

# **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**

**Adriana Freire Pereira Férriz  
Mayra de Queiroz Barbosa**

**ORGANIZADORAS**





**Panorama da  
inserção do/a  
assistente social  
na política de  
educação**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

João Carlos Salles Pires da Silva

VICE-REITOR

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

ASSESSOR DO REITOR

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Adriana Freire Pereira Férriz

Mayra de Queiroz Barbosa

ORGANIZADORAS

# **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**

SALVADOR

EDUFBA

2019

2019, Autores.

Feito o depósito legal.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

PROJETO GRÁFICO

Lúcia Valeska Sokolowicz

EDITORAÇÃO

Larissa Vieira de Oliveira Ribeiro

REVISÃO

Equipe EDUFBA

NORMALIZAÇÃO

Susane Barros

IMAGEM DA CAPA

by Julia Freeman-Woolpert – Freemages.com

Sistema de Biblioteca – UFBA

---

Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação / Adriana Freire Pereira Férriz, Mayra de Queiroz Barbosa, organizadoras.- Salvador: EDUFBA, 2019.  
306 p.

ISBN 978-85-232-1848-5

1. Serviço social - Brasil. 2. Assistentes sociais - Prática. 3. Educação e Estado - Nordeste. I. Férriz, Adriana Freire Pereira. II. Barbosa, Mayra de Queiroz.

CDD - 360.981

---

Elaborada por Evandro Ramos dos Santos CRB-5/1205

Editora filiada à



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Rua Barão de Jeremoabo s/n

Campus de Ondina – 40.170-115

Salvador – Bahia – Brasil

Tel.: 0055 (71) 3283-6164

edufba@ufba.br – www.edufba.ufba.br

# SUMÁRIO

7 **Apresentação**

*Adriana Freire Pereira Férriz e Mayra de Queiroz Barbosa*

PARTE I

**AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA E O TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA**

15 **O trabalho do/a assistente social na política de educação  
em tempos de gerencialismo**

*Adriana Freire Pereira Férriz e Ney Luiz Teixeira de Almeida*

33 **O trabalho do/a assistente social na educação no Nordeste**

*Adriana Freire Pereira Férriz e Mayra de Queiroz Barbosa*

53 **O Programa Nacional de Assistência Estudantil:  
uma medida social-liberal em tempos de revisão ideológica  
do neoliberalismo**

*Josimeire de Omena Leite*

75 **O Serviço Social na educação profissional e tecnológica: principais  
requisições e funções dos assistentes sociais nos Institutos  
Federais de Educação**

*Edna Maria Coimbra Abreu*

95 **Perfil das/os assistentes sociais dos Institutos Federais  
de Educação, Ciência e Tecnologia da região Nordeste**

*Talita Prada*

113 **A contribuição do Serviço Social para uma educação antirracista:  
a atuação no Instituto Cultural Steve Biko**

*Heide de Jesus Damasceno e Juliana Marta Santos de Oliveira*

PARTE II

**O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO  
NO NORDESTE**

- 131 **A inserção do Serviço Social na educação básica no município de João Pessoa: memória e identidade de um processo em construção**  
*Adriana Rosado Maia de Lima, Alcilene da Costa Andrade, Cristina Chaves Oliveira e Geniely Assunção Ribeiro*
- 149 **O exercício profissional do/a assistente social no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB**  
*Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha, Maria Noalda Ramalho e Mônica Barros da Nóbrega*
- 167 **A atuação do Serviço Social na educação básica em Alagoas**  
*Mayra de Queiroz Barbosa e Jaqueline Lima da Silva*
- 185 **A educação básica no Rio Grande do Norte e o trabalho do assistente social na educação escolar**  
*Iris de Lima Souza e Ilka de Lima Souza*
- 203 **O trabalho do/a assistente social na educação básica na Bahia**  
*Adriana Freire Pereira Férriz e Gutemberg Miranda de Oliveira*
- 221 **Atuação do Serviço Social no Instituto Federal de Sergipe**  
*Adriana Araujo de Lisboa, Ana Paula Leite Nascimento, Ingredi Palmieri Oliveira e Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira*
- 241 **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*
- 261 **A atuação do assistente social na execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil e o impacto deste na vida acadêmica dos alunos da Universidade Federal do Piauí, *campus* ministro Reis Veloso**  
*Luciana Mary da Silva Carvalho*
- 279 **As ações de assistência estudantil do Programa Moradia na Universidade Federal da Bahia no contexto de precarização das políticas sociais**  
*Jakeline Bonifácio Sena e Matheus da Silva Mascarenhas*
- 297 **Sobre os autores**



# Apresentação

A coletânea de textos intitulada *Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação* surge da aproximação das organizadoras no II Encontro Regional Serviço Social na Educação realizado pelo Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-BA 5ª região) nos dias 20 e 21 de julho de 2017. A partir deste Encontro, as organizadoras identificaram a necessidade de reunir a produção sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação na região Nordeste.

As organizadoras são professoras do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Campus Arapiraca/Unidade Palmeiras dos Índios), respectivamente, e se dedicam à temática do trabalho do/a assistente social na política de educação, quer na atividade de orientação de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) de Serviço Social sobre o tema da educação, na supervisão de estágio supervisionado na área da educação, bem como na realização de pesquisas de iniciação científica sobre o tema.

O conjunto de artigos que compõem a coletânea traz uma discussão sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação, com ênfase à região Nordeste. Os textos aqui reunidos refletem estudos diversos – resultados de pesquisas de iniciação científica, sínteses de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, relatos de experiências e reflexões teóricas – desenvolvidos por docentes do curso de Serviço Social da UFBA, da UFAL, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Potiguar (UnP), bem como, por profissionais

do Serviço Social que atuam nas três modalidades da educação: educação básica – profissionais que atuam nas escolas públicas dos municípios de João Pessoa de Campina Grande; na educação profissional e tecnológica – no Instituto Federal da Bahia (IFBA), no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e no Instituto Federal de Sergipe (IFS); e na educação superior – na assistência estudantil da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Além de assistentes sociais que estudaram o tema e hoje atuam em outras áreas e de estudantes de Serviço Social. Nesse sentido, a coletânea reúne trabalhos dos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

A coletânea está dividida em duas partes. A primeira parte “As novas configurações da política de educação brasileira e o trabalho do Serviço Social na área” traz textos mais gerais sobre a atuação do Serviço Social na política de educação no Brasil e no Nordeste, sobre a assistência estudantil e as especificidades do perfil do/a assistente social que atua nos institutos federais no Brasil e no Nordeste e a contribuição do Serviço Social para uma educação antirracista. A segunda parte “O trabalho do/a assistente social na educação no Nordeste” é composta de textos resultantes de pesquisas e estudos sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação, tomando como referencial os eixos da educação básica, da educação profissional e tecnológica e da educação superior.

A primeira parte contempla seis artigos. O primeiro artigo, intitulado “O trabalho do/a assistente social na política de educação em tempos de gerencialismo” de autoria de Adriana Freire Pereira Férriz e Ney Luiz Teixeira de Almeida consiste em um ensaio teórico que objetiva discutir o deslocamento do/a assistente social das atividades de contato direto com a população para a gestão de programas, projetos e de pessoas. Entende-se ainda que esse deslocamento se articula à tendência gerencialista no campo da política de educação.

O segundo artigo “O trabalho do/a assistente social na educação no Nordeste”, de autoria das organizadoras dessa obra, Adriana Freire Pereira Férriz e Mayra de Queiroz Barbosa, apresenta uma discussão sobre a inserção do/a assistente social na política de educação bem como dá visibilidade à atuação de assistentes sociais na política de educação no Nordeste

– educação básica, educação profissional e tecnológica e educação superior –, com ênfase às experiências relatadas no conjunto de trabalhos que compõem esta coletânea.

O terceiro artigo intitulado “O Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma medida social-liberal em tempos de revisão ideológica do neoliberalismo”, de autoria de Josimeire de Omena Leite, que trata sobre a assistência ao estudante universitário, resulta de uma pesquisa teórica que, por meio de revisão bibliográfica, recupera uma importante discussão acerca do Programa Nacional de Assistência Estudantil. O artigo faz uma crítica à perspectiva revisionista da - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), revelando que esta propôs a equidade social como forma de garantir condições de inclusão social compatível com a acumulação do capital.

O quarto artigo intitulado “O Serviço Social na educação profissional e tecnológica: principais requisições e funções dos assistentes sociais nos institutos federais de educação”, de autoria de Edna Maria Coimbra Abreu, tem como objetivo desenvolver algumas reflexões a respeito das requisições para o Serviço Social no âmbito dos Institutos Federais de Educação a partir do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, bem como da percepção dos assistentes sociais acerca de suas funções nesse espaço sócio-ocupacional.

O quinto artigo intitulado “Perfil das/os assistentes sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Nordeste”, de autoria de Talita Prada, analisa o perfil das assistentes sociais dos Institutos Federais de Educação da região Nordeste. Os resultados apontam uma profissional qualificada – 12% são doutoras e 45% mestres –, com maior inserção na instituição a partir de 2009. A principal demanda institucional às profissionais é a execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Por fim, a expansão deste espaço sócio-ocupacional e as particularidades que perpassam a formação e intervenção profissional, ressalta a relevância na continuidade dos estudos e reflexão sobre o exercício profissional.

O sexto artigo intitulado “A contribuição do Serviço Social para uma educação antirracista: a atuação no Instituto Cultural Steve Biko”, de autoria de Heide de Jesus Damasceno e de Juliana Marta Santos de Oliveira,

reflete acerca da luta antirracista na educação no Brasil, apresentando as contribuições do Serviço Social, a partir da experiência profissional de trabalho no Instituto Cultural Steve Biko, em Salvador – Bahia.

A segunda parte “O trabalho do/a assistente social na educação no Nordeste” é composta por nove artigos. O sétimo artigo do conjunto da obra intitulado “A inserção do Serviço Social na educação básica no município de João Pessoa: memória e identidade de um processo em construção”, de autoria de Adriana Rosado Maia de Lima, de Alcilene da Costa Andrade, de Cristina Chaves Oliveira e de Geniely Assunção Ribeiro, resgata o processo em que se deu a inserção e consolidação do Serviço Social na Educação Básica no município de João Pessoa, a partir da atuação nas escolas de ensino básico do município.

O oitavo artigo intitulado “O exercício profissional do/a assistente social no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB”, de autoria de Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha, de Maria Noalda Ramalho e de Mônica Barros da Nóbrega, discute o exercício profissional do/a assistente social no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB, ressaltando o perfil profissional, as condições de trabalho, as requisições e respostas profissionais, além de identificar os principais desafios do exercício profissional na atual dinâmica de precarização da política de educação e do trabalho.

O nono artigo intitulado “A atuação do Serviço Social na educação básica em Alagoas”, de autoria de Mayra de Queiroz Barbosa e de Jaqueline Lima da Silva, apresenta as experiências de atuação do Serviço Social no âmbito da educação básica realizadas nos espaços ocupacionais da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) e do IFAL, denotando a importância das contribuições desta profissão para o desenvolvimento da Política de Educação do Estado.

O décimo artigo intitulado “A educação básica no Rio Grande do Norte e o trabalho do assistente social na educação escolar”, de autoria de Iris de Lima Souza e de Ilka de Lima Souza, traz reflexões focadas no estado do Rio Grande do Norte, particularmente a cidade de Natal, local em que desde o ano de 2001 se dialoga com colegas, profissionais, estudantes das áreas de

Serviço Social e Educação sobre a inserção do assistente social na política de educação e nas escolas.

O 11º artigo intitulado “O trabalho do/a assistente social na Educação Básica na Bahia”, de autoria de Adriana Freire Pereira Férriz e de Gutemberg Miranda de Oliveira, versa sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação no estado da Bahia, com foco nas instituições públicas, e cujo objetivo geral é analisar e refletir acerca das configurações da atuação profissional na área, caracterizando-se por ser a continuidade de estudos iniciados em 2013.

O 12º artigo intitulado “Atuação do Serviço Social no Instituto Federal de Sergipe”, de autoria de Adriana Araújo de Lisboa, de Ana Paula Leite Nascimento, de Ingrid Palmieri Oliveira e de Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira, trata da atuação do/a assistente social na política de Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). De início, aborda sobre a desigualdade educacional e social no Brasil e os seus rebatimentos nas demandas para a atuação do Serviço Social.

O 13º artigo intitulado “Educação e Serviço Social: um estudo sobre o exercício profissional do/a assistente social nos programas de assistência estudantil das Universidades Federais de Pernambuco”, de autoria de José Albuquerque Constantino, discute sobre a intervenção profissional do/a assistente social nos programas de assistência estudantil nas Universidades Federais pernambucanas: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

O 14º artigo intitulado “A atuação do assistente social na execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil e o impacto deste na vida acadêmica dos alunos da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Ministro Reis Veloso (CMRV)”, de autoria de Luciana Mary da Silva Carvalho, enfatiza a atuação do assistente social na execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil e o impacto deste na vida acadêmica dos alunos da Universidade Federal do Piauí, *Campus* de Parnaíba-PI.

O 15º artigo intitulado “As ações de assistência estudantil do programa moradia na Universidade Federal da Bahia no contexto de precarização das

políticas sociais”, de autoria de Jakeline Bonifácio Sena e de Matheus da Silva Mascarenhas, analisa as ações de Assistência Estudantil do Programa Moradia da Universidade Federal da Bahia, viabilizando as condições necessárias de permanência a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no contexto de precarização das políticas sociais.

Por fim, com a publicação dessa coletânea reafirmamos a importante e necessária vinculação do debate histórico-crítico acerca do Serviço Social na educação, pois por meio dos estudos aqui reunidos, compreende-se o quanto a atuação do Serviço Social na política de educação tem contribuído na luta pela viabilização e efetivação de direitos sociais via serviços, programas e projetos na área. Nosso desejo é que a leitura desta coletânea possa proporcionar novas reflexões, parcerias e fortalecimento do trabalho do/a assistente social na política de educação nos vários estados da região Nordeste, além de pretender contribuir enquanto produção de conhecimento para o acervo bibliográfico da atuação da profissão na educação.

*Adriana Freire Pereira Férriz*

*Mayra de Queiroz Barbosa*

Organizadoras

**PARTE I**

**AS NOVAS CONFIGURAÇÕES  
DA POLÍTICA DE  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA E  
O TRABALHO DO SERVIÇO  
SOCIAL NA ÁREA**





# O trabalho do/a assistente social na política de educação em tempos de gerencialismo<sup>1</sup>

*Adriana Freire Pereira Férriz*

*Ney Luiz Teixeira de Almeida*

## INTRODUÇÃO

O texto consiste em um ensaio teórico sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação e as configurações atuais da política de educação que vem provocando um redirecionamento das requisições postas ao profissional do Serviço Social na educação, com forte tendência para o deslocamento do/a assistente social das atividades de contato direto com a população para a gestão da política. Antes de tomarmos como uma elevação do status profissional no âmbito de uma política social setorial com pouca amplitude em termos de contratação de assistentes sociais, identificamos

---

<sup>1</sup> Este trabalho constitui uma versão ampliada do trabalho intitulado *O trabalho do/a assistente social na gestão da política de educação no Brasil*, apresentado no I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESSE: A Educação e o Serviço Social no Contexto de Crise do Capital, realizado no período de 24 a 26 de outubro de 2017, em Franca (SP).

tratar-se de uma expressão da assunção de um estado gerencial e da ideologia do gerencialismo.

A inserção de profissionais do Serviço Social na política de educação não é recente, mas esteve presente nos primeiros anos da profissão, já na década de 1930. Entretanto, o amadurecimento do projeto ético-político profissional, a partir da década de 1990, e as mudanças na política de educação vêm provocando um aumento de assistentes sociais na área da educação.

A partir dos anos 2000, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) intensificaram suas atividades no sentido de exigir do poder público a implementação de leis (federais, estaduais e municipais) que garantissem a inserção de assistentes sociais na educação básica pública. Exemplos desta luta é o acompanhamento sistemático pelo CFESS da tramitação do Projeto de Lei Federal nº 3.688/2000 que tramita no Legislativo Federal desde o ano de 2000 e o lançamento do documento intitulado *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2014)

As políticas públicas em geral vêm passando por processos de profundas mudanças, nos últimos anos no Brasil, provocadas pelo agravamento da crise do capital. Neste contexto, a política de educação em seus vários níveis e modalidades vem passando por mudanças significativas, com destaque para as ações de expansão da política que ocorreram no âmbito da educação superior e da educação profissional e tecnológica através da criação e reformulação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dos programas federais criados para a educação superior: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e os vários programas que versam sobre a expansão do acesso e da permanência na educação básica.

Tais mudanças aumentaram, sem sombra de dúvida, as requisições por profissionais do Serviço Social para atuar na execução de programas e projetos, bem como na gestão da política. Mesmo na ausência de dados sobre a atuação destes profissionais por níveis e modalidades, sabe-se que há assistentes sociais atuando na política de educação em todos os níveis e

modalidades, com destaque para a educação básica pública e privada, a educação profissional e tecnológica e a educação superior.

Historicamente, o trabalho do assistente social na política de educação, como ocorre demais políticas públicas, esteve voltado ao atendimento direto da população usuária, mais especificamente, aos estudantes e suas famílias. Entretanto, nos últimos anos, vem se fortalecendo uma tendência de maior incorporação de assistentes sociais na esfera da gestão da política de educação. Neste sentido, o presente texto objetiva discutir o deslocamento do/a assistente social das atividades de contato direto com a população para o da gestão de programas, projetos e de pessoas.

## O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Discutir o trabalho do/a assistente social na política de educação no Brasil nos leva a pensar a partir da discussão sobre centralidade da categoria trabalho, do trabalho do/a assistente social no âmbito das políticas públicas e das particularidades da inserção do/a assistente social na política de educação no Brasil.

O conceito de trabalho que dá suporte as discussões no âmbito do Serviço Social advém de Marx (2013, p. 211) que defende que “[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Assim, o trabalho sendo uma atividade eminentemente humana, promove uma dupla transformação, ou seja, pelo trabalho o homem transforma a natureza e no mesmo processo, transforma a si mesmo.

A aproximação entre a tradição marxista e o Serviço Social se fortaleceu com a maturidade teórica da profissão em fins da década de 1970 e início da década de 1980 com a criação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a publicação de *Relações Sociais e Serviço Social: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014) A referida obra tem ocupado lugar de destaque na formação dos/as assistentes sociais dos últimos trinta anos, por trazer uma leitura cuidadosa das relações sociais no capitalismo monopolista e de como o Serviço Social surgiu e se desen-

volveu no contexto do capitalismo. Acima de tudo, por se constituir numa afirmação da necessidade de aprofundar a aproximação do Serviço Social com a obra de Marx. O amadurecimento teórico da profissão não se deu apenas com a incorporação dos textos originais de Marx, mas foi seguida pela leitura de Gramsci e Lukács, além de outros aportes vinculados à tradição marxista.

Ancoradas nos processos de análise da realidade brasileira a partir da dinâmica das classes sociais e das funções do Estado na formulação das políticas sociais como uma das formas de enfrentamento das expressões da questão social no marco da sociedade capitalista madura, a produção teórica do Serviço Social foi sendo adensada com outros aportes da tradição marxista. (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 126)

Tal aproximação possibilitou entender o Serviço Social como uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho. Esta ideia foi incorporada pelas Diretrizes Curriculares para os cursos dessa área de 1996 e conseqüentemente o Serviço Social passou a pensar o trabalho profissional no campo da produção e reprodução das relações sociais e da relação entre capital e trabalho.

Há consenso no Serviço Social de que o objeto de trabalho do/a assistente social é o que conhecemos como questão social<sup>2</sup> e que as ações profissionais de enfrentamento às múltiplas expressões da questão social historicamente se colocam no campo do Estado. Nos dias atuais, o Estado continua sendo o maior empregador dos assistentes sociais brasileiros. Vale lembrar que a forma de absorver os profissionais dessa área pelo Estado é através de políticas públicas, ou seja, “[...] as políticas públicas encerram condições socioinstitucionais nas quais o trabalho do assistente social se efetiva”. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 142)

O assistente social nas políticas públicas atua na execução das ações voltadas às políticas públicas, mas abrange também as ações relacionadas

---

2 “A *questão social* não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão”. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 83-84, grifo do autor)

ao planejamento e à gestão. Nesse sentido, ora o assistente social está em contato direto com os usuários dos serviços sociais, na luta pela efetividade dos direitos sociais da população, ora está em espaços de gestão das políticas, mesmo sem o contato direto com os usuários, atua na defesa dos direitos sociais.

O Serviço Social desenvolve seu trabalho em instituições públicas estatais, mas também em empresas capitalistas, em fundações empresariais, em instituições filantrópicas, em organizações privadas não lucrativas e em organizações não governamentais. As políticas públicas que servem de espaço sócio ocupacional para o/a assistente social são as mais diversas, com destaque para as políticas de saúde, de assistência social, da criança e do adolescente, do idoso e da educação.

A presença do/a assistente social na área da educação remonta à década de 1930. No entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualizou no Brasil um considerável aumento do Serviço Social na área da educação. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011)

A atuação do assistente social na educação no Brasil se dá em várias modalidades que são definidas de acordo com o público-alvo atendido pelos profissionais nas diversas instituições de educação. De acordo com o levantamento realizado em 2010/2011 pelo Grupo de Trabalho de Educação do CFESS (2011), as modalidades de concentração de profissionais atuando na política de educação são: a educação infantil, o ensino fundamental, a educação especial, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, a educação superior e a educação indígena.

O/A profissional de Serviço Social, nos últimos anos, tem sido requisitado, com maior destaque, na educação básica (pública e privada), na educação superior (pública e privada) e na educação profissional e tecnológica para atuar “em programas e projetos (governamentais e não) voltados para a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada”. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011, p. 51)

No âmbito da educação básica, o assistente social é demandado para atuar, na educação pública, com a “[...] prevalência das respostas se situa no campo dos problemas sociais e escolares: drogas; diferentes manifestações

da violência; *bullying*; evasão escolar; ‘dificuldades de aprendizagem’; ‘fracasso escolar’; pobreza e falta de acesso aos serviços sociais [...]” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011, p. 44, grifos do autor), bem como na articulação com os conselhos tutelares e instâncias de controle social. Já na educação privada, em sua maioria, confessional, o/a profissional é requisitado para a execução da política de concessão de bolsas de estudos, tomando como base a Lei nº 12.101/2009 (Lei da Filantropia) que determina a proporcionalidade de concessão de uma bolsa de estudos a cada cinco alunos pagantes. Assim sendo, “[...] estes profissionais têm como atribuição coordenar o processo de concessão da bolsa filantrópica e identificar as famílias que se encontram com perfil socioeconômico para usufruir do direito à bolsa”. (OLIVEIRA, 2016, p. 11)

No campo da educação profissional e tecnológica e da educação superior, os/as profissionais do Serviço Social são desafiados a enfrentar as diversas refrações de uma política educacional orientada por critérios do mercado. (SILVA, 2012) Entretanto, não se pode negar o crescimento do número de assistentes sociais nestes espaços através da realização de concursos públicos em universidades federais e institutos federais.

O trabalho do/a assistente social na política de educação no Brasil pode ser caracterizado a partir de quatro focos específicos: a) Garantia do acesso da população à educação formal; b) Garantia da permanência da população nas instituições de educação formal; c) Garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional; e, d) Garantia da gestão democrática e participativa na política de educação. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011)

A garantia do acesso da população à educação formal como foco do trabalho do/a assistente social na educação se revela através de atividades realizadas como visitas domiciliares, abordagens grupais, estudos socioeconômicos, encontros com as famílias, articulação com conselhos tutelares e Ministério Público, além de ações, programas e projetos institucionais de assistência estudantil com os quais os/as assistentes sociais atuam (transporte, bolsas, acompanhamento de frequência irregular, articulação com os conselhos), quanto à dimensão política e pedagógica deste tipo de atua-

ção, voltada para a “mobilização da comunidade escolar” e dos “processos de luta pela garantia ou ampliação do acesso à educação”. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011, p. 42)

A garantia da permanência da população nas instituições de educação formal está relacionada ao fato dos/as assistentes sociais atuarem diretamente com atividades que tendem a minimizar as questões relacionadas à evasão escolar e à frequência irregular no âmbito da educação básica. Na educação superior e profissional e tecnológica, depende de um leque de programas que são definidos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010) e desenvolvidos nos referidos estabelecimentos educacionais. (BRASIL, 2010)

Vale ressaltar que é notável a ampliação dos espaços sócio-ocupacionais vinculados à política de educação nos últimos anos, motivada pelas mudanças educacionais implementadas a partir da criação do REUNI e da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, que amplia o número de assistentes sociais nos programas específicos de assistência estudantil nas universidades e nos institutos federais, do PROUNI que exige a demanda o/a profissional do Serviço Social para a realização da análise socioeconômica para a concessão de bolsas de estudos, e da Lei da Filantropia (Lei nº 12.101/2009) que no campo da educação confessional demanda a análise socioeconômica para a concessão de bolsas de estudos em escolas confessionais e filantrópicas.

## O/A ASSISTENTE SOCIAL E A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

O reconhecimento da tendência de maior incorporação de assistentes sociais na esfera da gestão da política de educação tem se dado de forma mais sistemática a partir das atividades de assessoria,<sup>3</sup> capacitação

---

3 Destacadamente as realizadas pela equipe de professores do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE), vinculados aos cursos de Serviço Social da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP-Franca) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) junto aos assistentes sociais que atuam nas cidades do Rio de Janeiro, Franca, Limeira e Campos dos Goytacazes.

continuada<sup>4</sup> e de pesquisa<sup>5</sup> ao longo dos últimos três anos. Cabe considerar que não se trata de uma tendência uniforme que possa servir como um indicador preciso e consolidado de alteração da majoritária inserção de assistentes sociais no âmbito da execução terminal das políticas sociais setoriais. (PAULO NETTO, 2006) Apenas revela um quadro mais geral de mudanças na dinâmica das políticas sociais, inegavelmente determinado pela ênfase na feição gerencialista do estado nesse campo, que associadas à não renovação e ampliação regular dos quadros técnicos no interior do aparato organizacional estatal – apoiada no fabricado argumento da crise fiscal – impactam em um deslocamento desse profissional das atividades de contato direto com a população para o da gestão de programas, projetos e de pessoas, neste último caso atuando diretamente em processos de capacitação e assessoria junto aos profissionais da educação.

