. do C. Educação Contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. In: **Serviço Social e Sociedade**, Nº 113, São Paulo: Cortez, 2013.

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

\_\_\_\_\_, K. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século.** Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso: 20/12/2011.

\_\_\_\_\_, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: ALMEIDA, N. L. T. e PEREIRA, L. D. (ORG). **Serviço Social na Educação.** Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, 2012.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

MARX, K., ENGELS, F. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital.** 2º Edição, São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_, I. **A Crise Estrutural do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MERCADANTE, A. **As Bases do Novo Desenvolvimentismo no Brasil: Análise do Governo Lula (2003-2010).** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2010.

MOTO, R. C. Estudos socioeconômicos. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MONTAÑO, C. **Um projeto para o Serviço Social crítico.** In: *Katálysis*, v. 9, n. 2. Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_, C. **A Natureza do Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, C. F. N. Serviço Social na Educação Básica: Particularidades do Trabalho do Assistente Social no Atual Cenário Carioca. In: ALMEIDA, N. L. T. e PEREIRA, L. D. (ORG). **Serviço Social na Educação.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2012.

MUNHOZ, D. E. N. **Entre a Universalidade da Teoria e a Singularidade dos Fenômenos: Enfrentando o Desafio de Conhecer a Realidade.** In: *Emancipação*, ano 6, nº 1, Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

MOTA, A. E. Apresentação – O Fetiche da Assistência Social. In: MOTA, A. E. (org.). **O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, A. E. **Cultura da Crise e Seguridade Social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90.** São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, A. E. et al. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais. In: MOTA, A. E. **Desenvolvimentismo e Construção de Hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade.** São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, M. R., LIMA, G. F. Assistencialização das Políticas Educacionais Brasileiras. In: **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana.** UFSC: Florianópolis, 2011.

NASCIMENTO, C. M. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. In: **FONAPRACE: Revista comemorativa 25 anos,** 2012.

\_\_\_\_\_, C. M. **Assistência Estudantil e Contrarreforma Universitária nos Anos 2000**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2013a.

\_\_\_\_\_, C. M. Os nexos entre a assistência estudantil e a contrarreforma universitária nos anos 2000: apontamentos teórico-metodológicos. In: ARCOVERDE, A. C. B. **Metodologias Qualitativas de Pesquisa em Serviço Social**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013b.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, J.P. e BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_, J. P. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA et al (orgs.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006b.

\_\_\_\_\_, J. P. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2007b.

\_\_\_\_\_, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

O GLOBO. **Assistência Estudantil: federais precisam de 1,4 bi**. Disponível em: [oglobo.globo.com](http://oglobo.globo.com). Acesso em: 10/11/2013.

PAURA, S. G. O Serviço Social na Educação Superior. In: ALMEIDA, N. L. T. e PEREIRA, L. D. (ORG). **Serviço Social na Educação**. Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, 2012.

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, M. A. G. A. **Decifra-me ou Te Devoro: Discurso e Reforma Universitária no Governo Lula: um enigma a decifrar**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2005.

SALVADOR, E. **Fundo Público e Seguridade Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_, D. **Da Nova LDB ao FUNDEB**: Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SGUISSARDI, V. **Universidade Brasileira no Século XXI: Desafios do Presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JR, J. D. R. e SGUISSARDI, V. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, L. C. O Trabalho do Assistente Social no Contexto da Educação Profissional: questões para o debate. In: ALMEIDA, N. L. T. e PEREIRA, L. D. (ORG). **Serviço Social na Educação**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2012.

SPOSATI, et al. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**: uma questão em análise. São Paulo: Cortez, 1998.

TAVARES, P. H. de S. **Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino privado**: mercantilização de novo tipo? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2014.

TONET, I. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRINDADE, R. L. P. Ações profissionais, procedimentos e instrumentos no trabalho dos assistentes sociais nas políticas sociais. In: SANTOS, Cláudia Mônica, et al. **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social**: desafios contemporâneos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

VALE. E. S. **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico**: reiteraões e resistências do trabalho docente na UECE. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2012.

WITIUK, I. L. **A Trajetória Socio-histórica do Serviço Social no Espaço da Escola**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2004.

YAZBEK, M. C. O Significado Sócio-Histórico da Profissão. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

## **Anexo I – Formulário de Entrevista**

- 1 – Há quanto tempo você ingressou na instituição?
- 2 – Quais são as demandas institucionais para você enquanto profissional de Serviço Social?
- 3 – Você desenvolve e/ou desenvolveu alguma atividade elaborada pelos profissionais de Serviço Social da instituição? Quais?
- 4 – As ações desenvolvidas pelo Serviço Social na instituição são planejadas? Quem participa do planejamento? Qual a periodicidade do planejamento?
- 5 – No trabalho desenvolvido nos programas de assistência estudantil participam outros profissionais além dos/as assistentes sociais?
- 6 – Para você quais são as atribuições do profissional de Serviço Social na educação superior?
- 7 – As atividades desenvolvidas por você na instituição estão orientadas por alguma legislação? Quais?
- 8 – As ações desenvolvidas mantêm relação com outras políticas sociais? Quais?
- 9 – Você participa de algum movimento social e/ou sindicato ligado à luta pela educação;
- 10 – Você tem conhecimento do debate sobre o trabalho do/a assistente social na educação, promovido pelo conjunto CFESS/CRESS, e do documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação”, publicado em 2012?
- 11 – Você participou e/ou participa do debate sobre o Serviço Social na educação? De que forma?
- 12 – Para você, o documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação” contribui para o trabalho do Serviço Social na educação? Como?
- 13 – O documento citado acima indicou quatro eixos que particularizam o trabalho do/a assistente social na educação, a saber: o acesso, a permanência, a gestão

democrática e a qualidade da educação, as atividades desenvolvidas por você mantém relação com algum desses eixos? Quais e por que?

14 – A instituição garante as condições éticas e técnicas para o desempenho das suas atribuições profissionais? Por que? (espaço físico adequado, número suficiente de profissionais, condições para capacitação, autonomia para definição dos instrumentos de trabalho).

15 – Para você o que explica a contratação de assistentes sociais para as universidades federais nos últimos anos?

16–Como você define a assistência estudantil?

## **Anexo II – Roteiro para Análise de Relatórios/Projetos de Trabalho de Profissional**

- 1 – Quais são as atividades presentes nos documentos desenvolvidas pelos assistentes sociais?
- 2 – Quais são as atividades que expressam as demandas institucionais?
- 3 – Quais são as atividades que revelam propostas dos profissionais de Serviço Social?
- 4 – Que atividades mantêm relação com os eixos que particularizam o trabalho do/a assistente social na educação?
- 5 – Ações desenvolvidas contam a participação de outros profissionais? Quais?
- 6 – As informações estão referenciadas por alguma legislação do campo educacional ou outras legislações sociais? Quais?
- 7 – As ações desenvolvidas mantêm interface com outras políticas sociais? Quais?
- 8 – Esses documentos expressam alguma concepção de assistência estudantil? Qual?