Dois aspectos chamam a atenção na identificação dessa tendência. O primeiro diz respeito ao fato de que em graus variados ela se localiza em todos os níveis e modalidades da política de educação e nas instituições vinculadas a todos os entes governamentais, ainda que mais acentuadamente na esfera da educação básica no âmbito municipal. O segundo é que a localização das assistentes sociais na esfera da gestão engloba: gestão de unidade, gestão de programas e projetos, assim como de pessoal. O leque de atividades realizadas é bastante diversificado, ainda que majoritariamente vinculadas à gestão técnica (observe-se bem: “técnica” e não “administrativa”) de proces-

---

4 Referimos, sobretudo, aqui aos cursos de extensão universitária sobre o trabalho do assistente social na política de educação realizados regularmente na Faculdade de Serviço Social da UERJ sob a coordenação do professor Ney Luiz Teixeira de Almeida e, mais recentemente, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) pela professora Adriana Freire Pereira Férriz voltados exatamente para assistentes sociais que atuam na política de educação nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, respectivamente. Além daqueles realizados nos estados de Minas Gerais e de São Paulo que contaram com a participação de assistentes sociais que atuam na área de educação, em especial na de educação profissional e tecnológica, desses dois estados além daqueles vindos de Alagoas, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Acre, Pará, Rio Grande do Sul, Goiás, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Maranhão e Sergipe.

5 Particularmente partir dos projetos: “Estudo comparado das experiências no campo da Educação Básica nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo” coordenado pelos professores Ney Luiz Teixeira de Almeida da FSS/UERJ e Eliana Bolorino Canteiro Martins da UNESP/Franca e “O trabalho do/a assistente social na política de educação nos Estados da Bahia e da Paraíba”, pesquisa de pós-doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ (FSS/UERJ) realizada pela Professora Adriana Freire Pereira Férriz, da UFBA.



tos de capacitação e formação continuadas, desenvolvidos a partir de planos de ação na modalidade de cursos, assessoria, grupos, rodas de conversa, palestras. Nesses casos, a atuação profissional assume uma dupla dimensão: gestão e execução dos processos de formação e capacitação.

Destarte, observa-se uma dinâmica bastante interessante de ampliação da complexidade das formas de organização dos processos de trabalho coletivos na esfera educacional, a partir, não só, mas com singular destaque, da presença mais constante de assistentes sociais não apenas nas funções tradicionais de atuação junto aos segmentos estudantis, técnico-administrativos e às famílias, mas agora junto ao corpo docente e desempenhando atividades na esfera da gestão da política, seja nos níveis centrais da administração pública, nos níveis intermediários – coordenadorias, divisões e departamentos – ou, como mais se evidencia, nos espaços institucionais de desenvolvimento das práticas educacionais.

Essa tendência, observada também em outras políticas sociais setoriais resulta, em parte da reatualização da simbiose entre as esferas públicas e privadas que particulariza as políticas sociais no Brasil. (ALMEIDA; ALENCAR, 2011) Contudo, se em outras políticas tal fato vem associado a uma divisão social e técnica do trabalho a partir da qual o Estado assume uma função muito mais gerencial, deslocando, via vultosas transferências do fundo público para as organizações da sociedade civil, grande parcela das ações interventivas previstas no escopo legal das políticas sociais, na educação o processo guarda algumas particularidades. Não que tal divisão não ocorra na política educacional, ao contrário, a constituição do sistema de educação no Brasil nas suas três instâncias é essencialmente híbrido, ou seja, o sistema público de educação incorpora e pressupõe o privado, seja ele mercantil ou sem fins lucrativos. No entanto, essa divisão social e técnica – e também econômica –, apoiada em largos processos de terceirização das atividades terminais e da força de trabalho, presentes, sobretudo, na gestão de programas e projetos de capacitação, não representou na política de educação – ao menos nos espaços até então pesquisados – uma heterogeneidade tão clara como na política de assistência social, habitação e socioeducação, dentre outras, assim como já também observado no âmbito do poder judiciário, no que tange às relações de trabalho e processos de recrutamento da força de

trabalho dos/as assistentes sociais. Ou seja, no caso da política de educação não se criou um quadro hierarquizado e diferenciado do ponto de vista dos vínculos de trabalho e das atribuições e competências profissionais apoiado na divisão entre assistentes sociais concursados que atuam na esfera da gestão e assistentes sociais temporários que atuam na execução. Ainda que isso já ocorra em alguns espaços ocupacionais, com destaque para as atividades vinculadas à assistência estudantil nas instituições de educação superior, na educação básica o que se observa é uma divisão do conjunto de assistentes sociais em atividades de gestão e de execução. Ainda que com uma nítida resistência à ocupação das funções de gestão pela maioria dos profissionais.

Para além das determinações gerais que também afetam outras políticas sociais setoriais, o que justificaria essa tendência contemporânea da esfera educacional? Partimos da hipótese de que na política de educação dois fatores concorrem para a explicação desse reconhecimento da competência profissional dos/as assistentes sociais no campo da gestão e o aumento de sua requisição para atuar, conseqüentemente, mais próximos aos profissionais docentes, em especial na educação básica, onde mais tem se expressado essa tendência. Os dois fatores decorrem dos paradigmas que orientam a proposição de ações e programas na área de educação a partir das análises do Banco Mundial, especialmente na associação entre segurança e pobreza (LEHER, 1999) para se pensar a dimensão estratégica da educação nos países de capitalismo periférico e dependente.

Primeiramente, destacamos que a presença de assistentes sociais na educação, em especial na educação básica, decorre das estratégias de ampliação do acesso e de mobilização de programas, projetos e atividades que assegurem a permanência nos estabelecimentos educacionais institucionais. Sobretudo aquelas que foram acionadas em escala mais ampla a partir dos anos de 1990 e que assumiu feições particulares nos últimos 12 anos em razão da valorização das ações assistenciais no interior ou em relação à política educacional. Deste modo, temos que a ampliação do acesso expressa o ingresso de segmentos da classe trabalhadora que sem a mediação da assistência estudantil e da política de assistência social não acessariam a educação pública ou não permaneceriam nela por tempo mais prolongado.

A requisição de assistentes sociais, nesse caso, se justifica seja em decorrência de que essa ampliação não se deu de forma universal, mas inscrita no circuito das políticas neoliberais com nítido caráter seletivo e focalista, o que justifica sua atuação técnica na análise das condições socioeconômicas dos segmentos que de fato terão acesso, seja porque ela exigiu uma atuação ideológica de adesão a um determinado conformismo no âmbito das formas de participação da família e dos profissionais da educação na valorização da educação institucionalizada.

Em segundo lugar, sublinhamos o fato de que no período a dinâmica da política de educação se subordina de forma ainda mais acentuada a feição gerencialista do Estado, traduzindo nesta área a promoção de ações e articulações com a esfera privada – com e sem fins lucrativos – no sentido de assegurar não só a ampliação do acesso à educação formal, mas o alcance de metas estabelecidas num intenso processo de vinculação das condições de financiamento ao êxito da administração pública preconizado nos marcos da “reforma gerencial do Estado”. (PEREIRA, 1998)

Embora o marco deste processo no Brasil tenha se dado a partir de meados dos anos de 1990, o gerencialismo se expressou de forma mais contundente no Reino Unido:

O gerencialismo como ideologia era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um ethos de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem semelhantes a negócios e este ethos era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 358)

Para os autores, a educação no Reino Unido se tornou um campo atravessado por práticas gerenciais que impunham a lógica do cidadão-consumidor, a ênfase em uma gestão voltada para atingir resultados que premiariam as escolas no processo de distribuição de recursos. A lógica da

fragmentação e da mercantilização atingiu tanto o setor privado como o público, constituindo um padrão de gestão no qual o estado gerencial se manifestou através de segmentos de gestores de diferentes origens.

Quando revisitamos nossa análise do estado gerencial – um pouco antes da crise bancária – as consequências do declínio das noções de público e do setor público eram gritantes. O setor público tinha sido sujeitado a processos renovados de fragmentação e mercantilização (o que tínhamos descrito como dispersão) e era menos claro onde e como as difíceis decisões a respeito da alocação de recursos escassos estavam sendo tomadas; de fato, parecia que a distribuição de recursos estava cada vez mais sendo deixada para mecanismos de mercado. O setor público (anteriormente integrado) tinha sido harmoniosamente transformado em uma série de serviços determinados prestados por uma diversidade de organizações, sendo a pergunta de quem deveria prestá-los transformada em uma pergunta técnica, ao invés de embasada em valor ou política. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 369)

A transferência da lógica de mercado para a esfera pública não se deu apenas como escopo de uma privatização direta de serviços educacionais, mas da construção de um *éthos* peculiar ao modo de se gerir as políticas sociais. Ainda que em escala distinta, tal padrão também se institucionalizou no Brasil. Passou a ocorrer uma forte presença de fundações empresariais na proposição e gestão de programas e projetos direcionados para o desenvolvimento de tecnologias educacionais e “pedagogias” com o intuito de “qualificar” os profissionais da educação para a elevação dos indicadores de qualidade da educação, em especial o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As estratégias de associação entre pobreza e segurança no âmbito da política educacional são reatualizadas a partir de uma combinação entre a lógica de ampliação do acesso e a de assegurar a elevação dos indicadores de “qualidade” da educação; acentuando a interdependência do público em relação ao privado na conformação do sistema educacional brasileiro. Deste modo, não bastava incorporar de forma mais rápida e ampla os segmentos mais pobres da classe trabalhadora, mas fazê-lo a partir de uma perspectiva ideológica que incluísse as famílias e profissionais da educação no esforço de elevar os resultados aferidos pelos indicadores de avaliação. Tudo isso

num quadro de nítida refuncionalização do Estado no campo das políticas sociais, assumindo uma feição mais gestora, com restrições na composição dos quadros técnicos que não acompanharam numérica e qualitativamente as necessidades decorrentes desta ampliação não universal e fortemente amparada na transferência de recursos do fundo público para a esfera privada empresarial e filantrópica.

Esse quadro institucional não esteve isento de contradições e lutas que apontavam outra direção para a necessidade historicamente reconhecida de expansão do acesso e da permanência na educação institucionalizada. Não obstante, as tendências gerais aqui, prévia e insuficientemente desenhadas, apontarem para o estabelecimento da família, dos alunos, dos profissionais da educação e das estratégias de gestão como focos privilegiados da dinâmica de integração da política educacional às orientações dos organismos multilaterais, as lutas pela educação pública experimentaram importantes mobilizações na construção do Plano Nacional de Educação, nas ocupações das escolas e na defesa da destinação dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação.

Em relação ao trabalho do/a assistente social, esses dois fatores, associados à não ampliação dos quadros técnicos que acompanhasse as tendências de expansão do acesso incidiu sobre o deslocamento de parte dos/as profissionais da atuação direta com a família para ao campo da gestão, especialmente, dos processos de capacitação dos profissionais da educação, não podemos deixar de considerar que esse deslocamento guarda relação direta com a centralidade dada ao trabalho docente, ainda que cada vez mais mediado e, porque não afirmar, subordinado, às tecnologias difundidas pelas fundações privadas, na elevação dos indicadores de desempenho dos alunos.

Passamos a atuar, contraditoriamente, é óbvio, na objetivação das condições de intensificação e condicionamento do trabalho docente, destacadamente na educação básica, diante das alterações promovidas na política de educação em seu alinhamento às orientações dos organismos multilaterais para os países de capitalismo periférico. Esse trabalho tem se dado a partir de atividades que ampliam o leque de competências e conteúdos dos professores e gestores em relação às questões que hoje atravessam o cotidiano

educacional como consequência do acirramento das expressões da questão social e das formas de enfrentamento adotadas pelo Estado, sobretudo através da diversificação das modalidades de acesso e de gestão da força de trabalho especializada.

Com base em pesquisas de longo prazo sobre emprego e desemprego no capitalismo e com uma visão particular da esfera educacional, Pochmann (2008) toca em pontos importantes para o entendimento das mudanças nesta esfera de formação humana – a Educação – e para as profundas alterações que já se estão realizando no trabalho do professor. Acrescentamos outros traços às boas análises feitas, para compreendermos as mudanças nas instituições escolares de educação básica e nas instituições universitárias no Brasil. A compreensão das mudanças da identidade da instituição escolar – lugar da prática da educação básica –, da instituição universitária e do trabalho do professor (cujo trabalho é imaterial e superqualificado) deve ocorrer por meio da análise das consequências das ações, segundo dois grandes eixos, dentre outros: o primeiro, consiste na reforma do Estado, posta em movimento em 1995 e em curso até os dias atuais; o segundo, relaciona-se às mudanças na produção e valoração do capital. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; PINTO E SILVA, 2010, p. 9)

A intensificação do trabalho docente, no âmbito da educação básica, tem se dado a partir da combinação de diferentes mecanismos de gestão da força de trabalho: busca pela produtividade em decorrência do estabelecimento de metas que devem ser alcançadas pelas escolas em relação ao IDEB, adoção de modelos pedagógicos de base empresarial para justificar os processos de apassivamento diante das necessidades de internalização de valores pautados no empreendedorismo e na empregabilidade, incorporação de técnicas e conteúdos que dirigem o trabalho docente para a esfera da mobilização dos alunos e das famílias em relação aos conflitos que impedem a consecução do “êxito educacional”.

Em relação a este último aspecto é que o trabalho de assistentes sociais tem sido mais acionado na gestão de projetos voltados aos professores da educação básica. Não se trata de substituir funções históricas e institucionalmente vinculadas à atuação de assistentes sociais, mas de mobilizar seu acervo técnico e conceitual para “instrumentalizar” a ação docente na ad-

ministração das “carências culturais” que marcam as condições de vida e a subjetividade dos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora e que comprometem o rendimento escolar desejado pelas metas estabelecidas pela gestão pública estatal.

Nesse sentido, as temáticas relativas às questões de gênero, raça, à juventude, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ao relacionamento com a família, à violência e à articulação interinstitucional e intersetorial com outras políticas sociais, gravitam o campo de debates e formação com os quais os/as assistentes sociais têm atuado junto aos professores.

Conforme ressaltamos, ainda que em si essa nova frente de atuação não se distancie do universo de competências que os/as assistentes sociais já desenvolvem e que vem sendo conduzidas com nítidas preocupações éticas e políticas sintonizadas ao projeto profissional do Serviço Social, não podemos ignorar que elas se inscrevem numa dinâmica peculiar ao modo como que na política de educação a gestão da força de trabalho docente tem sido conduzida pelo Estado no âmbito das requisições de desempenho, conformismo e acesso ao direito à educação, peculiares à sociabilidade do capital nos países da periferia do capitalismo.

Elas incidem sobre um quadro de intensificação do trabalho docente, ainda que não diretamente voltado para a valorização do capital, mas que cumpre uma função estratégica na obtenção de resultados desejados que indiquem avanços dos indicadores educacionais sem um correspondente investimento públicos nas condições e relações de trabalho docente. Ao contrário, se sustentam numa sobrecarga de atividades e atribuições que são monitoradas e assistidas por uma diversificada e combinada rede de profissionais especialistas, empresas e fundações empresariais que se arrogam detentoras de uma capacidade gerencial que a esfera pública “jamais logrou alcançar”.

## CONCLUSÃO

O trabalho do/a assistente social na política de educação no Brasil ocorre tanto no campo da execução quanto no campo da gestão da política nos vários níveis e modalidades para atender as múltiplas requisições advindas,

em sua maioria, das estratégias de ampliação do acesso e da garantia da permanência dos estudantes via programas, projetos e atividades.

É notória na política de educação, nos últimos anos, uma tendência de deslocamento de assistentes sociais de atividades voltadas ao atendimento direto à população para o desenvolvimento de ações voltadas à gestão da política, mais especificamente, na formação e capacitação dos docentes, com maior incidência desta tendência na educação básica.

Compreendemos que tais mudanças expressam os traços estruturais de um estado gerencial e da adoção de um padrão de organização das políticas sociais sob as bases do gerencialismo. Contudo, não temos como deixar de reconhecer que em uma realidade, na qual o padrão de bem-estar não se constituiu de forma a proporcionar um acesso universal à educação escolarizada, a requisição pelo trabalho do/a assistente social não se distancia dos processos de intensificação da força de trabalho como forma de atender aos padrões gerencialistas presentes na educação pública brasileira.

As requisições postas aos assistentes sociais no campo da gestão da política, como na de programa e projetos, não altera de forma significativa um padrão de atuação com a qual a profissão se reconhece historicamente em outras políticas sociais setoriais. A novidade não está no exercício desta atividade e nem de sua localização na estrutura de uma política com pouca tradição de contratação de assistentes sociais, mas na forma como essas requisições se coadunam com os processos que particularizam o estado gerencial e a disseminação do gerencialismo como uma ideologia necessária à extração de um sobretrabalho que, mesmo não voltado para a produção de excedente de valor, se torna útil à obtenção de resultados práticos nas políticas sociais que no plano das justificativas sociais e da reconfiguração e reorientação do fundo público, atendem estrategicamente à acentuada mercantilização da vida social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; ALENCAR, Mônica Maria Torres de. *Serviço social, trabalho e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2011.



- BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 31 ago. 2017.
- BRASIL. Decreto n. 7.237, de 20 de julho de 2010. Regulamenta a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, para dispor sobre o processo de certificação das entidades beneficentes de assistência social para obtenção da isenção das contribuições para a seguridade social, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2009/lei/l12101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/lei/l12101.htm). Acesso em: 31 ago. 2017.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação*. Brasília, 2011.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, 2014.
- IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 4.º ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, Rio de Janeiro, n. 3, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 12 set. 2017.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, 2012.
- OLIVEIRA, Débora de Almeida. *O trabalho do assistente social nas instituições privadas de ensino: o contexto das escolas confessionais de Salvador (BA)*. 2016. 92 p. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- PAULO NETTO, José. *Capitalismo monopolista e serviço social*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PEREIRA, Luiz Carlos B. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34; Brasília, DF: ENAP, 1998.
- SILVA, Lucilia Carvalho da. O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (org.). *Serviço Social na educação*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Waldemar; PINTO E SILVA, Eduardo. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, ano 19, n. 45, 2010.



# O trabalho do/a assistente social na educação no Nordeste

*Adriana Freire Pereira Férriz*

*Mayra de Queiroz Barbosa*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende atingir dois objetivos centrais: primeiro, fazer uma discussão sobre a inserção do/a assistente social na política de educação. Em segundo lugar, dar visibilidade à presença e atuação de assistentes sociais nas três principais modalidades da política de educação no Nordeste: educação básica, educação profissional e tecnológica e educação superior, com ênfase às experiências relatadas no conjunto de trabalhos que compõem esta coletânea.

O texto consiste em uma apresentação teórico-reflexiva complementada com uma pesquisa exploratória em sites das secretarias de educação, dos institutos federais e das universidades públicas no intuito de mapear o quantitativo de assistentes sociais que atuam na política de educação no Nordeste.

A coletânea em tela articula pesquisas de mestrado, de doutorado, de iniciação científica e outras pesquisas que conectam os autores/as autoras que atuam na educação básica, na educação profissional e tecnológica e na educação superior no Nordeste. Neste sentido, a coletânea reúne trabalhos dos estados de Alagoas, Bahia, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

### A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA ÁREA

Para discutir a relação entre o Serviço Social e a política de Educação no Brasil, é imprescindível articular a constituição da profissão e da formação de um mercado de trabalho no cenário brasileiro, considerando os aspectos econômicos, teóricos, metodológicos, sociais e políticos que circundam a inserção e atuação do Serviço Social na educação. Assim, torna-se relevante pontuarmos que a abertura de um mercado de trabalho para a profissão esteve intrinsecamente relacionada ao processo de evidenciamento de demandas sociais postas pela classe trabalhadora e da institucionalização de algumas dessas demandas pelo Estado, a exemplo da educação.

No estágio do capitalismo monopolista, especificamente, nos países que vivenciaram a experiência do *Welfare State*, quando a classe trabalhadora pôs em evidência a demanda por educação formal,<sup>1</sup> o Estado foi chamado pela burguesia para enfrentar os momentos de reivindicação daquela classe social, institucionalizando e regulamentando a política de educação. No Brasil, o processo de reconhecimento do direito à educação enquanto demanda posta pela classe trabalhadora foi marcado por fases expressivas dos movimentos sociais que culminaram na regulamentação da educação formal pela Constituição de 1934.<sup>2</sup>

Ao possibilitar ainda que timidamente a inserção da classe trabalhadora na educação escolarizada, outras demandas começaram a se apresentar nes-

---

1 Sobre essa discussão sugerimos a leitura de Barbosa (2015).

2 Interessante destacar que a educação esteve como pauta nas demais Constituições brasileiras, a saber: em 1937, 1946 e 1967.

se espaço, a exemplo do analfabetismo, da evasão escolar, da repetência, além de questões relacionadas às condições de vida dos alunos e suas famílias, a saber: a pobreza, a fome, as doenças devido à falta de saneamento básico, a violência, dentre outras, as quais se apresentaram ao longo das décadas de desenvolvimento da educação brasileira como demandas institucionais que exigiram respostas para seu enfrentamento por parte do Estado via contratação de profissionais para atuarem por meio de programas e projetos de enfrentamento a essas demandas. Vejamos brevemente como isso se deu.

Em consonância com a configuração de políticas sociais no Brasil e a estruturação de serviços sociais,<sup>3</sup> tem-se a exigência pela formação de profissionais habilitados para atuar junto a tais serviços, entre as quais a formação de assistentes sociais, sendo criadas as primeiras Escolas de Serviço Social, em 1936 em São Paulo, e a de 1937, no Rio de Janeiro.<sup>4</sup> Ao investigar sobre a atuação do assistente social relacionada à educação escolar, Pinheiro, em sua obra *Serviço social, infância e juventude desvalidas*, lançada em 1939 (reeditada em 1985), salienta que na educação escolar o assistente social tinha o papel de estabelecer e fortalecer as relações entre escolas, pais e comunidade, integrando as crianças que possuíam dificuldades na vida escolar, integrando a família à lógica da escola, que por sua vez é dinamizada pelos interesses da classe dominante.

Conforme Pinheiro (1985), ao fazer esta articulação entre a escola e o lar, o Serviço Social tinha a oportunidade de apreender as deficiências das crianças e da sua família, deficiências de: caráter, personalidade e moral, as quais se apresentavam como problemáticas no espaço escolar. Ao evidenciar essas deficiências, a escola tinha a condição de modificá-las para facilitar o tratamento educativo de ajustamento social. (BARBOSA, 2015)

Foi durante a década de 1940 que o Serviço Social se afirmou no Brasil como profissão inserida, principalmente no setor público, sendo incorporado pelo Estado para atuar nas políticas sociais. Segundo Iamamoto (2007), essa formação técnica especializada teve no Estado seu setor mais dinâmico, passando a incentivar e regulamentar tal formação, constituindo uma

---

3 Acerca das políticas sociais e serviços sociais no período Vargasista, ver: Behring e Boschetti (2007).

4 Para um estudo mais aprofundado sobre essa discussão ver: Iamamoto (2007).

profissão legitimada e reconhecida dentro da divisão social do trabalho. Na educação, verifica-se que nessa década houve experiências significativas no trabalho do “Serviço Social Escolar” no Nordeste do país – no estado de Pernambuco, e no Sul – no estado do Rio Grande do Sul.

Na experiência nordestina, conforme Witiuk (2004), o “Serviço Social Escolar” foi inserido por meio do Decreto nº 85 de 08 de junho de 1949, destacado em seu artigo 5º. A ação do profissional estava atrelada ao processo de resolução de problemas como evasão, desmotivação, repetência, dificuldades nos relacionamentos/normas/regras e demais desconfortos escolares. No Rio Grande do Sul, a autora ressalta a partir do estudo de Amaro, Barbiani e Oliveira (1997),<sup>5</sup> que o Serviço Social na área educacional no referido estado foi implantado a partir do Decreto nº 1.394, de 25 de março de 1946, sendo inserido na Secretaria de Educação e Cultura, articulado ao programa de assistência escolar. Não diferente da experiência pernambucana mediante as demandas que se processavam nesse espaço: evasão, repetência, analfabetismo e outras, também foram enfrentadas através de ações que visavam a identificação de problemas sociais, os quais interferiam no desempenho do aluno e na sua adequação ao ambiente escolar.

Verifica-se que a ampliação desse mercado de trabalho posto à profissão nos anos de 1940, também foi estimulado na década seguinte a partir da política desenvolvimentista incentivada pelo governo de Juscelino Kubitschek, durante os anos de 1956, tendo como objetivo do governo o desenvolvimento e o progresso do país na área econômica, enfatizando a infraestrutura, o desenvolvimento tecnológico, a construção de hidroelétricas e rodovias e a abertura da economia para empresas internacionais. O direcionamento desse governo foi acompanhado pelas técnicas e métodos do Desenvolvimento de Comunidade (DC), dando continuidade durante o governo militar de 1964, o qual teve em suas estruturas o desenvolvimento educacional dos indivíduos em resposta aos interesses do capital.

Nessa direção, a bibliografia que trata do DC nos informa que o “Serviço Social escolar” a partir desse acompanhamento, atuava mediante equipes multiprofissionais, com ênfase no indivíduo-família-comunidade, conduzindo as

---

5 As autoras realizaram um resgate do Serviço Social no espaço da escola no Rio Grande do Sul.

crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas referentes ao meio em que viviam e a entenderem seus deveres e direitos, objetivando o desenvolvimento e adequação dos sujeitos para atingir o “progresso do país”.

Ainda durante os anos de 1960, registra-se no Nordeste, especificamente, no estado de Alagoas, a experiência do Serviço Social na rede estadual de ensino relacionada à Política de Assistência ao Estudante.<sup>6</sup> Segundo estudo de Pimentel (1998, p. 84-85), tal política foi criada e articulada “[...] direta e concomitantemente à Divisão de Serviço Social Escolar (DSSE), setor criado em 15 de janeiro de 1968 no interior da Secretaria da Educação, vinculado ao Departamento de Ensino”. A atuação se realizava a partir de programas como: Bolsa de Estudos, Merenda Escolar e Ação Comunitária, aumentando a demanda por profissionais de modo gradativo na medida em que eram incorporados novos programas. (PIMENTEL, 1998) Além disso, o/a assistente social era requisitado/a a realizar estudo socioeconômico para análise do aluno mais “pobre”,<sup>7</sup> no intuito de garantir a vaga de alunos com renda *per capita* baixa.<sup>8</sup>

Compreende-se que ao longo das primeiras décadas de atuação da profissão na educação na brasileira, o Serviço Social foi compreendido como “Serviço Social escolar”,<sup>9</sup> desenvolvendo ações atreladas à assistência escolar, à educação para higiene escolar, à adaptação e à adequação dos alunos às regras da escola. No entanto, a supracitada autora assevera que a relação

---

6 No pós-1968 a Assistência ao Estudante foi implementada por diferentes órgãos do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério da Saúde, destacando-se: a Fundação de Material Escolar (FENAME), que incluía o Programa de Livro Didático; o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), de 1972, e o Instituto Nacional de Assistência ao Estudante (INAE), de 1981, fundado a partir da Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). (BARBOSA, 2015, p. 119)

7 O critério então utilizado pelos assistentes sociais era a renda *per capita* do aluno, calculada através da renda familiar de onde se abatia o aluguel e dividida o resultado pelos membros da família. Nesse caso, a prioridade era de quem tinha a renda *per capita* menor. Além desse critério de seleção, o aluno era encaminhado para a escola mais próxima de sua residência, para facilitar o acesso e evitar maiores gastos com transporte. (PIMENTEL, 1998, p. 87)

8 Importante asseverarmos que segundo a Ex-diretora da DSSE/aE citado por Pimentel (1998, p. 87): “O aluno pobre não tinha acesso à rede pública, porque a rede pública era prioridade das pessoas ricas, das pessoas que tinham conhecimento com o Secretário, com o Diretor, etc.”

9 É interessante ressaltar que tais experiências do Serviço Social no espaço escolar tiveram como base o modelo de “Serviço Social escolar” desenvolvido nos Estados Unidos, fundamentado pelas técnicas e métodos de Serviço Social de caso, grupo e comunidade, bem como o atendimento individual aos alunos, aos pais e aos professores.

entre o surgimento do Serviço Social Escolar e a implantação da Política de Assistência ao Estudante não é uma característica comum a todos os estados brasileiros. Essa relação seria uma especificidade da realidade alagoana “[...] a partir de uma iniciativa tomada pelo próprio Secretário da Educação, foi autorizado pelo governo do Estado o funcionamento do Serviço Social Escolar no âmbito das políticas governamentais”. (PIMENTEL, 1998, p. 85)

Como se observa, a atuação profissional face às demandas que se apresentavam na educação, bem como em outras áreas, esteve relacionada ao processo de adequação dos indivíduos. Naquele momento, as respostas profissionais foram fundamentadas por um arsenal teórico-metodológico baseado ora pela teoria funcional-positivista, ora pela fenomenologia. Essas influências estiveram pretensamente vinculadas ao que José Paulo Netto (2010) veio a denominar de perspectiva modernizadora e de reatualização do conservadorismo, desenvolvidas no bojo do processo de renovação do Serviço Social brasileiro. Foi a partir da Intenção de Ruptura com o conservadorismo tradicional, sinalizada durante os anos de 1970, que se verifica um avanço na profissão mediante a aproximação com a teoria crítica marxista que proporcionou ao Serviço Social um amadurecimento e avanço nos debates, em sua prática e em suas defesas políticas.

Foi a partir de 1988 com a Constituição Federal e início de 1990, que se teve um redimensionamento da atuação do Serviço Social a partir do seu acúmulo teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político. Somando aos avanços dessas dimensões na profissão, tem-se que o início do século XX, no Brasil, foi marcado contraditoriamente ora pela institucionalização de direitos democráticos via Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 1996; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, dentre outras legislações; ora pelos redirecionamentos dos organismos internacionais àqueles recém-instituídos direitos sociais.

Essa mesma década possibilitou uma ampliação do mercado de trabalho para o Serviço Social a partir do processo de descentralização das políticas sociais que impulsionou a municipalização de serviços sociais, de programas e projetos na educação para o enfrentamento da evasão escolar,



além do enfrentamento às expressões da “questão social”<sup>10</sup> e seus desdobramentos que implicam no desenvolvimento e permanência dos alunos nos níveis de ensino: básico, tecnológico e profissional e superior. Esses elementos puseram na ordem do dia as discussões acerca da necessidade de inserção e atuação de assistentes sociais e psicólogos na educação brasileira a partir da sua legitimação jurídica e legal, pois como vimos, sua contribuição é histórica.

Especificamente no Serviço Social, os anos 2000 foram marcados por intensas discussões acerca da inserção da profissão na área, mediadas pelo conjunto composto pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e pelos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). Resultante dos debates, tem-se em 22 de outubro de 2000, o Parecer Jurídico acerca da implantação do Serviço Social nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio. No ano seguinte, no âmbito do 30º Encontro Nacional, houve proposições para esta área que resultaram na constituição de um grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. O conjunto CFESS/CRESS lançou a brochura intitulada “Serviço Social na Educação: uma inserção possível e necessária”, tendo por finalidade contribuir com o processo de discussão sobre a presença do Serviço Social na educação. (CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL, 2011)

No período de 2008 a 2011, reestruturou-se o Grupo de Trabalho do Serviço Social na Educação, que se reuniu regularmente para materializar as deliberações do Conjunto sobre o referido tema. O resultado foi a elaboração do documento *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação*, em 2011, servindo de base e de análise durante a realização de debates estaduais e municipais naquele ano. Foram realizados levantamentos de experiências em diferentes modalidades na área da educação, em que assistentes sociais são inseridos/as no Brasil através das pesquisas de campo realizadas nas cinco regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sude-

---

10 Tomamos por questão social a ideia defendida por Pimentel, quando afirma que a “questão social” originalmente expressa no empobrecimento do trabalhador tem suas bases reais na economia capitalista. Politicamente, passa a ser reconhecida como problema na medida em que os indivíduos empobrecidos se organizam, oferecendo resistência às más condições de existência decorrentes de sua condição de trabalhadores. (PIMENTEL, 2007, p. 170)

te. Posteriormente, o conjunto apresentou o documento *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*, no intuito de fortalecer os debates e a atuação da categoria profissional “[...] com elementos constituídos a partir de uma concepção de educação coerente com o nosso projeto ético-político profissional”. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 13)

Para tanto, fruto dos debates teóricos e das discussões acerca dos Projetos de Leis-PL em diferentes estados do Brasil, foi realizado, em 2012, no município de Maceió-Alagoas, o Seminário Nacional de Serviço Social na Educação. A concepção defendida pelo evento acerca da profissão “na educação”, traz uma abrangência da atuação da profissão não apenas no espaço escolar, como verificamos nas primeiras décadas de atuação, mas nas diferentes modalidades e espaços na educação pública: na gestão da educação – nas secretarias de educação, nas unidades escolares, nos institutos federais, nas universidades federais a partir dos Núcleos de Assistência ao Estudante (NAE) e junto às Pró-Reitorias Estudantis. (BARBOSA, 2015)

Conclui-se que historicamente a atuação do Serviço Social na educação brasileira tem se mostrado como contribuição histórica, sua capacidade teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa, formativa e interventiva, possibilita a este profissional um olhar e reflexão crítica acerca das demandas que perpassam a educação, especificamente, no Nordeste<sup>11</sup> do país, região historicamente campeã, conforme dados do IBGE<sup>12</sup> no índice de analfabetismo, evasão escolar e pessoas sem instrução. Diante dessa realidade, consideramos que a atuação do/a assistente social vem contribuído para identificar e enfrentar tais demandas junto ao aparato institucional. Nesse sentido, encontramos nessa região o Serviço Social nos diferentes níveis de ensino, no entanto, esse estudo demonstra que o quantitativo de assistentes sociais seja na gestão, seja nas unidades escolares, nos Instituto Federal de Alagoas (IFAL), nos NAE, ainda é muito inferior comparado ao quantitativo e à complexidade da demanda que requisita respostas desse profissional.

---

11 Salienta-se que o Nordeste é a região brasileira que possui o maior número de estados (nove no total), constituído pelos estados de: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe.

12 Indicamos para análise IBGE (2017).

## O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO NORDESTE

Neste tópico, pretendemos apresentar um panorama da inserção do/a assistente social na política de educação no Nordeste brasileiro, a partir da identificação dos principais espaços do profissional neste campo de atuação, bem como das demandas e requisições mais recorrentes. Para tanto, procuramos mapear os profissionais em três modalidades específicas da educação, a saber: educação básica, educação profissional e tecnológica e educação superior.

Nossa tarefa se apresenta desafiadora considerando a abrangência da região Nordeste e a dificuldade de identificar a presença do referido profissional na política de educação básica, tanto pela própria ausência do profissional nos municípios, quanto pela fragilidade das informações apresentadas nos *sites* das secretarias de educação. No que se refere aos institutos federais e universidades públicas, as informações são mais transparentes, mesmo assim, em algumas instituições não se explicitam as informações sobre a presença de assistentes sociais na assistência estudantil.

No que se refere à modalidade da educação básica, há informações acerca da presença de assistentes sociais atuando em todos os estados da região Nordeste, com destaque para o estado da Paraíba que desponta com o maior número de assistentes sociais atuando diretamente em escolas públicas.

Os espaços sócio-ocupacionais vinculados à área da educação básica são muito variados, ou seja, há profissionais atuando em escolas municipais, escolas estaduais, escolas confessionais/privadas, secretarias municipais e estaduais de educação, em projetos/programas/núcleos voltados ao tema da inclusão social de crianças com deficiência e organizações não-governamentais e fundações.

A tese de doutorado em educação defendida intitulada *Serviço Social na educação: saberes e competências necessários no fazer profissional* de autoria de Iris de Lima Souza (2008), é um trabalho importante nesta temática pois, apesar de não ter o foco na região Nordeste, traz informações relevantes que nos permite ter uma ideia sobre o panorama de profissionais do Serviço Social na área da educação.

Segundo Souza (2008), havia registros de presença de assistentes sociais na educação básica nos estados do Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Bahia. A educação básica aparece na pesquisa de Souza como um campo dentro da política de educação com menor presença de profissionais, em detrimento das universidades públicas que contavam com número considerável de profissionais.

Para efeito deste artigo, pretendemos destacar as experiências de atuação do/a assistente social na educação nos estados de Alagoas, Bahia e Paraíba. Com relação à realidade alagoana, a experiência de inserção e atuação do Serviço Social, tem destaque a partir da educação básica ligada à Secretaria Municipal (SEMED) de Maceió – nas unidades escolares e na gestão de programas e projetos. Atualmente o município conta com 56 assistentes sociais atuando na rede (escolas e gestão), entretanto, salientamos que esse número fica aquém da quantidade de 113 escolas municipais das quais somente de 48 possuem o/a profissional, sendo apenas um/a assistente social para toda a demanda da escola.

A pesquisa de Souza (2008) aponta que havia na Bahia um número resumido de instituições da educação básica que contavam com o profissional do Serviço Social, todos com apenas um profissional – sete profissionais ao todo –, a saber, a Escola Oficina, o Colégio Antônio Vieira, o Colégio São José, o Colégio Nossa Senhora da Soledade, a Secretaria de Educação de Catu, a Secretaria de Educação de Pojuca, o Colégio 7 de Setembro – Paulo Afonso.

Pesquisa recente, realizada por ocasião do estágio pós-doutoral da professora Adriana Freire Pereira Férriz, revela um considerável aumento de profissionais na educação básica no estado da Bahia, mesmo assim, o estado conta com um número muito baixo de profissionais, considerando a dimensão do estado e a quantidade de escolas municipais e estaduais da Bahia.

A referida pesquisa identificou a presença de assistentes sociais na educação básica no estado da Bahia em quatro tipos de escolas: escolas públicas municipais, escolas públicas estaduais, escolas confessionais/privadas e escolas comunitárias, bem como, em secretarias de educação e em projetos específicos sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência.

O estado da Bahia é composto por 417 municípios. A pesquisa identificou assistentes sociais vinculados à educação básica em apenas 25 municí-

pios, com destaque para os municípios de Salvador, com dez profissionais e São Francisco do Conde, com seis profissionais. Ao todo foram identificados 71 assistentes sociais na educação básica no estado da Bahia (48 na esfera pública e 23 na esfera privada/confessional/filantrópica), sendo 30 assistentes sociais em secretarias municipais; um assistente social na secretaria estadual de educação; 12 assistentes sociais em escolas públicas, destes, 11 no Colégio Militar; cinco assistentes sociais em projetos e núcleos; 22 assistentes sociais em escolas confessionais/privadas e institutos, fundações e Organizações Não Governamentais (ONG).

Assim, podemos apontar que atualmente a inserção do profissional do Serviço Social na educação básica no estado da Bahia se caracteriza por uma atuação voltada aos processos de permanência do aluno na escola, tanto nas escolas públicas quanto nas confessionais/privadas. Há uma presença de assistentes sociais notadamente em secretarias municipais de educação em detrimento da presença em escolas públicas dos municípios e do estado, com destaque para as escolas confessionais/privadas.

O trabalho do assistente social no estado da Paraíba merece destaque neste trabalho, pelo fato da Paraíba ser um estado que concentra, hoje, nos municípios de João Pessoa e Campina Grande, um número considerável de assistentes sociais na política de educação básica, mais especificamente, nas escolas municipais.

A inserção do profissional do Serviço Social em escolas do município de Campina Grande data da década de 1980,<sup>13</sup> enquanto que no município de João Pessoa essa inserção se dá na década de 1990, através de concursos públicos.

O município de João Pessoa possui 98 escolas e um total de 94 assistentes sociais efetivos e 20 assistentes sociais prestadores de serviço. Nesse sentido, o município de João Pessoa se destaca no cenário nacional por

---

13 De acordo com relatos dos profissionais, no ano de 1983, quando foram aproveitados profissionais que atuavam na assistência social para dar início a um trabalho nas escolas municipais. O primeiro concurso para o cargo de assistente social na educação no município ocorreu em 1986 para ocupação de 45 vagas. Nos anos de 2000, 2003, 2007 e 2008 também foram abertos concursos públicos para vagas de assistentes sociais nas escolas. Desde o ano de 2008, não houve mais concursos para reposição das vagas de aposentadoria. Assim sendo, pudemos perceber uma diminuição gradativa de profissionais atuando nas escolas municipais.

ter um número de assistentes sociais superior ao número de escola, o que significa que há uma plena cobertura das escolas e que o profissional atua diretamente no “chão da escola”.

O município de Campina Grande já contou com um quadro de profissionais em suas escolas bem maior ao que existe hoje. A falta de concursos públicos (último ocorreu em 2008), os processos de aposentadoria, a remoção de profissionais para outras áreas e a vinculação de assistentes sociais a cargos de gestão de escolas vem provocando uma diminuição gradativa de profissionais atuando nas escolas do município. Segundo Cunha (2017), atualmente apenas 24 profissionais estão em exercício nas escolas do município.

O estado da Paraíba concentra apenas nos dois municípios citados (João Pessoa e Campina Grande) um total de 138 assistentes sociais atuando diretamente em escolas municipais. Este quantitativo de assistentes sociais é consideravelmente superior ao que se apresenta em outros estados brasileiros atuando em escolas municipais. Vale ressaltar que não foi possível mapear o quantitativo de assistentes sociais em outros municípios do estado, nem tampouco em escolas privadas e confessionais.

Outro campo de atuação dos assistentes sociais na política de educação são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos no Brasil pela Lei nº 11.892/2008 como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. (SANTOS; NASCIMENTO, 2016)

Os institutos estão presentes em muitos municípios da região Nordeste através de 11 institutos e seus respectivos *campi*, sendo um por estado, com exceção de Bahia e Pernambuco, que possuem dois institutos cada. De acordo com informações fornecidas pelos próprios institutos, foi possível identificar um quantitativo de assistentes sociais de 252 inseridos nos 11 institutos federais de educação profissional e tecnológica na região nordeste. Os estados da Bahia e do Pernambuco contam com dois institutos cada e os demais estados com apenas um instituto. O Ceará tem o maior percentual de assistentes sociais nos institutos com 45 (quarenta e cinco) profissionais, seguido da Bahia com 42 – sendo 26 no IFBA e 16 no Institu-

to Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) –, do Rio Grande do Norte também com 42, do Pernambuco com 36 – sendo 28 no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e 8 no IF Sertão PE –, seguidos dos estados do Maranhão, da Paraíba, do Piauí, de Alagoas e Sergipe, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1 – Institutos Federais na região Nordeste<sup>14</sup>

ESTADO	INSTITUTO	NÚMERO DE ASSISTENTES SOCIAIS
Alagoas	IFAL	14
Bahia	IFBA	26
	IFBAIANO	16
Ceará	IFCE <sup>14</sup>	45
Maranhão	IFMA	26
Paraíba	IFPB	24
Pernambuco	IFPE	20
	IF Sertão PE	08
Piauí	IFPI	23
Rio Grande do Norte	IFRN	42
Sergipe	IFS	14
Total	11	258

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Os institutos federais são espaços privilegiados de trabalho do assistente social, ou seja, em todos os estados do Nordeste foram identificados assistentes sociais atuando em institutos federais. Apesar da abrangência dos institutos no Nordeste e da presença de assistentes sociais neste espaço, ainda se percebe um quadro resumido de profissionais, conforme apontam Prada e Garcia (2017, p. 315):

<sup>14</sup> De acordo com quadro demonstrativo de cargos ocupados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2017).

Dos institutos que têm assistentes sociais, quase a metade (48%) conta apenas com uma profissional no local específico de trabalho, que pode ser no trabalho relacionado ao estudante, ao servidor ou à comunidade. Destaca-se que 47% têm mais de uma profissional no mesmo local de trabalho. Desses 47%, temos que 27% das instituições têm dois profissionais; 5%, três; 7%, quatro; 8%, cinco ou mais.

Aliado a este número reduzido de profissionais, se soma “[...] um discurso recorrente de sobrecarga de trabalho, em virtude da não adequação do número de profissionais ao número de discentes que demandam assistência estudantil, foco maior do trabalho profissional”. (PRADA; GARCIA, 2017, p. 315)

Por fim, destacamos a presença de assistentes sociais nas universidades públicas no Nordeste. Para tanto, foi feito um levantamento nos *sites* das universidades e através de ligações telefônicas e envio de e-mails para as pró-reitorias das referidas universidades que se dedicam à prestação de serviços voltados à assistência estudantil. Assim sendo, foram identificadas 33 universidades públicas no Nordeste, sendo 19 federais e 14 estaduais, conforme explicitado no Quadro 2.

Quadro 2 – Universidades públicas na região Nordeste

ESTADO	UNIVERSIDADE	NATUREZA	NÚMERO DE ASSISTENTES SOCIAIS
Alagoas	UFAL	Federal	14
	UNEAL	Estadual	01
	UNCISAL	Estadual	01
Bahia	UFBA	Federal	11
	UFSB	Federal	05
	UFRB	Federal	08
	UFOB	Federal	05
	UNEB	Estadual	03
	UEFS	Estadual	05
	UESB	Estadual	05
	UESC	Estadual	Não tem



Pernambuco BahiaPiauí	UNIVASF	Federal	06
Ceará Bahia	UNILAB	Federal	07
Ceará	UFC	Federal	09
	UFCA	Federal	03
	UECE	Estadual	02
	UVA	Estadual	Há programas e projetos relativos à assistência estudantil
	URCA	Estadual	Há programas e projetos relativos à assistência estudantil
Maranhão	UFMA	Federal	Há programas e projetos relativos à assistência estudantil
	UEMA	Estadual	Há programas e projetos relativos à assistência estudantil
	UEMASUL	Estadual	Não encontramos maiores informações
Paraíba	UFPB	Federal	06
	UFCG	Federal	08
	UEPB	Estadual	15
Pernambuco	UFRPE	Federal	22
	UFPE	Federal	
	UPE	Estadual	
Piauí	UESPI	Estadual	02
	UFPI	Federal	14
Rio Grande do Norte	UFRN	Federal	11
	UFERSA	Federal	9
	UERN	Estadual	Há programas e projetos relativos à assistência estudantil
Sergipe	UFS	Federal	14
Total	33 universidades	-	196

Fonte: Elaboração própria (2018).

O Quadro revela que as universidades federais concentram o maior percentual de assistentes sociais que atuam diretamente em programas e projetos vinculados à permanência dos estudantes, ou seja, do total de 196 profissionais que trabalham na assistência estudantil nas universidades públicas no Nordeste, 139 assistentes sociais estão presentes nas universidades federais enquanto que 57 assistentes sociais atuam em universidades estaduais.

Em algumas universidades públicas não foi possível identificar o quantitativo de assistentes sociais, mesmo sabendo que há programas e projetos relativos à assistência estudantil e conseqüentemente estes programas e projetos são desenvolvidos por equipes multiprofissionais e que incluem o profissional do Serviço Social, conforme foi sinalizado no Quadro 2.

A partir do exposto, podemos apontar algumas tendências mais gerais do trabalho do assistente social no Nordeste, tomando como referência as modalidades da educação básica, da educação profissional e tecnológica e da educação superior:

a) O assistente social na política de educação na região Nordeste atua historicamente nos processos de acesso e permanência dos estudantes, resguardadas as peculiaridades de cada modalidade da educação: educação básica, educação profissional e tecnológica e educação superior;

b) Na educação básica há a presença de assistentes sociais em escolas municipais e estaduais, em escolas privadas/confessionais/filantrópicas, em escolas comunitárias, em secretarias de educação – estaduais e municipais – e em projetos específicos voltados à educação inclusiva;

c) Há semelhança nos trabalhos desenvolvidos pelos assistentes sociais das universidades públicas e dos institutos federais, pelo fato de ambos se pautarem no Programa Nacional de Assistência Estudantil;

d) Na educação superior e na educação profissional, a relação do número de assistentes sociais para o número de estudantes ainda é bem complicada, revelada pelo número reduzido de profissionais nos institutos federais – em boa parte dos institutos federais há um profissional por *campus* – e até mesmo pela ausência de profissionais em algumas universidades;

e) O assistente social na política de educação está inserido em processos de trabalho em equipes multi e interdisciplinares, isto é, mediante a articulação com outros profissionais, principalmente, pedagogos e psicólogos.

## CONCLUSÃO

A inserção de assistentes sociais na política de educação no Brasil não é um fenômeno recente, desde o desenvolvimento do Serviço Social no país há registros de assistentes sociais presentes em escolas. Entretanto, a partir da década de 1990, o profissional do Serviço Social passou a ser cada vez mais requisitado para atuar nos espaços da educação formal.

É possível perceber que nos últimos anos vem se dando uma ampliação da participação do profissional do Serviço Social na política de educação para atuar prioritariamente nos processos de permanência dos estudantes na educação básica, na educação profissional e tecnológica e na educação superior. Isso ocorre devido ao panorama de mudanças recentes da política de educação e do perfil do estudante nos mais variados níveis e modalidades. Entretanto, asseveramos nesse estudo que devido ao agravamento das expressões da questão social e seus desdobramentos, na contemporaneidade, e de seu evidenciamento nos espaços da educação, a atuação do/a profissional em questão, torna-se cada vez mais complexa e neste preciso sentido, observamos que a quantidade de assistentes sociais é inferior face as inúmeras demandas sociais/intitucionais que se apresentam na educação. Assim, esse estudo reafirma a importante luta pela legitimidade legal e jurídica de assistentes sociais na educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

AMARO, Sarita T. A.; BARBIANI, Rosângela; OLIVEIRA, Maristela C. *Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social fundamentos e história*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Mayra de Queiroz. *A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na educação brasileira*. Campinas, SP: Papel Social, 2015.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. *Lei n. 8.662, de 07 de junho de 1993*. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.dji.com.br/leis\\_ordinarias/1993-008662/1993-008662-.htm](http://www.dji.com.br/leis_ordinarias/1993-008662/1993-008662-.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para o debate sobre serviço social na educação*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS EDUCACAO.pdf). Acesso em: 17 jun. 2018.

CUNHA, Kivania Karla Silva Albuquerque. *Tendências do exercício profissional do assistente social na política de educação: as escolas municipais de Campina Grande-PB*. 2017. 196 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

IAMAMOTO, Marilda. O serviço social no processo de reprodução das relações sociais. In: IAMAMOTO, Marilda. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IBGE. *Educação 2016 – PNAD Contínua*. 2017. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_media/ibge/arquivos/9509oddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/9509oddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf). Acesso em: 30 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *Demonstrativo dos cargos vagos e ocupados*. 2017. Disponível em: <https://ifce.edu.br/progep/arquivos/demonstrativo-de-cargos/demonstrativo-de-cargos-ifce.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

PAULO NETTO, José. *Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64*. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Edlene. *A política de assistência ao estudante em Alagoas: subsídios para uma interpretação da política de alimentação escolar*. 1998. 142 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

PIMENTEL, Edlene. *Uma “Nova questão social”? Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e hoje*. Maceió: EDUFAL, 2007.

PINHEIRO, Maria Esolina. *Serviço social: infância e juventude desvalidas*. São Paulo: Cortez, 1985.

PRADA, Talita; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. Perfil das assistentes sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 129, p. 304-325, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n129/0101-6628-ssoc-129-0304.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

SANTOS, Andressa P. S.; NASCIMENTO, Pâmela R. *Serviço social e educação profissional: o trabalho do assistente social nos Institutos Federais em Salvador e Região Metropolitana*. 2016. 119 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SOUZA, Iris de Lima. *Serviço social na educação: saberes e competências necessários ao fazer profissional*. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

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



# **O Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma medida social-liberal em tempos de revisão ideológica do neoliberalismo<sup>1</sup>**

*Josimeire de Omena Leite*

## **INTRODUÇÃO**

O Grupo de Trabalho formado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), que se debruçou sobre o Serviço Social na Educação, elaborou em 2011 o documento intitulado *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação* com a finalidade, entre outras, de mapear as experiências e práticas profissionais existentes, promovendo a reflexão sobre o Serviço Social na Educação, visando possibilitar a qualificação da inserção profissional nesta política. O referido documento chama a atenção para que

---

<sup>1</sup> Registramos que esse artigo contém trechos da tese de doutorado intitulada *As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva*, defendida em agosto de 2015 na Universidade Federal de Pernambuco.

[...] a atuação do/a assistente social voltada para a garantia do acesso e da permanência na educação escolar não pode prescindir [...] de uma análise concreta dos discursos que sustentam os diferentes programas, projetos e ações e de suas vinculações ideológicas aos projetos educacionais em disputa na sociedade. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011, p. 51-52)

Nessa direção, este artigo trata sobre a assistência ao estudante universitário, locus de atuação da/o assistente social. Resulta de uma pesquisa teórica que, por meio de revisão bibliográfica, recupera uma importante discussão acerca do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) demonstrando que este incorpora princípios do social-liberalismo ou neoliberalismo de Terceira Via revelando, assim, o seu determinante ideológico. Revela que, em tempos de revisão ideológica do neoliberalismo, o social-liberalismo – internacional e brasileiro – e o novo-desenvolvimentismo, apresentado como um “terceiro discurso”, forneceram a base ideológica, favorecendo a criação do PNAES como uma medida social-liberal, na segunda gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva.

Vale ressaltar que no social-liberalismo – segunda variante ideológica do neoliberalismo (CASTELO, 2011) que surge no centro imperialista em meados dos anos 1990 e tem guarida no Brasil nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva –, é recursivo o argumento da possibilidade de “reformular” o capitalismo e transformá-lo num sistema econômico que ajusta de forma harmoniosa eficiência e equidade. Assim, promover a igualdade de oportunidades, via a educação, é uma das formas de intervenção do Estado na questão social vislumbrada pelo social-liberalismo.

A intenção deste estudo é impulsionar novas reflexões sobre a atuação do assistente social na área da educação superior, cuja expectativa é que o pensar e o agir, no campo da assistência ao estudante universitário, ultrapasse a tendência de se considerar a política de permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras como “um fim em si mesma”.



## SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Na primeira gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), a crítica ao aprofundamento das reformas neoliberais e ao processo de sucateamento das IFES, e a crítica em torno da inexistência de uma rubrica específica para a assistência ao estudante universitário – extinta por Fernando Henrique Cardoso (FHC) – que levou à precarização/extinção de programas assistenciais nas IFES, deram a tônica nos debates e reivindicações do movimento estudantil universitário, nos encontros nacionais e regionais, pela democratização do acesso e permanência dos jovens na educação superior pública.

Em toda a década de 90 do século XX, tornou-se visível e preocupante para o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e para o movimento estudantil universitário a inexistência de recursos em nível nacional para a manutenção da assistência estudantil nas universidades públicas federais. A desestruturação da assistência ao estudante em algumas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, já precarizadas pelos cortes nos gastos públicos efetivados pelo governo federal, levou à falta de manutenção/extinção de programas essenciais, como os de moradia estudantil e de restaurantes universitários, dificultando a permanência do estudante de baixa renda no ensino superior público.

Em face do descaso dos sucessivos governos com a educação superior pública, principalmente no que diz respeito à assistência ao estudante, tanto o FONAPRACE como o movimento estudantil universitário, realizaram vários encontros regionais e nacionais e elaboraram documentos, cuja preocupação girava em torno do fato da não existência de um orçamento específico destinado à implementação de uma política de assistência ao estudante. Assim, durante mais de uma década, a luta desses sujeitos coletivos, em um contexto ideopolítico adverso, era pelo retorno da rubrica específica para a assistência ao estudante universitário e pela implementação de uma política nacional de assistência estudantil por parte do governo federal.

Já o período 2007-2010, segunda gestão do governo Lula, é considerando um “divisor de águas”, devido à institucionalização da assistência

ao estudante universitário nas IFES brasileiras, cujas ações assistenciais na educação superior passaram a ser gradativamente incluídas na agenda governamental com a aprovação do Plano Nacional de Assistência ao Estudante de Graduação das IFES, pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), e a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil, inicialmente através da Portaria Normativa nº 39, em 2007, consolidando-se em 2010 como programa de governo, ao ser sancionado no Decreto presidencial de nº 7.234, assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Esse acontecimento foi muito propalado e comemorado pelos pró-reitores que lidavam diretamente com a assistência ao estudante e pelo movimento estudantil universitário. Finalmente a assistência ao estudante universitário, que durante todo o governo neoliberal de FHC encontrava-se sob a lógica de contenção dos “gastos públicos”, passa, na segunda gestão do governo Lula, a ser centralizada pelo Estado.<sup>2</sup>

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é formado por um conjunto de ações de corte assistencial, que se formata no interior de uma política pública: a política de educação superior. O PNAES foi aprovado à sombra do Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Segundo o artigo 4º parágrafo único, do supracitado Decreto, tais ações devem “[...] considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”. (BRASIL, 2010, p. 1)

Assim, pois, sob o *slogan* “Brasil sem miséria” e com o discurso de “igualdade de oportunidade”, o governo instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, em um contexto ideopolítico no qual ganhavam força e expressão as “vozes” dos estudantes universitários, cujas reivindicações, no período de 2003 a 2010, giravam em torno do tema da “democratização da educação superior com equidade”; isso, implicava a garantia de

---

2 Quanto à Política de Assistência ao Estudante Universitário, a trajetória analítica traçada por Leite (2015) revela que esta não é área de política de Estado, mas sim uma política de governo.

acesso e permanência dos estudantes nas IFES. Vale ressaltar que a institucionalização da assistência ao estudante nas IFES brasileiras, através do Decreto nº 7.234 de julho de 2010, deu-se em um contexto no qual o bloco ideológico novo desenvolvimentista afirmava que o Brasil vivia uma etapa do desenvolvimento capitalista que conjugava crescimento econômico e equidade social.

### O SOCIAL-LIBERALISMO INTERNACIONAL: UMA NOVA ESTRATÉGIA DE LEGITIMAÇÃO DO CONSENSO EM TORNO DA ATUAL SOCIABILIDADE BURGUESA

Em um contexto no qual as classes dominantes incorporaram uma agenda social ao neoliberalismo (CASTELO, 2011, 2012, 2013b), ocorreu a incorporação de alguns princípios – defendidos por ideólogos do social-liberalismo e do novo-desenvolvimentismo – pela política de permanência das IFES brasileiras formatada na segunda gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva. O estudo da base legal do PNAES revela que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (2010) alinha-se ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DO ENSINO SUPERIOR, 2007), ficando evidente a indissociabilidade entre os princípios que fundamentam o Plano Nacional e os que fundamentam o programa nacional de governo, assim resumidos: a “democratização”, a “inclusão social”, a “igualdade de oportunidades”, “equidade” e “justiça social”.

Para um maior entendimento do contexto ideopolítico que favoreceu a criação de um PNAES na segunda gestão do governo Lula, o qual se fundamenta em tais princípios, é de suma importância a compreensão de que no social-liberalismo – segunda variante ideológica do neoliberalismo (CASTELO, 2011) que surge no centro imperialista em meados dos anos 1990 e tem guarida no Brasil nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva -, é recursivo o argumento da possibilidade de “reformular” o capitalismo e transformá-lo num sistema econômico que ajusta de forma harmoniosa eficiência e equidade.

Quanto ao social-liberalismo internacional, este se constitui como uma nova estratégia de legitimação do consenso em torno da atual sociabilida-

de burguesa. A partir de meados dos anos 1990, as crises financeiras em vários países, as resistências antissistêmicas e a preocupação de que tais mobilizações colocassem em risco as bases de governabilidade, levaram forçosamente o neoliberalismo a fazer uma revisão de suas posições políticas e ideológicas devido ao recrudescimento da pobreza e da desigualdade social a nível mundial. Segundo Castelo (2011), a resultante desse processo foi a criação do social-liberalismo identificado, por ele, como a segunda variante ideológica do neoliberalismo que surgiu para restaurar o bloco histórico neoliberal dos abalos sofridos nos anos 1990.

O supracitado autor observa que, com essa revisão ideológica do neoliberalismo, emerge o chamado social-liberalismo, trazendo no bojo um conjunto de medidas cujo fim era atrelar uma agenda social ao projeto neoliberal. (CASTELO, 2011) Ele entende que o social-liberalismo é

[...] 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. [...] Daí as teses contemporâneas do socialismo burguês, como a Terceira Via [...]. (CASTELO, 2012, p. 47)

Sobre o papel do social-liberalismo ou neoliberalismo de terceira via na manutenção do projeto reformista restaurador da burguesia no século XXI, vale ressaltar que a chamada Terceira Via constitui-se em um projeto político e ideológico que apresenta uma clara intenção de colocar-se além da direita liberal e da esquerda socialista. Ao buscar uma base diferente de ordem social onde haja um equilíbrio entre o governo, o mercado e a sociedade civil, a política da Terceira Via configura-se como um vigoroso programa político voltado a orientar a chamada política radical de centro, que cada vez mais vem obtendo apoio de partidos, de governos de vários países e de organizações da sociedade civil vinculadas ao campo empresarial.

Os escritos de autores da tradição marxista revelaram que para o social-liberalismo (brasileiro e internacional) ou neoliberalismo de terceira via, era possível se pensar em relações capitalistas mais harmônicas. Assim, numa crítica “acrítica” ao Consenso de Washington (CASTELO, 2011), os ideólogos que defendiam o chamado Pós-Consenso de Washington advoga-

vam que as lutas de classes gradativamente recuariam, dando lugar a uma concertação social.

Os ideólogos do social-liberalismo entendiam que os problemas sociais provocados pelo neoliberalismo foram bastante negativos por terem motivado revoltas sociais – contra o neoliberalismo e a globalização – que abalaram a “coesão social”, pois todas as perspectivas de crescimento diante do desenvolvimento tecnológico, das possibilidades produtivas e comerciais, e do mercado livre e global, naufragaram num fosso de pobreza e desigualdades entre classes e em regiões inteiras. Assim, diante das sublevações elementares das massas, os grupos dirigentes responderam com um “reformismo temperado”. (KANOUSSEI; MENA, 1985)

Sinteticamente pode-se identificar que o pensamento do social-liberalismo internacional defendia: uma terceira via entre o mercado e o socialismo (GIDDENS, 2001); políticas pró-competição, políticas facilitadoras de transferência de tecnologia e transparência nas informações, governo e mercado (complementaridade), educação e equidade e a “humanização” da globalização (STIGLITZ, 2003); a implantação de “reformas de segunda geração” – política anticíclica, reforma financeira, reformas institucionais, distribuição de renda –, a privatização e a capacitação dos pobres via educação (WILLIAMSON, 2003), ainda defendia o estímulo ao pleno desenvolvimento dos mercados com a criação de Instituições sólidas: criadoras de mercado, reguladoras do mercado para lidar com externalidades – desigualdades sociais, pobreza –, estabilizadoras do mercado e legitimadoras do mercado. (RODRIK, 2002) Também advogava que a ação do governo deveria proteger os “grupos vulneráveis” (BANCO MUNDIAL, 1997; NAÇÕES UNIDAS, 2004) e, adotando um discurso “pró-pobre”, propugnava a expansão da educação colocando-a como promotora de uma maior “igualdade de oportunidade” e mobilidade social. (BARROS; HENRIQUES. MENDONÇA, 2001; INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRABALHO E SOCIEDADE, 2001;) Os ideólogos do social-liberalismo brasileiro ainda apostavam na edificação de uma sociedade de consumo de massa (PEREIRA, 2007), na incorporação dos excluídos ao mercado de consumo e ampliação das oportunidades para os segmentos mais pobres da sociedade (OLIVA,

2010) e em um consenso político entre classes e grupos sociais, enfim, em um grande “pacto social” como saída para os problemas do país.

No que se refere à implantação de reformas de segunda geração, as Reformas Institucionais também aparecem como uma das principais reformas. Ao apontarem a ausência de instituições como um dos principais fatores do “desempenho decepcionante das reformas”, os coautores do Pós-Consenso de Washington defendem que “[...] a América Latina está precisando de uma década em que os líderes políticos façam das reformas institucionais sua prioridade”, e exemplificam aquelas que necessitam de reformas: “[...] sistemas políticos, administrações públicas, sistemas judiciais, instituições financeiras, sistemas de educação, de saúde [...]”. Também evidenciam que “[...] as prioridades vão variar, dependendo do país”. (WILLIAMSON, 2003, p. 7) Williamson (2003) aborda a “distribuição de renda” como sendo o elemento central da nova agenda. Ao reconhecer que os países da América Latina estão entre os países que têm as distribuições mais desiguais do mundo, o supramencionado economista entende que “[...] o foco principal da tentativa de ajudar os pobres deve ser uma iniciativa para fornecer-lhes acesso aos ativos que podem dar-lhes a oportunidade de trabalhar para sair da pobreza”. (WILLIAMSON, 2003, p. 8) Isso se daria através da capacitação dos pobres via educação.

Ao analisar criticamente o conjunto da obra dos principais expoentes do Pós-Consenso de Washington,<sup>3</sup> Castelo (2011, p. 320) detalha:

Em linhas gerais, argumenta-se a favor do combate às desigualdades por meio da capacitação dos pobres via educação para a livre concorrência no mercado de trabalho e geração de oportunidades, a reforma agrária conduzida pelo mercado, o acesso ao microcrédito e o reconhecimento do direito de propriedade no setor informal [...] Também se defende a modernização do Estado com reformas nos serviços públicos e Judiciário, o desenvolvimento do mercado de capitais, com destaque para a criação de fundos de pensão privados, política econômica com metas de inflação e taxa de câmbio flutuantes, investimentos estatais na economia do conhecimento com prioridade para os níveis básicos de educação, flexibilização do mercado de trabalho com a cooptação dos sindicatos e reforma política.

---

3 Conferir Stiglitz (2003), Dani Rodrik (2002) e John Williamson (2003).

Assim, diante dos “erros e falhas” do Consenso de Washington, esses ideólogos defendiam um “Estado forte” e convidavam as lideranças de todos os segmentos sociais para que abdicassem de representar os interesses particulares das suas bases sociais a favor da vontade geral da nação, não considerando que a sociedade brasileira era atravessada por desigualdades, contradições e antagonismo de classes.

Esse programa político concebia o “diálogo” como a tentativa de conciliação dos inconciliáveis interesses entre capital e trabalho, para a obtenção de um consentimento ativo dos trabalhadores, obscurecendo o aprofundamento dos antagonismos sociais que caracterizam a atual fase do capitalismo.

## O social-liberalismo brasileiro no limiar do século XXI

A análise dos documentos *Transformação produtiva com equidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 1990* (Cepal) e *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (Cepal/Unesco) é fundamental para a compreensão de sua importância na elaboração de políticas educacionais e de formação de recursos humanos, cujo fim é a inserção de tais países na competitividade internacional. (JANUÁRIO; BORGES, 2008, p. 2) Os autores destacam os dois conceitos que fundamentam tais documentos – “transformação produtiva” e “equidade”.

Quanto ao conceito de equidade, base pela qual a Cepal procura o desenvolvimento econômico, apoiado em desenvolvimento social, os autores destacam a seguinte definição:

A equidade relaciona-se com o acesso à educação – via oportunidades iguais de renda – e com sua qualidade. Ou seja, com oportunidades semelhantes de tratamento e resultados em termos educacionais. No contexto da estratégia proposta, a equidade está também relacionada com a orientação e o funcionamento do sistema educacional e, por conseguinte, com as políticas que orientam seu desenvolvimento. (CEPAL, 2000 *apud* JANUÁRIO; BORGES, 2008, p. 3)

No documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), intitulado *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)*,

[...] a proposta estratégica está articulada ao redor dos objetivos de cidadania – que se refere à equidade, à responsabilidade social, à transmissão de valores e à formação democrática – e de competitividade –, que visa à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno. (CEPAL, 2000 apud OTTONE, 1993, p. 13)

Como critérios inspiradores das políticas resultantes dessa proposta estratégica, a Cepal considera “[...] a equidade que se refere à igualdade de oportunidades e à compensação das diferenças, e o desempenho, refletido na avaliação de rendimentos e no incentivo à inovação”. (OTTONE, 1993, p. 13) A Cepal e a Unesco ainda afirmam que

[...] a competição se torna central na formação do ‘cidadão’, pois se entende que sem competição os estudantes não avançam, mas cidadania e competitividade devem ser equilibradas pela equidade social. Caberia ao governo ‘promover condições equitativas’ para essa competição. (SILVA, 2006, p. 7)

Os estudos e análises da Cepal indicam uma necessária reforma do Estado. Para essa Comissão, “[...] a parte mais global da reforma do Estado é a mudança institucional, em que o Estado deve apoiar os empresários para que esses assumam suas responsabilidades no âmbito produtivo e liberem o setor público para se concentrar na busca pela equidade”. (JANUÁRIO; BORGES, 2008, p. 10)

Ao tratar sobre a identidade entre o pensamento conservador e a nova Cepal, Carcanholo (2010) ressalta que a perspectiva revisionista de correção das imperfeições de mercado pode ser localizada nas recentes produções dessa Comissão, referenciada pela ideia de “reformas das reformas”. Nesta concepção, tal pensamento reconhecia a importância das “reformas” e, mesmo entendendo que elas eram insuficientes e podiam ocasionar instabilidade financeira e crises cambiais, defendia que os países como a América Latina e



o Caribe não deveriam repelir as reformas neoliberais; deveriam sim, a partir delas, procurar os elementos de política que pudessem aumentar o grau de equidade social. Para o autor, “A agenda cepalina de ‘reformas das reformas’ parece significar muito mais um gerenciamento das ‘imperfeições’ das reformas neoliberais do que uma concepção significativamente distinta de desenvolvimento”. (CARCANHOLO, 2010, p. 138-139, grifo do autor)

Sobre a adesão da Cepal às teses do social-liberalismo, Castelo (2011, p. 256) observa que,

A partir de 1990, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) da ONU publicou uma série de relatórios que tinham como objetivo adequar a instituição da nova versão do socialismo burguês. Relatórios como *Transformação produtiva com equidade* (1990), *Equidade e transformação produtiva: um enfoque integrado* (1996), *A lacuna da equidade* (1997), *Equidade, desenvolvimento e cidadania* (2001), dentre outros, buscavam combinar ecleticamente fórmulas teóricas e projetos políticos da reestruturação produtiva toyotista, estabilização econômica e justiça social, concluindo pela promoção de medidas sociais compensatórias [...] A adesão da CEPAL às teses do social-liberalismo foi marcante e, em momento algum, a Comissão se colocou contrária à hegemonia neoliberal.

Percebe-se que, nessa conjuntura, os interesses da Cepal e do Banco Mundial convergem. O relatório do Banco Mundial intitulado *O Estado num mundo em Transformação* indica que compete ao Estado intervir, visando restabelecer o equilíbrio que afeta a estabilidade e a própria legitimidade do sistema:

A equidade pode dar ensejo à intervenção do Estado, mesmo na ausência de falha do mercado. Os mercados competitivos podem distribuir a renda de maneira socialmente inaceitável. Algumas pessoas de poucos meios podem ficar sem recursos suficientes para lograr um padrão de vida razoável. E pode tornar-se necessária a *ação do governo para proteger os grupos vulneráveis*. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 26, grifos nossos)

Há, nos estudos de Silva (2006, p. 4), uma pertinente crítica à perspectiva revisionista da Cepal:

[...] a Cepal propõe a equidade social como forma de garantir condições de integração e inclusão sociais compatíveis com a acumulação do capital. Contudo a equidade, para a Cepal, refere-se ao re-equilíbrio do sistema e não à eliminação das condições econômicas e institucionais geradoras da desigualdade e da concentração de rendas.

Essa intenção também pode ser identificada nas pesquisas e produções teóricas de alguns dos principais expoentes do social-liberalismo brasileiro no limiar do século XXI. Castelo (2008) dá uma profícua contribuição ao explicitar que, no bojo da ofensiva mundial do pensamento conservador, os ideólogos nacionais do social-liberalismo arquitetam uma agenda política e teórica acerca da “questão social” brasileira. O autor chama a atenção para a existência de alguns principais ideólogos do social-liberalismo brasileiro como André Urani, Francisco Ferreira, Marcelo Neri, Ricardo Henriques, Ricardo Paes de Barros e Rosane Mendonça. Menciona a existência do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) como um “*think-tank* do social-liberalismo nacional” que aglutina esses ideólogos em torno de suas atividades. (CASTELO, 2008, p. 25)

Comparando a realidade brasileira com a experiência internacional, Barros, Henriques e Mendonça (2002) ratificam o anêmico desempenho do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas, observando que o Brasil exibe um atraso, em termos da educação, de cerca de uma década em relação a um país com um padrão de desenvolvimento análogo ao dele.

Por fim, os supracitados ideólogos buscam retratar, em termos empíricos e teóricos, a necessidade de se definir “um processo acelerado e contínuo de expansão da escolaridade como um elemento estratégico para o desenvolvimento socioeconômico equitativo e sustentável do país”. Para eles, “[...] a educação pode, também, aumentar a eficiência econômica, reduzir a pobreza e facilitar a mobilidade social”. (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2002, p. 1) Defendem, portanto, a educação como uma via de maior justiça social, e que a escola pode diminuir as desigualdades sociais, bem como que através da igualdade de oportunidades e da equidade o indivíduo pode ascender socialmente.

O Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (2001), no artigo intitulado “Desenvolvimento com justiça social”, advoga que o desenvolvimento

não pode se limitar ao crescimento econômico, pois também envolve a justiça distributiva e as oportunidades sociais. Para esse Instituto, não cabe falar de desenvolvimento sem incluir, entre outros fatores, a massificação da educação.

A análise do referido instituto aponta para a necessidade de “desnaturalizar a desigualdade e focalizar a pobreza”. Advoga a formulação de políticas compensatórias integradas às políticas estruturais e à formulação de uma ampla agenda de “reformas microeconômicas” que permitam ao Estado redirecionar suas atividades para compensar as assimetrias e imperfeições do mercado.

Castelo (2008, p. 30) observa que para os economistas, ideólogos do social-liberalismo, “[...] o pauperismo não deve ser atribuído à dinâmica da acumulação capitalista e à inserção subordinada do Brasil no mercado mundial, mas sim às falhas de mercado e a não dotação de certos ativos por parte dos pobres”. Para esses ideólogos do social-liberalismo brasileiro, a diminuição dos níveis de pobreza reagiria de forma mais rápida às políticas compensatórias (transferência direta de renda aos mais necessitados) e estruturais (democratização dos ativos “educação”, terra e crédito).

## NEODESENVOLVIMENTISMO NO BRASIL: REFORMAS INSTITUCIONAIS E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA

Sobre o pensamento social-liberal, que ganhou forma e expressão a partir de meados dos anos 1990 no Brasil, esse explicita a defesa por parte dos social-liberais nacionais de que o Estado estruture e implemente políticas sociais de perfil focalista, filantrópico e assistencialista para o combate às principais expressões da “questão social”, embasadas teoricamente no conceito de equidade. Percebe-se que os pressupostos defendidos pelos principais expoentes do social-liberalismo brasileiro, no limiar do século XXI, convergiam para a proposta cepalina do início dos anos 90 do século XX, em que a educação era entendida como um ativo do portfólio de “investimento” de um determinado indivíduo.

Para esses ideólogos, o Estado brasileiro deveria, a todo custo, investir na formação do chamado capital humano, pois os retornos sociais seriam

altos se comparados com outras políticas sociais. Como demonstrado, para esses ideólogos do social-liberalismo brasileiro, a diminuição dos níveis de pobreza reagiria de forma mais rápida às políticas compensatórias (transferência direta de renda aos mais necessitados) e estruturais (democratização dos “ativos” educação).

O pensamento social-liberal, tanto nos países centrais como nos periféricos, defendia que as lutas de classe gradativamente dessem lugar a uma concertação social, à institucionalização de conflitos. Os estudos de Castelo (2011) vêm demonstrar que os ideólogos nacionais do social-liberalismo apostavam no consenso político entre classes e grupos sociais como solução para os problemas do país, conclamando os partidos políticos a abandonar a competição de projetos políticos dissemelhantes e adotar a “cooperação” como prática usual, unindo os esforços no combate à pobreza e às desigualdades sociais.

Pereira (2007), o principal expoente de uma das correntes do chamado novo- desenvolvimentismo, a macroeconomia estruturalista do desenvolvimentismo, versa sobre o Pacto Social-Liberal Brasileiro. Os estudos de Pfeifer (2013) revelam que esse economista, como um exímio estrategista liberal e nacionalista, traça um escopo político-ideológico que se caracteriza como uma estratégia para a recomposição capitalista nacional, ao colocar a concepção de nação no centro de sua proposta e propor um grande “acordo nacional” que permitiria a formação de uma sociedade dotada de um Estado com capacidade para formular uma “estratégia nacional de desenvolvimento”. Pereira (2006, 2007) define o novo desenvolvimentismo como um terceiro discurso e uma estratégia nacional de desenvolvimento. Apresenta-o como uma alternativa, uma saída para a retomada do progresso econômico tanto no Brasil como em países de médio desenvolvimento, constituindo-se, assim, como um terceiro discurso entre a ortodoxia convencional (antinacional) e o populismo econômico da velha esquerda. Nacionalista em sua essência, porém um nacionalismo democrático, liberal, social e republicano.

A ênfase nas reformas institucionais e na relação mercado x Estado, cujo fim é o estímulo à concorrência e à inovação, levando o capitalismo a uma maior dinamicidade, também comparece nas diretrizes apresentadas

pelos adeptos do novo desenvolvimentismo, como se pode visualizar nas palavras de Pereira (2005, p. 137-138) quando afirma que

[...] As reformas institucionais são, portanto, necessárias e devem ser continuadas, desde que sua preocupação fundamental não seja simplesmente reduzir o tamanho do Estado, mas lhe dar condições para que desempenhe seu papel de garantir o funcionamento dos mercados e promover a distribuição de renda.

Para Pereira (2005), o desenvolvimento só acontece quando o mercado e o Estado são fortes. Entendendo ser o Estado um instrumento estratégico de ação coletiva da nação, Pereira defende que ele “[...] precisa ser forte, sólido, ter capacidade e, por isso mesmo suas finanças precisam estar equilibradas”. (PEREIRA, 2007, p. 284) Para esse ideólogo do empresariado industrial nacional, o neodesenvolvimentismo é reformista e as instituições devem ser sempre reformadas, promovendo o desenvolvimento e a distribuição de renda.

O supracitado economista trata do novo-desenvolvimentismo como um “terceiro discurso” e como estratégia nacional de desenvolvimento. Percebe-se que este “terceiro discurso”, defendido por Bresser, alinha-se a um dos princípios e estratégias do programa político da Terceira Via, voltado à consolidação da hegemonia burguesa: a “sociedade civil ativa”. Esta, considerada pelos ideólogos como um espaço de coesão e de ação social, situada entre o aparelho de Estado e o mercado, viria a ser o lócus da ajuda mútua, da colaboração, da solidariedade e da harmonização das classes sociais.<sup>4</sup> Pereira defende que um elemento essencial da nova estratégia nacional de desenvolvimento seria a edificação de uma sociedade de “consumo de massa”; assinala que as empresas produtoras ou distribuidoras de bens de consumo já teriam “notado” esse fato e que, nos últimos anos, um dos grandes desafios enfrentados por elas era o de alcançar as categorias C e D.

Nesse contexto ideopolítico ganha forma o pensamento de Aloízio Mercadante Oliva (2010), como sendo o principal expoente de uma das correntes do novo-desenvolvimentismo: a social desenvolvimentista. Para este

---

4 Conferir Giddens (2001)

ideólogo, a dinamização do mercado interno foi edificada por uma “sólida política social” e que a particularidade do governo Lula residia no fato de que o crescimento econômico foi acompanhado por um “bem-sucedido” esforço de “distribuição de renda”, pela incorporação dos excluídos ao mercado de consumo e pela “ampliação das oportunidades” para os segmentos mais pobres da sociedade. O estudo identificou, em seus escritos, a defesa de que a “ampliação das oportunidades” englobava a ampliação de oportunidades educacionais, decorrente da “inflexão” realizada pelo governo Lula nas políticas sociais.

Oliva (2010), ao tratar sobre a política educacional e a democratização das oportunidades, enfatiza que, a partir de 2003, a política educacional voltou-se prioritariamente para a democratização do acesso à educação, com a garantia de permanência e sucesso escolar. Este economista ilustrou como um dos “grandes feitos do governo Lula” a criação, na sua segunda gestão, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

A instituição do PNAES em 2007, através de uma Portaria do MEC, é apresentada à sociedade e ao movimento estudantil universitário como um “desdobramento” do processo de expansão e reestruturação das IFES brasileiras: o PNAES era “estratégico” para o governo federal porque consolidaria o REUNI. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado pelo Presidente Lula e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em abril de 2007, apresenta como objetivo a melhoria da educação no País, em todas as suas etapas, em um período de quinze anos. No item 2.2, que trata especificamente da educação superior, consta que,

O Reuni permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública, o desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação a adoção de políticas afirmativas. O Plano Nacional de Assistência Estudantil consolida o REUNI. (BRASIL, 2007, p. 35)

No entanto, a democratização da educação superior – proposta pelo PL nº 7.200/06, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e REUNI – vira sinônimo de massificação. (NEVES; PRONKO, 2008) Percebe-se, nesse cenário que, além do “fetiche da democratização” (LIMA, 2005) cria-se o fetiche da democratização da permanência, visto que o PNAES, ao materializar-se nas IFES, atende apenas parte das reivindicações históricas do movimento estudantil e do FONAPRACE<sup>5</sup> e ainda prevalece o corte de renda como critério de acesso às ações de assistência estudantil.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto pode-se afirmar que o PNAES é um programa que absorve o projeto hegemônico de educação brasileira, as diretrizes externas e as determinações socioeconômicas e ideológicas que se formataram em um contexto “neodesenvolvimentista”.

A contextualização da conjuntura socioeconômica e ideológica nos governos Luiz Inácio Lula da Silva, a análise das diretrizes dos organismos internacionais e da burguesia nacional sob o aporte ideológico do social-liberalismo, a identificação dos interesses em jogo, tanto da classe hegemônica quanto dos segmentos que pertencem à classe subalterna, no campo da educação superior e da assistência ao estudante, são imprescindíveis para uma apreensão dos determinantes do Programa Nacional Assistência ao Estudante.

A análise crítica sobre a lutas e reivindicações históricas do movimento estudantil universitário e do FONAPRACE no campo da assistência ao estudante, como tais reivindicações materializaram-se nas ações específicas

---

5 Na pesquisa realizada por Leite (2015) em dez IFES localizadas nas regiões Norte, Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, a autora constata que o PNAES, ao materializar-se nas IFES, após ser sancionado pelo Decreto-lei nº 7.234, atende apenas parte das reivindicações históricas do movimento estudantil universitário e do FONAPRACE. Os dados indicam a necessidade de implementação/ampliação de ações/programas e projetos, em vários *campi*, nas seguintes áreas: Apoio Pedagógico, cultura, creche, atenção à saúde, (acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, e superdotação) e ações afirmativas. Os dados também demonstram que, na maioria dos *campi*, existe a necessidade de implementação e ampliação, com recursos do PNAES, de programas/projetos que aliem a permanência às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

de assistência ao estudante universitário no interior das IFES brasileiras, qual a tendência e às quais interesses atende no contexto do neodesenvolvimentismo e do social – liberalismo brasileiro, possibilita a identificação da determinação ideológica do PNAES: Em tempos de revisão ideológica do neoliberalismo, o social-liberalismo (internacional e brasileiro) e o novo-desenvolvimentismo – este apresentado como um “terceiro discurso” – forneceram a base ideológica do PNAES, favorecendo a criação deste programa, como uma medida social-liberal, na segunda gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Assim, no governo Lula, sob o escopo político-ideológico do chamado social-liberalismo ou *neoliberalismo de terceira via*, cria-se uma “cortina de fumaça” que encobre e faz fluir os interesses do capital sob a ideologia da “igualdade de oportunidade”, principalmente em um contexto onde, segundo Castelo (2013a), o social-liberalismo consolida sua hegemonia na política econômica, dominando setores-chave do Estado – no qual o novo-desenvolvimentismo age como uma “linha auxiliar do neoliberalismo tupiniquim” (CASTELO, 2013a, p. 14) – garantindo os interesses do capital rentista e preservando as condições gerais da produção capitalista.

Este estudo ainda revela que o governo petista naturalizou a pobreza já no interior da universidade sob a ideologia da “igualdade de oportunidade”, escamoteando as raízes da desigualdade social, visível no interior das universidades. Ao materializar-se nas IFES brasileiras, o programa reforça a ideia do “êxito acadêmico” pela via da “oportunidade”, colabora com o governo na gestão de conflitos no interior das IFES e se torna um instrumento “estratégico” para a coesão social.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DO ENSINO SUPERIOR (Brasil). *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. 2007. Disponível em: <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Assist%C3%AAncia-Estudantil-ANDIFES.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*. O Estado num mundo em transformação. Washington, 1997. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/pdf/341310PORTUGUEI8213137771701PUBLICI.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.



- BARROS, Ricardo Paes de, HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. *A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2003/1/TD\\_0800.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2003/1/TD_0800.pdf). Acesso em: 23 jul.2018.
- BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. *Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2002. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0857.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0857.pdf). Acesso em: 24 jul. 2018.
- BRASIL. *Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 11 jul. 2018.
- BRASIL. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. *Portaria Normativa n° 39, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 29 jul. 2018.
- CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoconservadorismo com roupagem alternativa: a Nova Cepal dentro do consenso de Washington. In: CASTELO, Rodrigo. (org.). *Encruzilhadas da América Latina no século XXI*. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.
- CASTELO, Rodrigo. O canto da sereia: o social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. *Em Pauta, Revista da Faculdade de Serviço Social da universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 31, 1° sem. 2013a.
- CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 112, p. 613-636, out./dez., 2012.
- CASTELO, Rodrigo. *O social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013b.
- CASTELO, Rodrigo. O social-liberalismo e a globalização da “questão social”. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL “LA OBRA DE CARLOS MARX Y LOS DESAFIOS DEL SIGLO XXI”, 4., 2008, La Habana, Cuba. Disponível em: [http://www.nodo50.org/cubasi gloXXI/congreso08/conf4\\_castelob.pdf](http://www.nodo50.org/cubasi gloXXI/congreso08/conf4_castelob.pdf). Acesso em: 28 jul. 2018.
- CASTELO, Rodrigo. *O social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI*. 2011. 379 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de educação*. 2011. (Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais; 3).

GIDDENS, Anthony. *A terceira via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRABALHO E SOCIEDADE. *Desenvolvimento com justiça social: esboço de uma agenda integrada para o Brasil*. Rio de Janeiro, 2001. (Policy Paper n. 1). Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/cas/ds/IETSDesenv.pdf>. Acesso em : 23 jul.2018.

JANUÁRIO, Jaqueline dos Santos; BORGES, Lilian Faria Porto. *A Cepal e as políticas educacionais para a década de 1990: transformação produtiva com equidade rumo ao desenvolvimento econômico*. 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%202021.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2014.

KANOUSI, Dora; MENA, Javier. *La revolución pasiva: una lectura a los Cuadernos de la Cárcel*. México D.F.: Universidad Autónoma de Puebla, 1985.

LEITE, Josimeire de Omena. *As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos Governos Luiz Inácio Lula da Silva*. 2015. 544f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LIMA, Kátia Regina de Souza Lima; MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia, pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL. *Desarrollo productivo em economias abiertas*. Santiago, jun. 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVA, Aloizio Mercadante. *As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003-2010)*. 2014. 537 p. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Downloads/OlivaAloizioMercadante\\_D.pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/OlivaAloizioMercadante_D.pdf). Acesso em: 20 nov. 2014.

OTTONE, Ernesto. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)*. 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001777.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Macroeconomia da estagnação: crítica da ortodoxia convencional no Brasil pós-1994*. São Paulo: Ed. 34, 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional*. 2006. Disponível em: [http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.3.Novo\\_Desenvolv-SEADE.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.3.Novo_Desenvolv-SEADE.pdf). Acesso em: 23 out. 2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Proposta de desenvolvimento para o Brasil. In: SICSY, João; PAULA, Luiz Fernando de; MICHAEL, Renaut. (org.). *Novo desenvolvimentismo: um projeto nacional de crescimento com equidade social*. Barueri: Manole; Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2005.

PFEIFER, Mariana. Bresser-Pereira e o pacto neodesenvolvimentista. *Revista Temporalis*, Brasília, DF, ano 13, n. 26, p. 11-36, jul./dez. 2013.

RODRIG, Dani. “Depois do neoliberalismo, o quê?” In: CASTRO, Ana Célia. (org.). *Desenvolvimento em debate: novos rumos do desenvolvimento no mundo*. Rio de Janeiro: Mauad; BNDES, 2002. p. 277-298. Disponível em: [http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro\\_debate/1-DesenvGlob.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro_debate/1-DesenvGlob.pdf). Acesso em: 25 jul. 2018.

SILVA, Sidney Reinaldo. Equidade e gestão da Educação nos anos 90. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2006, Cachoeira do Sul. *Anais* [...]. Cachoeira do Sul: ULBRA, 2006. Disponível em: [www.sieduca.com.br/2006/admin/upload/32.doc](http://www.sieduca.com.br/2006/admin/upload/32.doc). Acesso em: 28 jul. 2018.

STIGLITZ, Joseph E. *A globalização e seus malefícios: a promessa não cumprida de benefícios globais*. São Paulo: Futura, 2003.

WILLIAMSON, John. *Depois do Consenso de Washington: uma agenda para reforma econômica na América Latina*. 2003. Disponível em: <http://www.iie.com/publications/papers/williamson0803.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.



# **O Serviço Social na educação profissional e tecnológica: principais requisições e funções dos/as assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação<sup>1</sup>**

*Edna Maria Coimbra Abreu*

## **INTRODUÇÃO**

A análise de Serviço Social como uma totalidade histórica (CARDOSO, 2016), considera as relações que estabelece com outras totalidades no âmbito da realidade social. No ambiente educacional estão presentes as contradições próprias da sociedade capitalista, que se configuram na coexistência de projetos educacionais divergentes, que estão relacionados aos projetos

---

<sup>1</sup> Este artigo é recorte de uma Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 2017, com o título: *O Serviço Social na educação profissional e tecnológica: as particularidades do exercício profissional dos/as assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação.*

societários em disputa na sociedade. O agravamento da questão social tem acentuado suas expressões no ambiente educacional e o/a assistente social, inserido na divisão social e técnica do trabalho, tem sido requisitado/a para intervir nesse espaço sócio-ocupacional.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em curso no país, que se articula às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais em nível mundial, está intrinsecamente relacionada à formação de trabalhadores para o atual momento do processo produtivo, e fundamenta-se na concepção de educação como propulsora do desenvolvimento.

Esse Plano de Expansão foi pensado também como uma estratégia para redução das desigualdades sociais e regionais, sendo caracterizado como política de inclusão social, perspectiva que fundamentou a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação (IFE). O caráter eminentemente inclusivo atribuído à Política de Educação Profissional e Tecnológica veio endossar a necessidade de investimento em ações direcionadas para o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional, fato apontado como um dos fatores que tem contribuído para ampliar a requisição do Serviço Social no âmbito educacional.

A partir dessas considerações iniciais, este artigo tem como objetivo desenvolver algumas reflexões a respeito das requisições para o Serviço Social no âmbito dos IFE a partir do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, bem como da percepção dos/as assistentes sociais acerca de suas funções nesse espaço sócio-ocupacional.

Utilizou-se como referência metodológica o materialismo histórico dialético, que concebe a busca do conhecimento através de aproximações sucessivas do real, visando chegar o mais próximo possível de sua essência. Na fase exploratória da pesquisa, como uma primeira aproximação ao objeto de estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, para aprofundamento das categorias importantes para compreensão do tema e obtenção de outros elementos relevantes para melhor aproximação à realidade estudada.

Para o trabalho de campo, definiu-se como universo da pesquisa os IFE, instituições nas quais o objeto de estudo está em evidência, além de ser o espaço de atuação da pesquisadora. A coleta de dados foi realizada em 2016, através de questionário eletrônico com questões abertas e semiabertas.

tas, respondidos por assistentes sociais de Institutos de todos os estados do Brasil, atingindo aproximadamente 15% do universo total desses profissionais. Foram realizadas ainda 16 entrevistas semiestruturadas com assistentes sociais que atuam em Institutos das cinco regiões do país. Utilizou-se também a observação participante, na qual a pesquisadora já estava inserida no grupo e se revelou enquanto tal.

Destaca-se que a maioria dos/as assistentes sociais atua na região Nordeste e no interior do país. Um dos objetivos dessa expansão é promover o acesso à educação e à profissionalização de “setores antes alijados” do processo educacional. Sabe-se que o Brasil é marcado por uma grande desigualdade regional e o Nordeste, além de ser a região com maior número de estados, possui os piores índices socioeconômicos, inclusive com relação ao acesso à educação e ao analfabetismo. Em termos de Institutos Federais, o maior número de unidades (*campus*) encontra-se nessa região, o que certamente é um fator determinante de haver maior número de profissionais nessa área.

Além desta introdução, este artigo é composto do item 2, no qual reflete-se a respeito das principais requisições para o Serviço Social a partir da expansão. No item 3, apresentam-se algumas considerações referentes às funções dos/as assistentes sociais nesse espaço institucional. Em seguida, elaboram-se algumas conclusões acerca do tema.

## A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS REQUISIÇÕES PARA O/A ASSISTENTE SOCIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se insere no contexto das transformações em curso na atualidade. O Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva tomou medidas importantes no âmbito da Política de Educação Profissional e Tecnológica, entre elas a publicação do Decreto nº 5.154/04, que veio substituir o Decreto nº 2.208/97. Ainda em 2004, as instituições dessa Rede Federal adquiriram autonomia para criarem e implantarem cursos nos diversos níveis de educação profissional e tecnológica.

A expansão da educação profissional e tecnológica insere-se no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e é uma alternativa para atender às

demandas por educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais. Essa Rede é constituída por esses Institutos, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Foram criados 38 Institutos Federais, que foram constituídos em cada estado pela integração voluntária entre os Centros Federais de Educação, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas.

Na primeira fase da expansão, que se iniciou de fato em 2006 e foi até 2010, foram criadas 214 novas unidades e na segunda, de 2011 a 2014, foram criadas 208. De 2015 a 2016 foram criadas mais 61, chegando ao total de 644 unidades. Até 2002, 119 municípios eram atendidos por essas instituições e chegou-se ao número de 568 em 2016. Esses dados demonstram a rapidez com que essa expansão ocorreu.

O documento que expõe a concepção e as diretrizes dos IFE evidencia o caráter compensatório dessa política através da ênfase que lhe é conferida como promotora de “inclusão social”, baseando-se na crença de que o acesso à educação possibilita o acesso ao trabalho e, conseqüentemente, aos direitos sociais.

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2008, p. 23)

O caráter compensatório da referida expansão coloca a necessidade do fortalecimento de políticas de inclusão social, o que requer a adoção de medidas que levem à criação das condições objetivas necessárias a sua concretização. Assim, a Assistência Estudantil é concebida como estratégia para redução dos



efeitos das desigualdades sociais, que comprometem o desempenho e o percurso acadêmico de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Assistência Estudantil é aprovado em 2007, com o objetivo de “[...] garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na perspectiva de inclusão social [...]”. (FÓRUM DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2007, p. 11) Em 19 de julho de 2010 foi promulgado o Decreto nº 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual institui os seguintes objetivos no seu Art. 2º:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, p. 1)

A expansão da educação profissional e tecnológica tem sido apontada como um dos principais determinantes da ampliação da educação como espaço socio-ocupacional para o Serviço Social. Conforme se pode ver na Tabela 1, a implantação do Serviço Social nos Institutos Federais concentrou-se, principalmente, nas décadas de 2000 e 2010, período em que ocorreu, de fato, a expansão.

Tabela 1 – Período de implantação do Serviço Social nos Institutos Federais de Educação

PERÍODO DE IMPLANTAÇÃO	%
Até a década de 1970	2,88
Década de 1980	3,84
Década de 1990	0,96
Década de 2000	30,77
Década de 2010	53,85
Não informou	7,70
Total	100

Fonte: elaborada em 2016, com base em dados obtidos pela autora através da aplicação de questionário eletrônico.

As mudanças decorrentes da expansão da educação profissional e tecnológica repercutem nas ações referentes à assistência estudantil, assim como nas requisições para dos/as assistentes sociais.

A ampliação das ações de assistência estudantil repercutiu na configuração de outras dimensões do trabalho dos/as assistentes sociais nos IF. A política de assistência estudantil é focalizada para os estudantes em situação de “vulnerabilidade social”,<sup>2</sup> imprimindo-lhe também o caráter seletivo. A ampliação de programas focalizados incidiu na dimensão investigativa, visto que aumentou bastante a demanda pela realização de estudos socioeconômicos como parte dos processos seletivos para inserção nesses programas, bem como para conhecimento da realidade institucional como fundamentação para o planejamento de ações profissionais.

Por outro lado, essa mesma seletividade coloca em evidência a questão da assistência estudantil e do acesso à educação escolarizada como direitos sociais e isso tem aumentado também a necessidade e a possibilidade de trabalhar na perspectiva de fortalecer o movimento estudantil e de pais no processo de organização e luta pela universalização dos mesmos. Mediante depoimento colhido durante a pesquisa, o/a profissional informa que *“o assistente social, na educação, é capaz de orientar e mobilizar a comunidade escolar na conquista dos seus direitos básicos”*.

Entende-se que a perspectiva de inclusão social evidenciada no Plano de Expansão está relacionada à ideia de empregabilidade que tem orientado as políticas de educação profissional e de formação do trabalhador, que superdimensionam a educação profissional como mecanismo viabilizador da inserção no mundo do trabalho e inclusão na vida social.

As mudanças na base técnica do processo produtivo estabelecem um novo paradigma no mundo do trabalho, evidenciando a necessidade de trabalhadores qualificados para atender às novas demandas. As necessidades do mundo da produção e do trabalho sempre foram determinantes das políticas voltadas para a formação profissional e as reformas educacionais brasileiras têm sido norteadas por princípios neoliberais. Assim, a ênfase à

---

2 O termo vulnerabilidade social, bastante utilizado na atualidade, se refere a situações vivenciadas pelos indivíduos em decorrência da condição de pobreza. Essa concepção, na compreensão deste estudo, naturaliza essa condição de pobreza e a desvincula das relações entre as classes sociais.

perspectiva inclusiva nos documentos e discursos oficiais não está desvinculada da articulação da expansão da educação profissional e tecnológica com as transformações econômicas, em cujo contexto é evidenciada como impulsionadora do desenvolvimento econômico.

De fato, não se pode negar que

[...] a educação pode possibilitar benefícios individuais e sociais; existe uma relação entre escolaridade e empregabilidade; a educação é um direito ao qual todos devem ter acesso; há exigências de escolaridade para absorção do indivíduo pelo mercado de trabalho; a educação é necessária para inserção no mercado de trabalho. (LIMA, 2010, p. 327)

Entretanto, é certo, também, que não há garantia de emprego para todos, isso porque não é a falta de qualificação dos trabalhadores que gera o desemprego, mas esse, assim como o processo de precarização do trabalho, decorre da crise endógena do capitalismo e do seu processo de reestruturação.

Apesar dessa compreensão, é imprescindível considerar a importância da educação no processo de crescimento pessoal e das sociedades. Tanto isso é verdade que sua constituição como direito social resulta da luta dos trabalhadores por sua emancipação. Nessa perspectiva, o acesso à educação constitui-se interesse e necessidade dessa classe na luta por melhores condições de vida.

Desse modo, a assistência estudantil tem sua importância nessa luta pela ampliação e garantia de direitos, colocando-a a serviço da classe trabalhadora, não devendo se limitar meramente à concessão de benefícios. Também nessa perspectiva é que ganha destaque a dimensão educativa que caracteriza a função pedagógica da intervenção profissional do/a assistente social. Estando presente em todas as ações desenvolvidas, a dimensão educativa adquire caráter especial no contexto educacional, com particular ênfase no âmbito da expansão da educação profissional e tecnológica.

Sabe-se que o agravamento da questão social ampliou a manifestação de suas expressões na totalidade social. No espaço educacional, a influência dessas expressões é intensificada pela forma como as vivências são experienciadas pela juventude, ainda em processo de amadurecimento, tornan-

do-a mais suscetível aos resultados negativos de uma completa inversão de valores que se observa na atualidade, quando se vivencia uma ênfase desenfreada ao individualismo, ao consumismo e ao hedonismo. Verifica-se na contemporaneidade o acirramento do preconceito contra as minorias, a cultura do ódio, o tráfico e o uso de drogas, a violência indiscriminada, entre outros fatores aos quais as pessoas estão expostas diariamente.

Sendo assim, existe realmente uma demanda por essas atividades no âmbito dos IFE. Entretanto, elas podem ser realizadas na perspectiva de ajustamento individual e/ou reintegração social, ou visando à formação integral do estudante através do fortalecimento de valores que contribuam para que essa formação possa gerar cidadãos críticos e que saibam se posicionar diante da vida. Essas ações podem se voltar, por exemplo, para o fortalecimento da organização e da luta dos estudantes pelo exercício dos seus direitos enquanto tal, numa perspectiva emancipatória.

As abordagens individuais aos alunos e suas famílias e aos trabalhadores da instituição constituem outra requisição importante nesse campo de atuação, além de estarem relacionadas a essas questões. Essa é uma demanda para o Serviço Social desde a sua origem e é também atravessada por polêmicas referentes à perspectiva sob a qual é realizada – pois pode assumir uma conotação psicologizante – e à finalidade de sua efetivação. Na ótica do Projeto Ético-Político deve ser um mecanismo para identificar “[...] situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos sociais, humanos e à própria educação” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 51) visando o seu enfrentamento.

O trabalho interdisciplinar tem sido uma demanda crescente nos IF. Embora sua prática seja anterior à expansão, a implementação do PNAES coloca a necessidade de uma equipe mínima para a efetivação da assistência estudantil, o que fomenta essa ampliação. A realização das atividades socioeducativas<sup>3</sup> e as abordagens individuais envolvem questões e aspectos de competência de outras profissões, evidenciando a necessidade da busca

---

3 O termo atividades socioeducativas é utilizado para especificar ações que enfatizam a dimensão educativa da prática profissional do/a assistente social. Não tem a conotação de “medidas socioeducativas”, que são medidas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.

de alianças com professores, pedagogos, psicólogos, médicos, enfermeiros e outros profissionais afins, gestores, setores e outras instituições que compõem a rede socioassistencial do município.

## REFLEXÕES A RESPEITO DAS FUNÇÕES<sup>4</sup> DO/A ASSISTENTE SOCIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

“No âmbito da Política de Educação, o conjunto das competências específicas dos/as assistentes sociais se expressa em ações que devem articular as diversas dimensões da atuação profissional” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 50): abordagens individuais; intervenção coletiva junto aos movimentos sociais; dimensão investigativa; a inserção dos/as assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social; pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos; e de gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços, no âmbito da política de educação. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 50-55)

A abordagem das funções do/a assistente social nos IFE leva em consideração essas dimensões, assim como as principais requisições para a profissão apontadas pelos profissionais que atuam nos Institutos e que se concentram nos seguintes eixos: assistência estudantil (75%), orientação e acompanhamento a alunos e suas famílias em situações diversas (50,96%) e atividades socioeducativas (15,38%).<sup>5</sup>

Outra informação relevante a esse respeito é que a Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, estabelece as seguintes funções para o/a assistente social na Política de Educação: orientar indivíduos, famílias, grupos, comunidades e instituições; planejar políticas sociais; pesquisar a realidade social; executar procedimentos técnicos; monitorar as

4 O termo funções está sendo utilizado com o significado de atribuições e competências profissionais.

5 Esses percentuais foram obtidos através da sistematização dos questionários eletrônicos aplicados aos assistentes sociais dos Institutos Federais na pesquisa que fundamentou a elaboração da tese de doutorado e se referem aos profissionais que apontaram as principais requisições para o Serviço Social nos Institutos Federais.

ações em desenvolvimento; articular recursos disponíveis; coordenar equipes e atividades; desempenhar tarefas administrativas e executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.<sup>6</sup>

Dito isso, é essencial considerar ainda que

[...] as competências e atribuições não se dissociam de uma direção ético-política e sua tradução em procedimentos técnicos no cotidiano dos estabelecimentos educacionais implica, necessariamente, no reconhecimento das condições objetivas a partir das quais se desenvolve o trabalho profissional. Para tanto, é fundamental a apreensão dos processos que hoje mediatizam a inserção e as formas de atuação de assistentes sociais na Política de Educação e os embates presentes neste campo sócio-ocupacional. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 36)

Entende-se que essas funções revelam as demandas institucionais que são postas para dos/as assistentes sociais nesse espaço sócio-ocupacional. Por outro lado, as condições objetivas e subjetivas de trabalho são mediações importantes para a forma como essas funções são exercidas efetivamente através do exercício profissional. A concepção dos participantes a respeito de sua função no âmbito da Política de Educação traz elementos importantes para a compreensão das particularidades que essa ação profissional assume nesse contexto.

Comungando da ideia de Abreu (2010) de que a forma como os profissionais compreendem suas funções também são determinantes do seu exercício profissional, observa-se que há uma expressiva diferença entre as funções definidas institucionalmente para dos/as assistentes sociais e a forma como esses a percebem. Enquanto as primeiras são mais objetivas e expressam ações a serem desenvolvidas, a percepção dos profissionais geralmente revela o entendimento de que o desempenho dessas funções produz um efeito para os sujeitos aos quais direciona sua ação, isto é, são vistas relacionadas às finalidades que podem ter.

---

6 No referido Plano de Carreira há um detalhamento dessas funções através da descrição das atividades que compõem cada uma.

A compreensão dessas finalidades, por sua vez, expressa as referências que orientam o exercício profissional dos/as assistentes sociais nos IFE e, de forma consciente, ou não, estão relacionadas à sua função pedagógica e são determinantes da forma como efetivamente são realizadas.

É relevante ressaltar que, de um modo geral, a maioria dos profissionais destacou a contribuição para o acesso, permanência e êxito do estudante no processo educacional escolarizado como uma função a ser desempenhada nesse espaço ocupacional, entretanto, foi assumindo conotações diferenciadas ao ser articulada a objetivos variados. Diante disso, identificou-se que no exercício profissional dos/as assistentes sociais nos IFE há uma ênfase na “[...] dimensão de gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços, no âmbito da Política de Educação”. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 54)

As percepções apreendidas foram condensadas em seis eixos principais:

- a. Contribuir para o processo ensino-aprendizagem e para a permanência na política educacional.

Foram concentradas neste eixo as visões que percebem a função dos/as assistente social relacionada basicamente aos objetivos do PNAES: contribuir para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no sistema educacional, com ênfase para a execução dos programas e serviços que fazem parte da Política de Assistência Estudantil, bem como o acompanhamento individualizado por equipe interdisciplinar. Há o entendimento de que a ação profissional deve voltar-se para o fortalecimento do processo ensino-aprendizagem na perspectiva de que o aluno obtenha êxito no seu percurso escolar.

Ao trabalhar nessa perspectiva, o/a assistente social está atendendo as demandas institucionais, visto que essa é a principal requisição para o Serviço Social nesse espaço. No entanto, atende também aos interesses dos estudantes, pois o acesso aos programas e serviços disponibilizados pelo PNAES pode fazer a diferença na vida dos que não têm meios próprios para garantir o transporte, a alimentação e/ou a moradia, entre outras necessidades, para se manterem na escola e/ou universidade até a conclusão dos

estudos. Ao contribuir para o processo ensino-aprendizagem<sup>7</sup> e para o acesso, permanência e êxito, o/a assistente social está contribuindo, também, para o acesso dos estudantes à educação e à profissionalização.

Entretanto, a função do profissional de Serviço Social deve ir além do objetivo de favorecer o percurso dos estudantes no sistema educacional. Não se deve perder de vista, por exemplo, que esses “alunos em situação de vulnerabilidade” pertencem à classe trabalhadora e se encontram nessa condição em decorrência das desigualdades sociais que caracterizam a sociedade capitalista. Evidentemente, os interesses em jogo no espaço educacional expressam a disputa de poder em nível mais geral da sociedade, desse modo, existem fatores que extrapolam a competência e o compromisso profissional e que interferem no processo ensino-aprendizagem e no percurso escolar/acadêmico dos mesmos.<sup>8</sup>

b. Contribuir para a permanência na perspectiva de inclusão social.

Nesta visão, a função do/a assistente social deve voltar-se para a garantia do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes na perspectiva de contribuir para a inclusão na sociedade, revelando uma compreensão da educação e da profissionalização como um mecanismo para inclusão no mundo do trabalho e na vida social.

A ênfase é para a criação das condições favoráveis para a permanência e o êxito dos estudantes, o que está relacionado aos objetivos dos programas e serviços instituídos pelo PNAES, que colocam na educação e na profissionalização a responsabilidade pela inclusão social. Todavia, não há garantia de que a conclusão dos estudos possibilite a inserção no mundo do trabalho e a “inclusão social”. O acesso à assistência estudantil, mesmo contribuindo para a conclusão dos estudos, não garante a igualdade de oportunidades, pois a gênese da desigualdade está além das relações que se estabelecem na escola.

---

7 A compreensão de que a atuação profissional do/a assistente social pode contribuir com o processo ensino-aprendizagem passa pelo entendimento de que o desenvolvimento das ações do PNAES possibilita as condições necessárias para que esse processo ocorra de forma satisfatória.

8 Para melhor compreensão desses fatores sugere-se a leitura no item 4.3.4 da referida tese.



A ênfase à perspectiva de inclusão social reforça o caráter compensatório e focalizado dessa política. Além disso, é importante ter claro que a permanência dos estudantes no sistema de educação profissional atende, também, aos interesses da dominação, tanto pela garantia de uma força de trabalho preparada para atender aos requisitos da decantada empregabilidade, tão útil ao atual desenvolvimento das forças produtivas, quanto pela obtenção de eficiência e eficácia na aplicação dos recursos investidos.

Contudo, embora se saiba que não há garantia de inserção no mundo do trabalho e tampouco de “inclusão social”, o exercício profissional do/a assistente social pode cumprir importante papel no cotidiano da comunidade estudantil e na luta pela efetivação do direito à assistência estudantil e à educação. Essa percepção destaca ainda a dimensão pedagógica desse trabalho, que historicamente tem se voltado para a formação de consensos, seja em favor dos interesses da classe dominante, seja em favor dos interesses da classe trabalhadora.

c. Contribuir para o acesso e permanência no sistema educacional e para o avanço e/ou qualidade da política educacional.

Essa concepção expressa que, além de contribuir para o acesso, permanência e êxito dos estudantes, o/a assistente social é capaz de investir em ações que contribuam para a melhoria da qualidade da política educacional, tanto na sua execução no ambiente institucional onde atua, quanto em nível macro. Entende que a formação profissional do/a assistente social permite que ele tenha uma visão ampla da comunidade escolar/acadêmica e da educação e perceba o aluno em sua integralidade, o que o qualifica para produzir mudanças qualitativas no espaço e na política em que exerce sua profissão:

Segundo Almeida (2005, p. 6), “[...] a presença dos assistentes sociais, sobretudo, nas escolas, tem sido tomada como a presença de um profissional que possa contribuir com a ampliação do processo educacional em sentido amplo”. Nesse sentido, acredita-se que a compreensão das mediações decorrentes da constituição e desenvolvimento da política educacional e das relações que se estabelecem nos espaços de sua implementação repercute nas possibilidades de atuação profissional.

De fato, a capacidade de leitura da realidade e a fundamentação teórico-metodológica são mediações importantes na configuração das particularidades do trabalho do/a assistente social em qualquer área de atuação. Considerando que o caso em análise se refere à área da educação, o conhecimento a respeito da política educacional é essencial como fundamento da dimensão interventiva da profissão nessa realidade.

Contudo, embora a formação do/a assistente social coloque a possibilidade de uma visão mais ampla da realidade e da política em que se insere e de que possa atuar na perspectiva de sua melhoria, o que é um fator positivo e coerente com os propósitos do projeto ético-político da profissão, é preciso ter cuidado com visões messiânicas, que superdimensionam a capacidade “transformadora” do/a assistente social.

Entende-se que é possível e necessário atuar nessa perspectiva, todavia é preciso considerar que: existem outros fatores que mediam o exercício profissional; a articulação com outros profissionais é essencial para uma atuação nesse sentido; ter esse objetivo não dá conta de toda a complexidade da ação profissional. Além disso, deve-se considerar ainda que a forma como o profissional se posiciona no espaço educacional é mediado pela concepção de educação que fundamenta e norteia suas ações.

d. Contribuir para a viabilização e/ou ampliação de direitos.

Nesta concepção, o/a assistente social é visto, fundamentalmente, como um viabilizador de direitos. Realmente, considerando o histórico da profissão e os princípios que orientam a construção do seu projeto profissional hegemônico, uma de suas funções é trabalhar no sentido de contribuir para o acesso aos direitos sociais básicos nas diversas políticas e nos vários espaços onde atua.

Sendo “[...] uma atividade inscrita predominantemente no terreno político e ideológico” (IAMAMOTO, 2012, p. 418), seu exercício profissional sofre ingerência direta de seus empregadores (IAMAMOTO, 2012, p. 421), o que lhe confere uma relativa autonomia. Entretanto, “[...] o que determina o cotidiano das ações profissionais são as condições e relações sociais que circunscrevem esse trabalho” (IAMAMOTO, 2012, p. 421), são as mediações que lhe conferem uma particularidade específica.

Mas, apesar dessas considerações, o profissional não deve abdicar dessa função, que contribui sobremaneira para a legitimidade de sua ação junto aos grupos com os quais trabalha. Situa-se principalmente na “[...] dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços [...]” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 53), que, segundo esse documento do CFESS, é uma das principais justificativas para a inserção do/a assistente social na política educacional.

Acredita-se que luta pela ampliação ou consolidação de direitos, numa sociedade capitalista, insere-se na dinâmica da luta de classes que caracteriza a totalidade social. Ao assumir o propósito de atuar nessa perspectiva, o assistente social deve ter clareza de que está lidando com diretos e interesses de classes e, ao fazer isso, é mediado pelos conflitos que permeiam as relações entre as mesmas.

Na verdade, a luta por direitos expõe a amplitude das desigualdades que caracterizam as relações sociais, nas quais uma classe tem que lutar para ter acesso aos direitos sociais básicos. Os estudantes dos Institutos Federais de Educação são filhos da classe trabalhadora e *“mesmo que a ação institucional vá para outro lado, cabe ao profissional de Serviço Social apontar nortes para que a instituição atue na perspectiva da garantia de direitos”* (AS CENTRO-OESTE 1).<sup>9</sup> Assim, é importante e necessário que o trabalho do/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional se volte para a viabilização e universalização dos direitos na comunidade escolar/acadêmica, mas sem perder de vista a perspectiva emancipatória proposta pelo Projeto Ético-Político da profissão.

e. Contribuir para o acesso e permanência e para a formação e/ou prática cidadã<sup>10</sup> dos estudantes.

Nesta concepção, além de contribuir para o acesso, permanência e êxito no percurso educacional, os profissionais devem trabalhar no sentido

---

9 Depoimento obtido através de entrevista. Identificação fictícia por região e ordem de realização da entrevista.

10 Nesse sentido, teria como objetivo contribuir para a construção de uma visão crítica acerca da realidade escolar e social e para o exercício dos direitos humanos e sociais.

de favorecer a consolidação da assistência estudantil e da educação como direitos, visando à democratização das decisões acerca do mesmo, através do fortalecimento da participação dos estudantes e suas famílias, contribuindo para a formação e/ou prática cidadã dos estudantes através do fortalecimento do movimento estudantil e de sua participação nos processos decisórios acerca dos mesmos.

Percebe-se de forma mais explícita a compreensão da função pedagógica do trabalho do/a assistente social na realidade na qual se efetiva, enfatizando a dimensão de

[...] intervenção coletiva junto aos movimentos sociais como condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente aos processos de ampliação dos direitos sociais e, em particular, do direito a uma educação pública, laica e de qualidade, a partir dos interesses da classe trabalhadora (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 51).

Através dessa dimensão reafirma-se a articulação dos direitos sociais com interesses de classes, assim como a compreensão de que o exercício do direito deve ir além do acesso a bens e serviços disponibilizados, neste caso específico, no âmbito da política educacional. Ao se propor a fortalecer “os processos democráticos e de participação dos estudantes e suas famílias” fortalece, também, os seus propósitos profissionais de empreender suas ações nessa perspectiva, o que é coerente com os princípios que norteiam o projeto ético-político da profissão. Ou seja, a função do profissional vai além da “viabilização de direitos” e, ao articular sua atuação com outros movimentos nesse sentido, presentes no espaço onde atua, amplia as possibilidades de efetivar essa função.

f. Contribuir para a inserção na política educacional na perspectiva da autonomia e emancipação dos estudantes.

O “[...] compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais” (PAULO NETTO, 1999, p. 15) está na base da constituição do Projeto Ético-Político do Serviço Social, pois ao fazer opção

pelo projeto societário da classe trabalhadora, esse profissional comprometeu-se com a luta contra a “exploração/dominação de classe, etnia e gênero” (PAULO NETTO, 1999, p. 15), assim como pela construção de um novo tipo de sociedade, “uma nova ordem social” (PAULO NETTO, 1999, p. 15), o que supõe uma emancipação de classe.

Com base nos princípios do Projeto Ético-Político, há o entendimento também de que a função do/a assistente social, além de não se limitar à execução dos programas e serviços da assistência estudantil e/ou no sentido de contribuir para o exercício dos direitos estudantis, deve contribuir para a construção de uma educação que favoreça sua autonomia e emancipação como sujeito.

Pensar e direcionar a profissão sob essa ótica expressa certa compreensão de sua dimensão ético-política no âmbito das relações e das contradições que configuram o espaço sócio-ocupacional onde atua. O Projeto Ético-Político profissional construído pelo Serviço Social tem como propósito orientar a intervenção do/a assistente social. Entre os profissionais que atuam nos Institutos Federais de Educação, alguns expressaram essa concepção, compreendendo a inserção da profissão na divisão social do trabalho e a necessidade de situá-la, bem como a educação, no âmbito da realidade social, entendendo que a análise dessa realidade propicia condições para uma atuação mais eficaz.

Ademais, a utilização do aporte teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político pode contribuir para o processo de uma formação integral do estudante e para a garantia e ampliação dos direitos sociais. Há ainda a visão de que o campo educacional favorece uma atuação coerente com os princípios desse projeto, podendo desenvolver ações que estimulem a autonomia dos sujeitos.

Percebe-se uma compreensão das funções do Serviço Social para além da execução de programas e serviços de assistência estudantil e da viabilização dos direitos do estudante, expressando uma proposta de articulação entre várias dimensões da profissão e uma teleologia mais ampla para a educação e para sua atuação no contexto educacional.

## CONCLUSÃO

A educação se concretiza no âmago da relação entre capital e trabalho, sendo mediatizada pelas contradições inerentes a essa relação. As reflexões acerca dessa relação foram essenciais para a compreensão das demandas que são postas para o Serviço Social na área da educação e para a captura das mediações que configuram as particularidades do exercício profissional dos/as assistentes sociais nos IFE.

Viu-se que a ampliação da educação como espaço sócio-ocupacional para o serviço social é ainda muito recente, pois ocorreu somente nas duas últimas décadas, o que é coerente com o período de maior expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ao se investigar acerca das requisições para os assistentes sociais nos IFE, identificou-se que se concentram em três eixos, com destaque para as ações relativas à dimensão de gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços, decorrentes da institucionalização da Política Nacional de Assistência Estudantil e que possui como uma forma de materialização, a implementação do PNAE nas Instituições Federais de Ensino.

As funções desempenhadas pelos/as assistentes sociais foram pensadas a partir da articulação entre as requisições e determinações institucionais e as concepções dos profissionais a respeito das mesmas e dos efeitos que podem (ou devem) produzir na realidade onde atuam. As principais conclusões em torno dessa questão são que: as concepções dos profissionais revelam suas referências teórico-metodológicas e são mediações importantes na forma como esses desempenham suas funções; há uma ênfase para percepções de funções relacionadas aos objetivos do PNAE, embora ocorram visões que extrapolem tais objetivos.

O que se pretende destacar é que qualquer que seja a função assumida e efetivada nos diversos espaços sócio-ocupacionais, onde o Assistente Social exerce sua profissão, há uma repercussão no contexto das relações onde se insere, visto que tudo que existe numa determinada realidade está em permanente e orgânica relação e em constante processo de mediação. É através dessa repercussão que se efetiva a função pedagógica da atuação profissional. É quando se define qual forma de ser, pensar e agir está prio-

ritariamente reforçando através do seu trabalho, pois a função pedagógica é inerente ao exercício profissional em qualquer espaço de atuação e através de qualquer função desempenhada.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Marina Maciel. *Serviço social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. In: O SERVIÇO Social e a Política Pública de Educação. 2005. Disponível em: [http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao\\_estagio/documents/13\\_ServicoSocialnaEducacao.pdf](http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao_estagio/documents/13_ServicoSocialnaEducacao.pdf). Acesso em: 12 dez. 2016.
- BRASIL. *Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2010.
- CARDOSO, Franci Gomes. O Serviço Social como totalidade histórica em movimento no Brasil contemporâneo. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (org.). *Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo*. São Paulo: Cortez, 2016.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Brasília – DF, 2012. (Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais)
- FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. Brasília, DF: [s.n.], 2007.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. *Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- Instituto FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Concepção e diretrizes*. Brasília: PDE/SETEC, 2008.
- LIMA, Francisca das Chagas Silva. A Formação profissional como inclusão social: discutindo conceitos e significados. In: CARVALHO, Mariza Borges W. B. de; SILVA, Marilete Geralda da (org.). *Faces da inclusão*. São Luís: EDUFMA, 2010.
- PAULO NETTO, José. *A construção do projeto ético-político do serviço social*. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999. Publicado no Módulo 1 de Capacitação em serviço social e política social. Disponível em: [http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto2-1.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf). Acesso em: 20 nov. 2016.





# **Perfil das/os assistentes sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Nordeste**

*Talita Prada*

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo desse artigo é analisar o perfil das<sup>1</sup> assistentes sociais (AS) inseridas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) da região Nordeste,<sup>2</sup> buscando refletir se esse perfil segue a tendência observada em estudo anterior que analisou amostra nacional. (PRADA; GARCIA, 2017)

Compreender aqui o perfil das profissionais inseridas nos Institutos, é adensar um debate sobre o processo de expansão dos IF (2003-2016) – que

---

1 Nossa amostra é composta por 96% de assistentes sociais mulheres, por isso, pedimos licença aos assistentes sociais homens (4%) e aos(às) nossos(as) caros(as) leitores(as) para utilizarmos as formas nominais no feminino ao nos referirmos aos sujeitos deste artigo.

2 São eles: IF de Alagoas; IF da Bahia; IF Baiano; IF do Ceará; IF do Maranhão; IF da Paraíba; IF de Pernambuco; IF do Sertão de Pernambuco; IF do Piauí; IF do Rio Grande do Norte; e IF de Sergipe.

passaram de 142 *campi* em 2003 para 605 implantadas até o final de 2016.<sup>3</sup> (BRASIL, 2016a) No que se refere à região Nordeste, passamos de 49 para 199 *campi* entre 2002 e 2016. (BRASIL, 2016a; PRADA, 2015) Ou seja, tanto a expansão nacional quanto da região Nordeste foi de, aproximadamente, 300%. Esses novos *campi* foram criados já como IF.<sup>4</sup> Contudo, os 199 anteriores constituíam-se como Escolas Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica e, após a reforma da educação profissional brasileira,<sup>5</sup> foram integrados e constituíram-se como IF (BRASIL, 2008), assumindo essa nova identidade institucional. (OTRANTO; PAIVA, 2016)

Articulado à expansão institucional, em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil passou a ser regulamentado para o atendimento dos discentes dessas instituições.

A pesquisa utilizou a abordagem mista. Temos como sujeitos da pesquisa as profissionais da região Nordeste que trabalhavam nos IF, implantados até janeiro de 2012, há pelo menos dois anos completos em julho de 2014. As assistentes sociais foram identificadas no sítio eletrônico da transparência brasileira. Todas receberam um questionário no Google drive, por correio eletrônico. Para análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo (dados qualitativos) e análise estatística descritiva (dados quantitativos).

O perfil foi construído com uma amostra correspondente a 38,41% das profissionais do nordeste, obedecendo a critérios estatísticos<sup>6</sup> para que a amostra não ficasse enviesada. Das 170 profissionais listadas, 162 possuíam dois ou mais anos de trabalho. Dessas, 151 receberam o questionário da pesquisa e 58 o responderam.

---

3 Foram criados 463 novos *campi*.

4 Os IF foram instituídos com o objetivo de ofertar a educação básica, de nível médio, integrado a formação profissional e técnica; ensino técnico em geral, pós ensino médio; formação inicial e continuada dos trabalhadores e futuros trabalhadores; educação superior em tecnologia, licenciaturas e bacharelados, tendo a tecnologia como componentes determinantes, com destaque as engenharias; e também ofertar pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu*. (BRASIL, 2008)

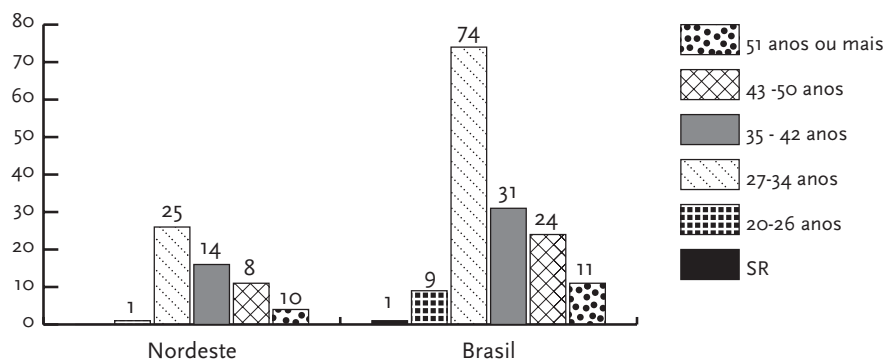
5 Ver Otranto e Paiva (2016).

6 Contamos com a assessoria de um estatístico para o planejamento do estudo e a análise dos dados.

## O PERFIL DAS ASSISTENTES SOCIAIS DOS IFS NORDESTINOS

As assistentes sociais dos IF do Nordeste são majoritariamente do sexo feminino (96%), acompanhando a tendência histórica dessa profissão no Brasil e no mundo<sup>7</sup> – majoritariamente feminina –, e em consonância com a pesquisa que traçou o perfil nacional das AS feita pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em 2005. Já em relação à faixa etária, a maioria das profissionais (55%) tem mais de 35 anos, perfil diferente do nacional dos Institutos, em que a maioria tem até 34 anos. (PRADA; GARCIA, 2017)

Gráfico 1 – Faixa etária comparativa das assistentes sociais dos IF

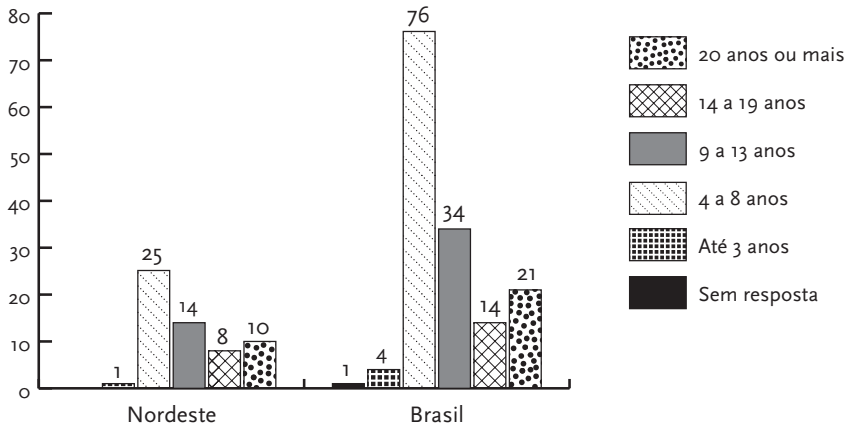


Fonte: Sistematização da autora a partir dos dados da pesquisa, 2018.

Mais da metade das profissionais têm mais de nove anos de formadas em Serviço Social (55%) conforme demonstra o Gráfico 2. Já em relação às profissionais com menos de nove anos de formação, em sua maioria de profissionais até 34 anos.

<sup>7</sup> Ver Hicks (2015) e McPhail (2004).

Gráfico 2 – Tempo que se formou em Serviço Social



Fonte: Sistematização da autora a partir dos dados da pesquisa, 2018.

Em relação à região de formação, todas se formaram por meio do ensino presencial, em sua maioria (98%) se formou na região Nordeste. Em relação à região de formação, 31% das profissionais não se formaram na região em que hoje trabalha, participando de um processo migratório dentro do estado ou da própria região. Esta migração pode ter se dado para ter acesso à Educação Superior, para assumirem o cargo público ou até mesmo para ambos os motivos.

Em relação à modalidade de ensino presencial, esse dado não difere do perfil nacional dos IF em que apenas 3% se formaram na modalidade a distância. (PRADA; GARCIA, 2017) Ressalta-se que o ingresso no cargo de AS dos IF se dá por meio de concurso público com questões específicas da profissão, assim como conhecimento geral – português, informática, direito constitucional; direito público e raciocínio lógico. Ou seja, a aprovação em concurso público expressa um conjunto de fatores que precisam ser problematizados em pesquisas posteriores.

Em relação origem acadêmica das profissionais, 81% se formaram em universidades públicas – estadual ou federal – e 19% em instituições privadas de ensino. Apesar da maioria das profissionais da Instituição terem se formado em universidades públicas, o dado nacional indica que 36% das

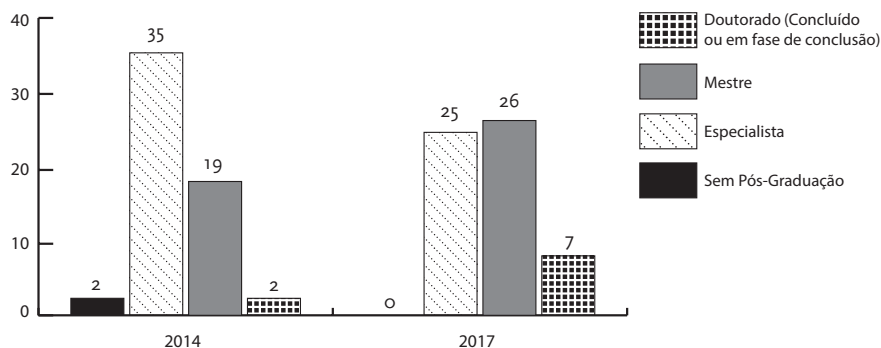
AS são provenientes de instituições privadas de ensino. (PRADA; GARCIA, 2017) Quer considerando o dado nacional quer o do Nordeste, vemos que o predomínio da instituição de titulação (pública) difere do perfil das Instituições de Ensino Superior na região Nordeste, predomínio das IFE privadas – 93%. (GARCIA; FERNANDES, 2018)

Outro dado muito interessante e característico da região é a qualificação profissional. Do total de AS 45% são mestres – número superior ao de especialistas - 43% –, 7% de doutoras e 3% estão em fase final de doutoramento. A metade das AS estudaram na região, nas Universidades do Rio Grande do Norte – doutorado em Educação e na Universidade do Maranhão, doutorado em Políticas Públicas. Uma estudou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutorado em Ciências Sociais, e outra na Estadual de São Paulo, doutorado em Serviço Social e uma cursou doutoramento em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa. Ressalta-se que o plano de carreira do Serviço Público Federal para técnico administrativo em educação possibilita o incentivo a qualificação de 30% para profissionais com especialização *Lato sensu*, 52% com mestrado e 72% com doutorado, sendo este, um fator adicional de incentivo à qualificação. Identificamos que a metade das profissionais não se doutorou na região, e que todas profissionais que se doutoraram em Serviço Social também estudaram fora dela. *Pari passu* temos que apenas os estados do Rio Grande do Norte, Piauí, Maranhão, Pernambuco e Alagoas – iniciado em 2017 – possuem programas de doutoramento da área de Serviço Social. (BRASIL, 2017) As regiões Sudeste e Nordeste concentram os programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da área de Serviço Social. (BRASIL, 2017) Não obstante, ressalta-se que a região não é um dos pontos principais de concentração de doutores na área de Humanas e Ciência Sociais Aplicadas. (ALMEIDA; ZANLORENSSI, 2017) Destacamos que, em relação ao perfil nacional das profissionais elaborado pelo CFESS (2005), apenas 1% possuía a titulação de doutor. Assim, 3% de AS doutoras nos IF é três vezes maior que a caracterização nacional.

A questão da formação profissional pode estar relacionada ainda à participação em grupos de estudos. Identificamos que 31% das profissionais participam desses grupos. O interessante é notar o aumento gradativo dessa busca por uma formação em nível de pós-graduação: em 2014, tínhamos

60% de especialistas, 34% de mestres, 3% de graduadas e 3% de doutoras, na região (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Formação acadêmica das profissionais em 2014 e 2017



Fonte: Sistematização da autora a partir dos dados da pesquisa, 2018.

Ou seja, além da qualificação profissional estar presente no perfil das AS, ela é fundamental ao processo de proposição, enfrentamento e defesa de seu projeto de trabalho no interior da instituição. Isto porque a compreensão da realidade social e seus inúmeros determinantes são imprescindíveis para a intervenção profissional e superação das demandas imediatas, institucionais e aparentes como demandas da profissão. Nesse aspecto, acreditamos que a qualificação profissional contribui para o enfrentamento do espaço profissional, o qual Moraes (2015) aponta que está cada vez mais complexo e arenoso, em que a consciência da intenção social e ético-política de ação profissional são imprescindíveis para que as bases profissionais sejam mantidas com solidez.

Sobrepõe-se que hoje todas as profissionais possuem ao menos uma Pós-Graduação *Lato* ou *Stricto Sensu* e que desde 2014 a qualificação profissional continua aumentando. O perfil traçado pelo CFESS em 2005 aponta que 55% dos profissionais possuem apenas a graduação, 36% especialização, 6% mestrado e 1% doutorado. Cabe destacar que esse dado necessita de atualização tendo em vista as diversas mudanças na conjuntura educacional brasileira e a expansão dos programas de Pós-Graduação

*Stricto Sensu* e até mesmo para identificarmos como todas as mudanças na conjuntura brasileira interferiram no perfil profissional. Logo, uma questão emerge: a formação profissional qualificada é característica das profissionais dos IF ou reflete uma tendência nacional das profissionais do serviço público federal?

O interesse pelo desenvolvimento de pesquisas e pela área acadêmica evidenciam dois aspectos: a) o processo de aprimoramento continuado profissional e; b) a pesquisa como componente indissociável do trabalho do assistente social. (IAMAMOTO, 2005) A pós-graduação na área de Serviço Social é acadêmica e permite o aprofundamento de temas relevantes à compreensão da realidade social. Neste intuito de compreensão da realidade em que estão submersas as AS que participam de grupos de estudos buscam se aprofundar nas temáticas de: educação; educação profissional, trabalho, Serviço Social, políticas públicas, raça, gênero, geração e inclusão.

Em relação à carga horária de trabalho,<sup>8</sup> 55% das profissionais trabalhavam 30 horas semanais em 2015, contudo, identificamos que atualmente apenas 33% cumprem a carga horária de 30 horas e uma profissional cumpre 20 horas por ter reduzido sua carga horária em virtude de seus estudos. Além disso, a garantia das 30 horas semanais que ainda resiste em alguns IF não decorre do direito previsto por lei em 2010, com a alteração da Lei nº 8.662/93 (BRASIL, 2010), mas em virtude do Decreto nº 1.590 (BRASIL, 1995) que permite às servidoras e servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e fundações que trabalhem em turnos ininterruptos, igual ou superior a 12 horas, que a(o) profissional cumpra carga horária de seis horas diárias e 30 horas semanais. Esse direito tem sido garantido nos IF aos *campi* que têm mais de uma profissional que trabalhem com o atendimento ao público.

As 30 horas é uma luta das AS, contudo, uma conquista parcial. Isso porque ressalta-se que tal redução, na maioria dos espaços sócio-ocupacionais, não levou a um aumento do quadro de profissionais. Ou seja, acarretou em sobrecarga de trabalho, muito lembrada pelas profissionais partici-

---

8 A carga horária profissional regulamentada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão é de 40 horas semanais, sendo que a redução para 30 horas requer a adequação da remuneração. (BRASIL, 2011)

pantes da pesquisa, já que o trabalho que era desenvolvido em 40 horas, passou a ser em 30. Além disso, a demanda que extrapola a carga horária profissional fica sob a responsabilidade individual de a AS responder.

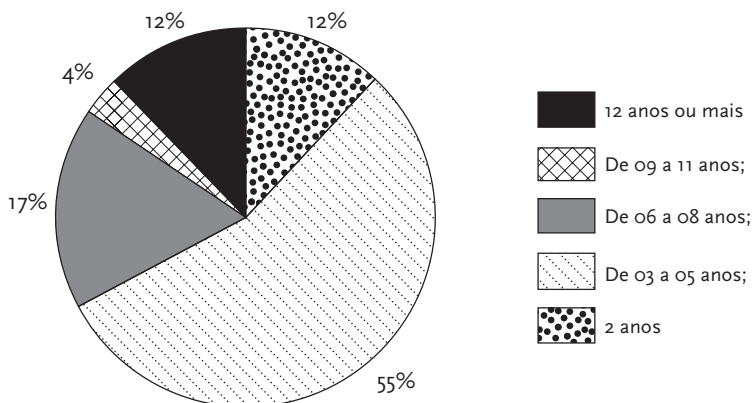
Das profissionais que trabalham 40 horas (65%) a metade delas ocupa cargo de direção ou tem função gratificada, percentual maior se comparado com as profissionais de todas as regiões em que 23% ocupavam esses cargos ou funções. Nesse sentido, identificamos que o não cumprimento das 30 horas permeia diversos fatores, tais como: o processo de cortes de recursos públicos destinados à educação, iniciados em 2015 (PRADA, 2015); a desfavorável conjuntura política à classe trabalhadora; o enrijecimento das normativas internas dos IF no qual a jornada ininterrupta foi autorizada apenas aos *campi* com mais de uma assistente social; realidade presente em 60% dos Institutos. Por estar condicionado a inúmeros fatores e não ao cumprimento da lei das 30 horas profissionais, podemos identificar por meio do cruzamento dos dados que 63% das instituições que as profissionais cumprem 30 horas possuem mais de uma profissional e 37% possuem uma. Apesar disso, ter mais de uma AS no *campus* também não garantiu a redução da carga horária a 36% das profissionais que trabalham 40 horas semanais e que não possuem função ou cargo que exigem dedicação exclusiva. Ou seja, a articulação das profissionais com AS de outros órgãos federais e outras categorias profissionais é imprescindível tanto para o reconhecimento da lei por parte do Governo Federal, como para que haja a contratação de mais profissionais para garantir a qualidade dos serviços, tendo em vista tanto o aparato legal das 30 horas, como a superação da sobrecarga de trabalho destacada pelas profissionais.

Em relação ao tempo de trabalho, apenas 12% das AS tinham dois anos de exercício em contraponto às 33% do perfil nacional dos IF. (PRADA; GARCIA, 2017) 67% das profissionais iniciaram suas atividades após a aprovação do PNAES nos IF ou um pouco antes da sua aprovação, período em que a demanda por políticas de permanência já era vigente no cenário dos IF e que foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio de portaria para as universidades. (BRASIL, 2007) Apenas 12% das profissionais da região trabalham no IF há mais de 12 anos,



dado que não diverge nacionalmente. Isso remonta que estas profissionais se inseriram nestes institutos com a clara demanda de atendimento aos estudantes, após o processo de expansão, com recursos do PNAES.

Gráfico 4 – Tempo de trabalho no IF



Fonte: Sistematização da autora a partir dos dados da pesquisa, 2018.

Assim como na pesquisa nacional (PRADA; GARCIA, 2017), 12% dos profissionais tiveram o ingresso no IF como o primeiro emprego, enquanto a maioria, 88% já havia trabalhado anteriormente em outras áreas, como: assistência social (38); saúde (17); educação (10); habitação (3); trabalho e renda (2); agricultura e meio ambiente (3); justiça com aplicação de medidas socioeducativas restritivas de liberdade (3); docência (3); 3º setor (3); empresa (1). A experiência predominante advém das políticas de assistência social, saúde e educação. A saúde e a assistência social são importantes campos de atuação das assistentes sociais brasileiras que refletem os espaços de trabalho abertos à categoria. Já a educação tem sido um importante espaço que a categoria tem buscado atuar, dada sua relevância.

Os dados da inserção profissional mostram que as profissionais, dado sua formação, se inserem nas mais diversas áreas relacionadas à execução de políticas públicas e em áreas que a atividade desenvolvida é privativa da profissão.

Os dados sobre a existência de outro vínculo empregatício revelam que a maioria 88% possui apenas o vínculo com o IF, mas 12% têm outro vínculo. Dado próximo ao perfil apresentado pelo CFESS (2005) em que 11% tinham outro vínculo empregatício e ao perfil nacional dos IF. Dessas profissionais, quatro trabalham 30 horas no IF e três 40 horas. A sobrecarga de trabalho está presente nestes 12% das AS. Essa necessidade de exercer outras atividades fora o trabalho nos IF tende a provocar o desgaste profissional e risco à saúde das trabalhadoras e a sua convivência social. Trabalho esse que já tem demonstrado seus efeitos nocivos à saúde das profissionais e tem sido alvo de preocupação e de estudos por diversos autores como: Vicente (2015) e Faermann e Mello (2016). Como vimos, a contratação das profissionais pelos IF se deu em virtude do processo de expansão institucional e pela aprovação e ampliação do PNAES para o atendimento dos estudantes da instituição. O programa que prevê ações seletivas que abrangem prioritariamente estudantes de escolas públicas e/ou com renda per capita de até um salário mínimo e meio, cuja seleção é de responsabilidade da AS. Ou seja, esta profissional é fundamental no interior dos institutos. Nesse sentido, a continuidade da ampliação do quadro profissional deve permanecer, apesar dos cortes nos recursos educacionais e da limitação das vagas dos concursos públicos, já que não são todos os IF que contam com a profissional em seu quadro de efetivos. Enquanto isso não ocorre, o atendimento dos estudantes destes *campi* fica prejudicado tanto por não ter a profissional quanto em virtude de o atendimento ser feito por profissionais de outros *campi* de forma pontual. Identificamos nesse sentido, a existência de 40,3% de *campi* sem AS, como aponta o mapa em destaque.

Dos institutos que têm AS, 38% têm apenas uma profissional no local específico de trabalho, já em nível nacional, 48% das profissionais não compartilham suas atividades com outras colegas de profissão na instituição. Confirmando a demanda advinda do PNAES, 93% das profissionais trabalham no atendimento aos estudantes sendo que as demais trabalham no atendimento a comunidade externa (5%) e a servidores (2%).

Destaca-se que 62% trabalham com outras AS no mesmo local, sendo: 34% possuem mais uma colega; 5% mais duas; 9% mais três e 12% mais quatro profissionais, e 2% não responderam à questão.

Figura 1 – Mapa do Nordeste com a distribuição de IF e a presença de assistentes sociais



Fonte: elaboração própria com base em Brasil (2016a).

No que se refere à quantidade de discentes, mais da metade dos IF (52%) tem até 1.200; 9% de 1201 a 2400; 2% de 2401 a 3600; 15% de 4.800 a 7.000 e 22% possuem mais de 7.000 alunos. Em relação aos dados nacionais de IF, os *campi* com até 1200 estudantes coincidem no Nordeste, todavia, os *campi* com mais de 4.800 estudantes totalizam 37% enquanto que nacionalmente somam 25%. Tais *campi* são os mais antigos

em relação aos menores e geralmente se localizam em regiões metropolitanas, em que apenas com a expansão passaram a ter outros *campi* mais próximos. Os menores *campi* iniciaram seu processo de implantação e implementação gradativo com cursos de níveis médio, subsequente, curso superior e se consolidam aos poucos.

A expansão dos IF e desses espaços profissionais foram marcados por contradições. Sabemos que houve a expansão com a regulamentação dos *campi*, contudo, muitos deles passaram a ocupar prédios cedidos ou alugados com pouca infraestrutura física e não houve, na mesma proporção, o crescimento das equipes para o desenvolvimento das atividades necessárias para seu pleno funcionamento. Ou seja, se no período de expansão, ela se caracterizou como precarizada (PRADA, 2015), agora que vivemos um período de cortes orçamentários, aumenta as dificuldades para sua consolidação.

No primeiro ano do segundo governo de Dilma Rousseff (PT), o orçamento do Ministério da Educação (MEC) perdeu R\$ 10 bilhões e a verba destinada aos Institutos Federais levou a primeira mordida. Em 2016, a política do corte de gastos seguiu, tirando R\$ 6,4 bilhões. Depois do impeachment consumado, o governo de Michel Temer (PMDB) apertou mais. Primeiro, no final do ano, com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 55, que congela os gastos públicos no mesmo orçamento por 20 anos. Depois, em fevereiro de 2017, com a Portaria 282, que contingencia despesas já aprovadas na Lei Orçamentária Anual (LOA), em 38 setores essenciais. Na prática, a determinação do Ministério do Planejamento, fez com que os IFs perdessem 10% do orçamento de custeio e 30% do de investimento (usado para obras, equipamentos e mobiliário). (CANOFRE, 2017)

Houve o aumento das demandas para as AS e outros profissionais, mas não a correspondência na contratação de profissionais. Outro fator que indica esse aumento da demanda é a ampliação dos recursos do PNAES por meio da ação orçamentária 2994.

Os recursos do PNAES têm sido priorizados nos programas seletivos em que prevalece a focalização, a seletividade e a residualidade, uma vez que os recursos disponíveis não possibilitam a universalidade.

Quadro 1 – Recursos destinados ao PNAES dos IF por meio da ação orçamentária 2994

ANO	VALOR
2011	R\$105.158.467,78
2012	R\$152.866.227,02
2013	R\$210.167.058,61
2014	R\$294.643.188,29
2015	R\$337.079.234,63
2016	R\$397.927.740,20
2017	R\$423.532.188,24

Fonte: Brasil (2017). Sistematização própria.

Na busca de planejamento do trabalho, 41% das profissionais possuem projeto de intervenção profissional (7% não responderam e 52% não possuem). Quando comparado ao dado nacional (35%) (PRADA; GARCIA, 2017), há uma diferença superior de 6%. A elaboração de um projeto de intervenção profissional consiste na materialização do trabalho. Tal projeto visa a identificação das requisições para a intervenção profissional e a avaliação das necessidades sociais que, demandadas, devem ser privilegiadas nos processos de trabalho, em detrimento da reprodução do projeto institucional, como um projeto profissional. (COUTO, 2009)

[...] a necessidade de clareza do projeto de trabalho coloca-se sobre vários ângulos. Um deles é o de que o assistente social, ao ser contratado, identifica como trabalho seu naquele espaço sócio-ocupacional. Nesse ângulo, há o reconhecimento, por parte do profissional, daquilo que lhe compete. Rompe-se, assim, com uma característica que, em muito, contribui para a desqualificação profissional, ou seja, aquela em que os assistentes sociais reproduzem o projeto institucional como seu projeto. É certo que o projeto da instituição compõe o arsenal de conhecimento a ser levado em conta pelo assistente social, mas não encerra aquilo que a profissão tem a oferecer. Ao assumir um espaço sócio-ocupacional, há que se estabelecer, com clareza, o que a profissão tem a oferecer como subsídio para o atendimento das demandas que competem à instituição satisfazer resguardando-se as características

da natureza pública ou privada, mas mantendo-se o compromisso com estratégias que traduzem o trabalho do assistente social como espaço coletivo e democrático. (COUTO, 2009, p. 653)

O trabalho destas profissionais é realizado prioritariamente por meio de análise documental em sua maioria (62%), seguidas por entrevistas (43%), reuniões internas (26%) e encaminhamentos (16%).<sup>9</sup> Considerando os quatro instrumentos mais utilizados temos que 79% priorizam a análise documental e a entrevista e 69% complementar a elas, realizam reuniões internas e encaminhamentos. O estabelecido desses instrumentos está diretamente relacionado ao trabalho com o PNAES, em que se destinam recursos financeiros e materiais aos estudantes e por não serem universais requerem a elaboração de estudos sociais para sua concessão.

## CONCLUSÃO

O perfil profissional das AS dos IF nordestinos aponta importantes indicadores para a reflexão. Essa profissional adentrou esse espaço sócio-ocupacional, principalmente, pelas demandas do PNAES e com a expansão do número de IF a partir de 2003. O perfil aqui traçado é diferenciado, se comparado com o perfil nacional dos IF, em que a maioria tinha menos de 34 anos, sendo aqui a maioria das profissionais tem mais. Outro fator de diferenciação é que 98% se formaram na região, sendo que 57% delas têm pelo menos o mestrado – 12% são doutoras – e 31% participam de grupos de estudos. É interessante notar que, apesar da região ter uma maior relação candidato/vaga, fator preponderante na dificuldade de acesso à formação acadêmica, temos um índice maior de mestres e doutoras que nacionalmente, 27% e 3% respectivamente, o que pode ser um indicativo de resistência profissional, no entanto, ainda requer mais problematizações.

Outro sinal de resistência profissional e ponto positivo das profissionais é que 41% já possuem o projeto de intervenção profissional, fora o

---

9 A somatória das porcentagens não dá 100% porque as profissionais podiam destacar os instrumentos que mais utilizavam dentre: análise documental, entrevista, visita domiciliar, visita institucional, reunião interna, reunião externa, encaminhamentos e outros.

documento elaborado pelas profissionais do IFBA sobre suas atribuições e competências na Assistência Estudantil, na Saúde, na intervenção junto a pessoas com necessidades educacionais específicas, na Gestão de Pessoas e na Extensão. (IFBA, 2010) Conjuntura que possibilita o enfrentamento das dificuldades, minimiza os impactos da conjuntura institucional sobre a intervenção profissional e fortalece a categoria.

Antes da expansão era restrita a quantidade de AS que executavam uma diversidade de atividades. Com a expansão, limitada, ocorreu à inserção da maioria das profissionais e por sua limitação tem acarretado a sobrecarga de trabalho. Dado que sua inserção se deu, principalmente, após a aprovação do PNAES há o entendimento, por parte dos gestores, que o exercício profissional deve responder as demandas por execução orçamentária, em sobreposição das demandas estudantis, ainda que, não haja profissionais suficientes para isso. Ou seja, essa conjuntura requer um projeto de intervenção profissional para seu enfrentamento. Projeto este que deixe claro as atribuições e competências profissionais, para a superação das demandas institucionais que não corroboram para a efetivação e ampliação dos direitos. (COUTO, 2009)

Antes da inserção nos IF, essas profissionais tiveram experiência em sua maioria nas áreas de Assistência Social e Saúde, espaços em que a presença da categoria é maior em virtude das normativas das Políticas de Assistência Social e Saúde que exigem a intervenção da profissional. Nos IF, a maioria das profissionais não fazem 30 horas, uma vez que a legislação da categoria não é reconhecida pelo Ministério do Planejamento.

Por último, a expansão deste espaço sócio-ocupacional para a categoria e em especial as particularidades que perpassam a região Nordeste ressaltam a relevância por mais estudos sobre o trabalho profissional e sobre os condicionantes que diferenciam a região das demais regiões brasileiras. Será que a qualificação profissional diferenciada é característica do Serviço Social do IF ou abrange outras profissões e outras profissionais? Qual a influência das universidades federais da região nesta formação? Em meio a tantos cortes orçamentários e não criação de novas vagas, como fica o atendimento dos estudantes dos IF que ainda não têm profissionais?



São reflexões necessárias e fundamentais para o enfrentamento dos desafios institucionais em prol da efetivação e consolidação dos IF como uma instituição pública, gratuita e de qualidade, mas, sobretudo na luta contra tantos retrocessos da conjuntura política brasileira que atingem as mais diversas políticas sociais, principalmente, após a aprovação da emenda constitucional que congela os gastos públicos por vinte exercícios financeiros, reajustando-os apenas pela inflação do primeiro semestre do ano anterior corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). (BRASIL, 2016b) Nosso limitado número de páginas, não nos detém a um ponto final, mas a resistir e enfrentar tantas questões com compromisso, força, articulação e sempre problematizando esta conjuntura que está posta e por vezes, quer nos imobilizar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R; ZANLORENSSI, G. Distribuição de pessoas com doutorado pelo Brasil. *Jornal Nexo*, 23 de out. de 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/10/23/A-distribui%C3%A7%C3%A3o-de-pessoas-com-doutorado-pelo-Brasil>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. *Gastos diretos por ação governamental*. Portal da Transparência. 2017. Disponível em: <http://transparencia.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. *Relatório da Avaliação Quadrienal 2017: Serviço Social*. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-Servico-Social-quadrienal.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995*. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e fundações federais, e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1590.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1590.htm). Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. *Lei nº 12.317, de 26 de agosto de 2010*. Altera a Lei 8662/93 e institui a carga horária de 30 horas para assistente social. Brasília, 2010. Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12317.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12317.htm).  
Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Recursos Humanos. Orientação Normativa 1 de 1º de fevereiro de 2011. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/ORGaos/Min\\_Div/MPOG\\_ON\\_01\\_11.html](http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/ORGaos/Min_Div/MPOG_ON_01_11.html). Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. *Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 8 jul. 2018.

BRASIL. Senado Federal. *Emenda Constitucional nº 95*. 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 29 set. 2016.

CANOFRE, F. *Cortes e contingenciamento no orçamento colocam Institutos Federais em estado de alerta*. 2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/jornal/cortes-e-contingenciamento-no-orcamento-colocam-institutos-federais-em-estado-de-alerta/>. Acesso em: 2 jul. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil do profissional*. Colaboradores: PRÉDES, R. [et al.]. Brasília, DF: CFESS, 2005.

COUTO, B. R. Formulação de projeto profissional de trabalho. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. (org.). *Serviço Social: direitos sociais e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 651-663.

FAERMANN, L. A.; MELLO, C. C. V. de. As condições de trabalho dos assistentes sociais e suas implicações no processo de adoecimento dos profissionais. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 96 - 113, jan./jul. 2016.

GARCIA, M. L. T.; FERNANDES, C. B. Graduação e pós-graduação em serviço social no Brasil. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 262-275, ago./dez. 2018.

HICKS, S. Social work and gender: An argument for practical accounts. *Qualitative Social Work*. v. 14, n. 4, p. 471-487, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1473325014558665>

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. *Atribuições do Serviço Social no IFBA*. 2010. Aprovada pelo Consup em 26 de outubro de 2010. Salvador, 2010.

McPhail, B. A. Setting the Record Straight: Social Work Is Not a Female-Dominated Profession, *Social Work*, v. 49, n. 2, p. 323-326, Apr. 2004. Disponível em: <https://academic.oup.com/sw/article-abstract/49/2/323/1919006?redirectedFrom=fulltext>.

MORAES, C. A. de S. A particularidade da dimensão investigativa na formação e prática profissional do assistente social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 122, p. 294-316, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.024>. Acesso em: 10 jul. 2016.

OTRANTO, C. R.; PAIVA, L. D. C. Contextos identitários dos Institutos Federais no Brasil: implicações da expansão da educação superior. *Educação e Fronteiras*, Dourados/MS, v. 6 n. 16, p. 7-20, jan./abr. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/5703-17127-1-SP%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/5703-17127-1-SP%20(1).pdf). Acesso em: 18 jul. 2018.

PRADA, T. *O trabalho em Rede na Intervenção dos Assistentes Sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. 2015. 226 p. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

PRADA, T.; GARCIA, M. L.T. Perfil das assistentes sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 129, p. 304-325, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0304.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

VICENTE, D. Desgaste mental de assistentes sociais: um estudo na área da habitação. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 123, p. 562-581, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n123/0101-6628-sssoc-123-0562.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

# **A contribuição do Serviço Social para uma educação antirracista: a atuação no Instituto Cultural Steve Biko**

*Heide de Jesus Damasceno*

*Juliana Marta Santos de Oliveira*

A arma mais potente do opressor é a mente do oprimido.

STEVE BIKO

## **INTRODUÇÃO**

O texto que apresentamos nessa coletânea foi pensado e produzido por duas mulheres negras, assistentes sociais e trabalhadoras da Educação que atuam juntas como colaboradoras e militantes da educação antirracista no âmbito do Instituto Beneficente Cultural Steve Biko (ICSB). Ambas são trabalhadoras na política de educação na esfera pública federal, com experiências na gestão da assistência estudantil em diferentes instituições de ensino. Essas atuações profissionais que nos levam às análises expostas neste texto, bem como a importância que damos a intervenção do/a assistente social em prol da luta antirracista, nossa maior motivação nessa produção.

Reconhecemos que o racismo estrutura a sociedade e, ao se reproduzir em todas as relações sociais, torna-se o maior limitador para que os/as assistentes sociais consigam desvelar suas expressões e intervir na realidade social de forma a contribuir com seu combate. Entendemos também que o Estado brasileiro foi alicerçado por bases racistas e que este, determina, fragmenta e nega possibilidades, espaços e horizontes à parte da nossa população. Refletimos que pela prática do Serviço Social por meio de uma educação antirracista podemos efetivar um fazer profissional vinculado às lutas sociais por uma sociedade mais justa e sem opressões de raça/etnia.

Este texto cumpre dois objetivos: realizar reflexões acerca da luta antirracista na educação no Brasil e apresentar contribuições para pensar o Serviço Social na Educação, a partir da experiência profissional de trabalho no ICSB, localizado na cidade de Salvador – Bahia. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, sistematização da prática profissional e análise da experiência do Serviço Social na Educação, vinculado ao Instituto.

### A IMPORTÂNCIA DA LUTA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO

É fato histórico que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. É sabido também que não promoveu políticas sociais compensatórias e imediatas à população negra recém liberta. Ao contrário, os governos favoreceram processos migratórios de povos de países europeus no contexto de conformação da classe trabalhadora no país. Para Clóvis Moura (1988), a ideologia do branqueamento no Brasil tinha a conivência do Estado para conformar a tese de que o negro era incapaz de trabalhar como assalariado e ratificar sua posição social e econômica e, portanto, precisávamos “embranquecer”, civilizar. O autor explica que o racismo se renova a cada contexto como arma ideológica de dominação:

O racismo tem, portanto, em última instância, um conteúdo de dominação, não apenas étnico, mas também ideológico e político. É por isso ingenuidade, segundo pensamos, combatê-lo apenas através do seu viés acadêmico e estritamente científico, uma vez que ele transcende as conclusões da ciência e funciona como mecanismo de sujeição e não de explicação antropológica. (MOURA, 2014, p. 5)

Outras ideologias e teorias racistas foram construídas ao longo do século XX para justificar a subalternidade do povo negro. O mito da democracia racial, a saber, é extremamente importante para entendermos as dificuldades que ainda hoje temos de garantir algumas pautas sociais e políticas no Brasil. Importantes autores analisam esse processo de constituição do povo brasileiro e de conformação das expressões do racismo no Brasil, destacamos Lélia Gonzalez (1982, p. 90, grifo do autor), que afirma:

Os ‘casamentos interraciais’ nada mais foram do que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante (senhores de engenho, traficantes de escravos, etc.). E este fato daria origem, na década de trinta, à criação do mito que até os dias de hoje afirma que o Brasil é uma democracia racial. Gilberto Freyre, o famoso historiador e sociólogo, é seu principal articulador, com sua teoria do lusotropicalismo. O efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexistente em nosso país graças ao processo de miscigenação.

Para a autora, o mito da democracia racial é ainda hoje o nosso maior inimigo na luta antirracista por dificultar a exposição das expressões do racismo e seu enfrentamento. O movimento negro no Brasil tem uma forte história de resistência e luta, incontáveis atos e manifestos nas diversas áreas e políticas. As dimensões materiais do racismo na vida da população negra, que é maioria no Brasil, representada por 54,9% da população (somando os 46,7% que se declaram pardos e 8,2% autodeclarados pretos), segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou em 2017, têm sido denunciadas ao longo dos anos, apresentadas mais recentemente pela ampliação de dados e pesquisas na área. Essa exposição gerou algumas conquistas nas mediações das políticas sociais brasileiras nos últimos anos. Na educação, destacamos a Lei nº 10.639/2003<sup>1</sup> e a Política de Ações Afirmativas, especialmente as cotas raciais que teve como pioneira a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) também no ano de 2003. (BRASIL, 2003)

---

<sup>1</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências.

Enfatizamos aqui a compreensão do caráter contraditório das políticas sociais na sociabilidade capitalista. Entendemo-las como concessão e conquista, pois ao mesmo tempo são funcionais à ordem do capital e necessária à reprodução da classe trabalhadora e atendimento de suas necessidades. Dito de outra forma, sabemos a funcionalidade que as políticas de promoção à igualdade racial podem e são utilizadas pelo Estado para inviabilizar as mudanças profundas que precisa realizar e que não são do seu interesse político. Dennis de Oliveira (2016) avalia que não se trata de mera retórica e exemplifica o conceito de “promoção” versus redistribuição de riquezas, bens materiais e imateriais; a ocupação estratégica desses cargos por pessoas ligadas ao movimento negro, mas guetificando-os em políticas específicas e sem autonomia e recursos suficientes; e, a submissão das pessoas à lógica mais cruel do capital: elas devem estar “preparadas” para inserção no mercado de trabalho ou nas universidades, não obstante o desemprego e número de vagas insuficientes.

Essas análises nos levam à dimensão emocional e subjetiva que o racismo tem na vida das pessoas. Para além de estruturar as relações socioeconômicas, é uma ideologia que perpassa todas as relações e instituições, inclusive a família e a escola. No âmbito da política de educação, há relatos e pesquisas que demonstram o alcance na autoestima dos estudantes negros e as limitações que podem causar no desenvolvimento e continuação dos estudos.

A escola é, via de regra, o palco das primeiras experiências de discriminação racial, que ocorre em diferentes níveis, nas agressões dos “coleguinhas”, no tratamento diferenciado por parte de professores e demais profissionais do cotidiano escolar [...]. Os estudos indicam ainda que os estereótipos dos professores a respeito da educabilidade das crianças negras e pobres funcionam como profecias que se realizam. Esses estereótipos estão na base de um sistema de mensagens que contribui para configurar negativamente a autoestima d@s alun@s negr@s; é o processo de produção de seu fracasso escolar. (CARNEIRO, 2016, p. 14)

A educação é uma política social estratégica de consciência negra e de classe. Contraditoriamente produz e reproduz relações sociais. Formula

consensos na luta de classes, mas pode contribuir na construção de uma nova sociabilidade através 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”. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012) Conforme expomos a seguir, o Instituto Cultural Steve Biko aposta há 26 anos na luta antirracista e por uma sociedade mais justa através da educação.

## O Instituto beneficente cultural Steve Biko

A instituição de ensino que decorremos para apresentar a experiência de atuação do Serviço Social é o Instituto Beneficente Cultural Steve Biko.<sup>2</sup> Produto de mobilizações e reflexões do movimento negro na década de 1980/1990, recebe o nome do grande líder sul-africano Bantu, Stephen Biko, principal idealizador do Movimento de Consciência Negra. O ICSB, popularmente denominada de “Biko”, foi fundado em Salvador – Bahia, em 31 de julho de 1992, por iniciativa de professores e estudantes negros e negras que de forma pioneira criaram o primeiro curso pré-vestibular voltados para inserção de jovens negros/as no Brasil.

O Instituto desenvolve diversas atividades no campo político e educacional que resultaram em políticas públicas para o combate às desigualdades raciais, à exemplo da luta em defesa das ações afirmativas (cotas raciais). A Biko obtém o reconhecimento das principais organizações dos movimentos sociais em nosso Estado e em todo o país. Internacionalmente possui relações com universidades, especialmente convênios e intercâmbios nos Estados Unidos.

A Biko surge com o intuito de suprir a demanda populacional negra, periférica, pobre e egressa da educação formal pública, que almejava ingressar no ensino superior público do estado da Bahia e não tinha adquirido técnicas e competências para passar nos exames vestibulares da época. O movi-

---

2 Possui o “beneficente” no nome jurídico, mas adotamos sem o termo por ser o nome mais divulgado.

mento social negro já discutia a necessidade de consolidar políticas de ações afirmativas e contribuir no ingresso da juventude negra nas universidades.

Por se constituir como uma organização do terceiro setor, a Biko passa por frequentes problemas financeiros que fragilizam a implementação, impactam na amplitude das ações, no pagamento dos colaboradores da área administrativa e dos professores, bem como a manutenção da estrutura física. A Biko utiliza atualmente um espaço cedido pelo governo do estado, na Rua do Paço, Pelourinho, centro histórico de Salvador. Em 2018 pretende avançar na conclusão das obras de uma sede maior no centro da cidade e projeta firmar-se como a primeira faculdade negra do Estado.

Além da manutenção anual das ações específicas do curso pré-vestibular, dentre outros projetos já realizados<sup>3</sup> e os intercâmbios nacionais e internacionais, o Instituto insere-se em outros espaços de luta do movimento negro, implementando ações educativas e sociais como:

- O Projeto OGUNTEC que tem como objetivo principal apresentar as profissões das ciências exatas para os estudantes jovens afrodescendentes os quais ainda cursam o ensino médio em escolas públicas da periferia na cidade de Salvador. São geralmente convidados profissionais negros/as que atuam nas áreas de ciência e tecnologia para fomentarem nos estudantes a possibilidade de ingressar nestas áreas no ingresso do ensino superior e na tentativa de reduzir o hiato em torno dos conteúdos destas áreas de exatas na educação básica pública;
- O Projeto FAZ+ Garcia em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA),

---

3 São os projetos já realizados pela Biko: o Programa Pompa - Projetos Mentes Abertas e Portas Abertas, em 2004 e 2006, que formou negros e negras para serem lideranças, com o objetivo de trabalharem em cargos públicos e do terceiro setor, tendo beneficiado 42 jovens; o Programa DHAR – Projeto de Formação de Jovens em Direitos Humanos e Antirracismo – com o objetivo de promover uma participação mais ativa da juventude negra na superação do racismo e na promoção dos direitos humanos nas suas comunidades e escolas; o Programa Up With English, curso de inglês em parceria com a Associação Cultural Brasil - Estados Unidos (ACBEU); o programa KWE-TU, realizado em 2012, consistiu no aprimoramento de habilidades e competências no âmbito das relações humanas das lideranças da região Nordeste, pautando as discussões de raça e gênero. Todos estes projetos encontram-se suspensos, em busca de patrocinadores e investidores para sua continuidade. Fonte: Instituto Beneficente Cultural Steve Biko ([201-]a).



para mobilizar a comunidade em torno de demandas de estrutura social, nas áreas de educação, saúde, cidadania, segurança, no bairro do Garcia, em Salvador.

O mais relevante a ser dito acerca da Biko é sobre o esforço incansável de formular, executar e avaliar políticas para uma sociedade antirracista através da educação. A disciplina de Cidadania e Consciência Negra (CCN), que está presente em todos os projetos e ações é assim definida pela Instituição:

Em sua pedagogia, o Instituto diferencia-se pela disciplina Cidadania e Consciência Negra – CCN –, que pauta em sala de aula, a autoestima e as lutas do povo negro no combate ao racismo. Na disciplina, estudantes são levados a resgatar a cultura afro-brasileira, destacando a religiosidade, a ancestralidade e trajetória de ativistas referências na luta contra as desigualdades. Com isso, a Biko busca influenciar a postura e pensamento dos jovens negros. (INSTITUTO CULTURAL STEVE BIKO, [201-]a).<sup>4</sup>

A discussão das questões sociorraciais no Brasil, a desmistificação das ideias de branqueamento e de democracia racial, as conexões com a realidade periférica do povo negro de Salvador e a interferência direta na elaboração de políticas são os objetivos e produtos do CCN da Biko. Podemos afirmar que a articulação desta disciplina com todas as demais têm sido a materialização da Lei nº 10.639/2003, pois conecta, reconta e analisa sob outros pontos de vista a história do Brasil. (BRASIL, 2003) Assim fazendo, contribui fortemente para valorização do povo negro, da consciência negra e de classe. Em sua história, o Instituto já contribui para mais de mil pessoas ingressarem nas universidades e influenciou incontáveis outras a acreditar que podem fazê-lo. Dessa forma, para além das metas que se propõe a cumprir, a Biko atua na emancipação política das pessoas e contribui nas suas conquistas materiais e simbólicas/emocionais. É nesse contexto que está inserido o Serviço Social, do qual trataremos no item seguinte.

---

4 Fonte: <https://www.stevebiko.org.br/sobre-nos>. Acesso em: 14 fev.2018.

## O SERVIÇO SOCIAL E A LUTA ANTIRRACISTA

O Serviço Social brasileiro historicamente deixou de lado as discussões e o debruçamento em torno das questões étnico-raciais. Reconhecemos que a profissão, hegemonicamente, não tem acúmulo teórico e prático na implementação das ações afirmativas e políticas sobre a temática étnico-racial. As discussões sobre este prisma na categoria são oriundas dos profissionais que estavam vinculados a movimentos sociais e políticos, especialmente o movimento negro.

O Serviço Social sempre conceituou as tentativas, estratégias, ações e experiências de implementação profissional acerca das questões étnico-racial como ações de militância política ideológica de uma parte da categoria profissional. Não obstante, deveria entender como perspectiva de exercício profissional em se debruçar a responder às demandas sociais dessa parcela populacional e sob um novo prisma das relações societárias. (OLIVEIRA, 2017, p. 386)

Oportunamente, apresentamos aqui algumas iniciativas de profissionais, em desvelar a temática étnico-racial na nossa profissão, em livros, artigos dissertações e teses de doutorado, a saber:

- Almeida e Sant’Ana (1989): “O serviço social e os bastidores do racismo”;
- Pinto (2003): *O serviço social e a questão étnico-racial: um estudo de sua relação com os usuários negros*;
- Ribeiro (2004): “As abordagens étnico-raciais no serviço social”;
- Silva Filho (2006): *O serviço social e a questão do negro na sociedade brasileira*;
- Rocha (2009): “A questão étnico-racial no processo de formação em serviço social”;
- Ferreira (2010): *O negro na gênese do serviço social (Brasil, 1936-1947)*;
- Oliveira (2015): *A transversalidade da questão étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação em serviço social das universidades federais brasileiras*.

A formação profissional em Serviço Social no Brasil pouco tem dado conta de debater temas que vão além do debate do sistema capitalista, sua organização de classes sociais e as consequências perversas da desigualdade social e econômica. Referimo-nos, especialmente, as discriminações por raça/etnia que transversalizam o debate de classes e se constituem como forte mazela na vida social de milhões de brasileiros, vítimas do racismo diariamente.

Os estudos acessados e reflexões expostas, até o momento, permite-nos afirmar que a discussão da questão racial ainda é diminuta no processo de formação no que diz respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim, resta-nos a pergunta: “[...] o processo de formação do Serviço Social, permite aos egressos, adquirir competências para intervir, propor e executar políticas, programas e projetos destinados à superação das desigualdades étnico-raciais?” (OLIVEIRA, 2017, p. 395)

Essa situação revela uma omissão profissional na execução dos parâmetros mínimos da formação em Serviço Social entre outras normativas indicadas pela Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Serviço Social (ABPESS - GT-06), bem como, a não observância no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Estaria a profissão ancorada na crença de que superando a contradição de classe todas as demais bandeiras de luta estariam solucionadas?

## As contribuições do Serviço Social no ICSB

O Serviço Social do ICSB, em seus primórdios, teve a maciça contribuição de duas mulheres negras e assistentes sociais que militavam politicamente contra o racismo e todas as suas formas de expressão, mas que também compunham frentes de mobilização dentro da categoria profissional de Serviço Social, na gestão da Comissão temática de gênero e etnia do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-BA/5ª região), são elas: Márcia Correia e Carmen Flores.

As ações do Serviço Social no Instituto Beneficente Cultural Steve Biko iniciam-se desde a fundação da instituição, com a presença da fundadora e assistente social Carmem Flores. As atividades executadas por essa profissional, na época, eram de implementação do processo de seleção dos discentes para ingresso no curso pré-vestibular; acompanhamento dos estudantes no período de aulas, implementação de benefícios de assistência estudantil, como o acesso à recursos de transporte e alimentação aos estudantes oriundos de famílias em extrema vulnerabilidade e risco social, intervenções em datas comemorativas, de luta e temáticas à população negra e conseqüentemente do Movimento Negro Organizado, como também em docência nas aulas da disciplina Cidadania e Consciência Negra.

Estas ações resultaram na criação de um campo de estágio em Serviço Social no ano de 2002, que iniciou com egressas da Biko, estudantes de Serviço Social, como Juliana Marta. Durante esse período outras estudantes do instituto também se interessaram pela formação profissional em Serviço Social e, num período de um ano, cerca de cinco egressas da Biko iniciaram a graduação em Serviço Social.

Desde então a categoria de assistente social faz parte do corpo técnico deste instituto, acompanhando os mais variados projetos, além das ações do pré-vestibular, o OGUNTEC, as parcerias dos cursos de inglês, os programas de empregabilidade entre outros. O Serviço Social no ICSB está lotado no Núcleo de Desenvolvimento de Pessoas (NUDEP) e as duas assistentes sociais que atuam na Instituição no momento tem vínculo de colaboradoras.

O ISCB atualmente tem parceria para a realização de estágio curricular em Serviço Social, com uma faculdade privada da cidade e periodicamente é requisitada à responder visitas técnicas e pesquisas de estudantes para conhecer o trabalho do Serviço Social na instituição. O cuidado e atenção direcionados, às atividades de estágio, são respaldados na certeza, de que a implementação do Serviço Social com bases antirracistas deve ser fruto de um processo de formação diferenciado, que possibilite ao estudante vivenciar experiências exitosas do exercício profissional, desvelando o que a estrutura legal da nossa categoria já descreve, nos princípios fundamentais, desde o ano de 1993:

V. Posicionamento em favor da *equidade e justiça social*, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na *eliminação* de todas as formas de *preconceito*, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; XI. *Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar*, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2014, p. 23-24 grifos nossos)

É a partir disso que sistematizamos a seguir a atuação do Serviço Social no Instituto, propagando reflexões sobre as inúmeras possibilidades do exercício profissional para a prática antirracista.

## O exercício profissional no Instituto Cultural Steve Biko: eixos de atuação

Como atuais responsáveis por reestruturar o trabalho contemporâneo do Serviço Social no ICSB, compreendemos ser o conceito de consciência negra cunhado por Steve Biko, que nos impulsiona a implementar ações que fomentam a criticidade e o conhecimento em torno do pertencimento étnico-racial dos estudantes. Para tanto, reconhecemos ser necessário o conhecimento mais próximo e amplo, em torno do público estudantil da instituição e do conhecimento das suas demandas e expectativas quanto ao ingresso na Biko.

Numa prática profissional que podemos nominar de central, definimos ações e estratégias que potencializem a intervenção do Serviço Social, são essas:

- Elaboração de relatórios sociais a partir do perfil socioeconômico das turmas;
- Implementação do primeiro ciclo do CCN – três primeiros meses da disciplina são com a equipe de Serviço Social –, contribuindo nas reflexões em relação ao preparo individual e coletivo de ingresso no pré-vestibular; organizações do tempo para estudo e

demais afazeres, contrato coletivo de convivência, projeto de vida; enfrentamento ao racismo através do reconhecimento de todas as suas formas de expressão;

- Orientação sobre o acesso e permanência nas universidades;
- Participação nas aulas de CCN e discussão das violências sociorraciais sofridas pelos estudantes;
- Acompanhamento da turma de egressos;
- Contribuição para pensar a faculdade Steve Biko.

Percebemos, na descrição das ações acima, que a abordagem de atuação do/a assistente social na educação não pode se limitar a atendimentos individualizados aos estudantes. A participação na elaboração dos projetos e ações educativas a serem desenvolvidas com as turmas, ocorrem articuladas diretamente com a coordenação pedagógica do pré-vestibular e a direção pedagógica. Além disso, a vinculação com os professores se faz necessário para troca de informações, orientações acerca do perfil da turma e dos estudantes, dentro do necessário, garantindo o sigilo profissional.

O Serviço Social do ICSB, realiza acompanhamento às turmas dos diversos projetos e ações do instituto, além dos atendimentos em regime de plantões:

- Atendimentos a demandas espontâneas dos estudantes;
- Realiza encaminhamentos dos discentes para a rede socioassistencial do Município e do Estado;
- Acompanhar a frequência dos estudantes para evitar o processo de evasão, via atendimentos para investigar a vida privada dos estudantes e encaminhamentos a diversas instituições aparatos de outras políticas sociais com vistas a conquista de algum direito/benefício;
- Acompanhamento e encaminhamentos de situações de saúde física e mental dos estudantes e suas famílias.

Dessa forma, os encaminhamentos e acompanhamentos se referem a estabelecer parcerias tanto na instituição de ensino quanto em outras, ou

seja, podem ser internos e/ou externos. Eles não se resumem a repassar uma situação e daí se eximir e ignorar os desdobramentos, mas agir com vistas à intersetorialidade por compreender de forma geral sobre políticas sociais, seus “protocolos de atendimento” e rede de serviços. Daí a necessidade e essencialidade de pactuar a interdisciplinaridade e a intersetorialidade nas ações profissionais e o porquê de o/a assistente social estar sempre convocado por outros profissionais a dar os encaminhamentos, desvelar as demandas e a melhor forma de agir e encaminhá-las.

Atualmente, o CCN inicia com o Serviço Social e é implementado nos primeiros meses do curso pré-vestibular, desenvolvendo ações e atividades em sala, no intuito de inserir os estudantes nas discussões críticas sobre aspectos históricos e contemporâneos da formação do estado brasileiro. Tratamos sobre o papel da educação como direito no Estado brasileiro; como se estrutura a educação básica pública e suas contradições; racismo e discriminação e os impactos na formação do estudante; a interseção de gênero e etnia nos processos de exclusão da educação e do mercado de trabalho; a construção de posicionamentos sociopolíticos sobre o acesso e o ingresso na universidade e a criação de estratégias para minorar e reelaborar os impactos provenientes do racismo. Apesar de estarmos protagonizando apenas os primeiros meses da disciplina, participamos de todo o cronograma ao longo do curso, pois a percebemos como espaço privilegiado das discussões em grupo no pré-vestibular e em todos os demais projetos da Biko.

## CONCLUSÃO

Essa sistematização da prática do/a assistente social no Instituto Cultural Steve Biko e as reflexões aqui apresentadas não têm o objetivo de apresentar exemplos e modelos a seguir. Ao contrário, ensaia demonstrar os caminhos percorridos e os novos processos de conhecer e buscar intervir na política de educação numa perspectiva antirracista.

É notória a admiração exprimida no texto face às conquistas do movimento negro brasileiro e a importância da Biko, na real implementação de ações afirmativas e impactos na história de vida de milhares de baianos/as. Não obstante, ao atuarmos na educação, também em outros níveis e

esferas, e por sermos pesquisadoras na área do Serviço Social e Racismo, queremos concluir dando ênfase à categoria profissional e os necessários avanços que precisamos percorrer para que nossa prática profissional possa contribuir efetivamente para uma sociedade antirracista.

Consideramos que a formação profissional do Serviço Social no Brasil, apesar de recentes avanços, ainda hegemoniza a discussão da questão social enquanto o único viés de apreensão das demandas populacionais e transformações sociais sem levar em consideração os determinantes estruturais do racismo na nossa formação social. Tais aspectos, que perduram na contemporaneidade, estão expressos nos diversos indicadores sociais do país, especialmente nas políticas de educação, segurança, saúde e assistência social.

A consequência na intervenção dos/as assistentes sociais é de invisibilizar demandas e não contrapor às requisições feitas, reproduzindo práticas e deixando uma parcela da população sem uma resposta profissional cuidadosa e baseada nas suas reais necessidades. No transcorrer deste texto, foi perceptível o entendimento das autoras de que há uma lacuna na formação e de que o conceito utilizado de questão social não amplia e agrega outras conformações sociais, além de negar e negligenciar as lutas e transformações sociais vividas e consolidadas pela população negra brasileira.

Para tanto, acreditamos que esse hiato entre as bases teóricas da profissão e as requisições da população negra só pode ser superado, quando a categoria profissional redirecionar o seu processo de formação, implementando uma reestruturação curricular, que a reativação das discussões, ou melhor, a implementação dos objetivos formativos em torno dos conceitos descritos nos Parâmetros Curriculares Mínimos da ABEPSS, de 1996, e a reoxigenação das discussões do GT – 06 da mesma entidade, implementando normativas e recomendações acerca da consolidação dos temas elencados naquele eixo; fomentar a discussão nos âmbitos das IFES, com apoio das comissões temáticas de raça e etnia dos CRESS.

Para além, é preciso consolidar as bandeiras de luta implementadas pela população e movimento negros organizados, em torno das pautas e legislações que abordam as questões étnico-raciais, como a Declaração de Durban (2001), o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Nacional de Im-



plementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, entre outras legislações, subsidiando e construindo alicerces para implementação de cursos de graduação, que imprima um currículo e uma formação profissional a partir de uma visão multirreferenciada e centrada em dimensões políticas e éticas transversalizadas pelas categorias étnico-raciais e de gênero.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Magali S.; SANT'ANA, Franciane C. R. O Serviço Social e os bastidores do racismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 6., 1989, Natal. *Anais [...]*. Natal, 1989.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. *Proposta de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social*. Rio de Janeiro, 1996.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. *A estratégia dos grupos temáticos de pesquisa (GTP's)*. [2014 ou 2015]. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/files/1-A-ABEPSS-e-o-Fortalecimento-da-Pesquisa.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2014.
- BRASIL. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm) Acesso em: 04 ago. 2018.
- BRASIL. Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993. Regulamenta a profissão de Assistente social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8662.htm) Acesso em: 04 ago. 2018.
- BRASIL. Resolução n. 15, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf> Acesso em: 04 ago. 2018.
- CARNEIRO, Sueli. Entrevista. Entrevistadoras: Ivana Jinkings e Thaisa Burani. *Revista Margem Esquerda*, São Paulo, n. 27, 2016. Dossiê: Marxismo e Questão Racial.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Resolução n° 273/93, de 13 de março de 1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (org.). *Assistentes sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional*. Brasília, DF: CFESS, 2005. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/pdf/perfilas\\_edicaovirtual2006.pdf](http://www.cfess.org.br/pdf/perfilas_edicaovirtual2006.pdf). Acesso em: 19 jun. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Brasília, DF, 2012.

FERREIRA, Camila M. *O negro na gênese do Serviço social* (Brasil, 1936-1947). 2010. 203 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao.html>>. Acesso em: jun. 2017.

INSTITUTO CULTURAL BENEFICENTE STEVE BIKO. Sobre nós. [201-]a. Disponível em: <https://www.steevbiko.org.br/sobre-nos>. Acesso em: 14 fev. 2018.

INSTITUTO CULTURAL BENEFICENTE STEVE BIKO. Projetos. [201-]b. Disponível em: <https://www.steevbiko.org.br/projetos>. Acesso em: 14 fev. 2018.

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2014.

OLIVEIRA, Dennis de. Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. *Revista Margem Esquerda*, São Paulo, n. 27, 2016. Dossiê: Marxismo e Questão Racial.

OLIVEIRA, Juliana Marta Santos de. *A transversalidade da questão étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades federais*. Orientadora: Rita de Cassia Dias Pereira de Jesus. Co-orientadora: Elisabete Aparecida Pinto. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

OLIVEIRA, Juliana Marta S. de. Serviço Social e o silenciamento sobre as questões étnico – raciais. *SER Social*, Brasília, DF, v. 19, n. 41, p. 385-397, jul./dez. 2017.

PINTO, Elisabete Aparecida. *O Serviço Social e a questão étnico-racial: um estudo de sua relação com os usuários negros*. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

RIBEIRO, Matilde. As abordagens étnico-raciais no Serviço social. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 79, p. 148-161, set. 2004.

ROCHA, Roseli da F. A questão étnico-racial no processo de formação em serviço social. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 99, set. 2009.

SILVA FILHO, José Barbosa da. *O serviço social e a questão do negro na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 2006.

**PARTE II**

**O TRABALHO DO/A  
ASSISTENTE SOCIAL NA  
EDUCAÇÃO NO NORDESTE**



# **A inserção do Serviço Social na educação básica no município de João Pessoa: memória e identidade de um processo em construção**

*Adriana Rosado Maia de Lima*

*Alcilene da Costa Andrade*

*Cristina Chaves Oliveira*

*Geniely Assunção Ribeiro*

## **INTRODUÇÃO**

O presente capítulo objetiva resgatar o processo em que se deu a inserção e consolidação do Serviço Social na Educação Básica no município de João Pessoa, a partir da atuação nas escolas de ensino básico do município. Destacamos para esse estudo o período a partir da década de 1990, em que se estabelece a inserção dessas/es profissionais através de concurso público, até os dias atuais. Destarte, discutiremos inicialmente a importância do Serviço Social na educação e suas atribuições para, na sequência, apresentar os desafios de atuação desses profissionais nas escolas do município.

A inserção do Serviço Social na educação se expressou no país a partir das garantias constitucionais previstas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CFB), que dispõe e reconhece no seu artigo 6º “a educação enquanto direito fundamental” e que se expressam nos documentos de direito na Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Esses instrumentos de direito deram novo caráter a educação, na relação entre o processo educativo institucional e as relações postas na sociedade, garantindo direitos e inserindo outras condições de sociabilidade, ou seja, a educação enquanto política pública adquire condição de direito fundamental articulado a outros direitos sociais, como saúde, assistência, proteção à criança e ao adolescente, direito ao trabalho e a formação profissional, entre outros.

Nesse processo a requisição dos/as profissionais de Serviço Social nas políticas sociais se fez necessário, frente à proposição de direitos sociais previstos na carta magna, o que justifica o acesso e permanência da categoria também no âmbito da política de educação.

Se faz por demais importante perceber o contexto social e político em que se deu a formulação e promulgação da carta magna, desde o processo de redemocratização dos anos 1980, pós-ditadura militar e a efervescência dos movimentos sociais e contraditoriamente a crise econômica que assolava o país. Desvelando as contradições, onde se observa que é justamente no período de maior conquista de direitos sociais que emergem as sequelas da questão social, advindas de uma grave crise econômica estabelecida ao fim do período ditatorial e que se estende pela década seguinte. Esse processo não se deu isoladamente no Brasil, haja vista que as crises dos países industrializados colocaram em xeque o nível de acumulação capitalista. Nesse processo a receita para alavancar e recuperar o nível de acumulação do mundo capitalista através dos setores econômicos mundiais optaram por restringir direitos, a partir de um modelo neoliberal.

As ideias de base do projeto neoliberal percorrem a periferia do pensamento econômico que se dedicaram a combater os princípios do keynesianismo e preparar as bases de um novo capitalismo, onde o alvo seria o

combate ao poder dos sindicatos, enfraquecendo o movimento operário, que alcançaram um nível salarial que ameaçavam “[...] as bases da acumulação capitalista e uma pressão parasitária no aumento dos investimentos sociais”. (ANDERSON, 1995, p. 10)

Esses seriam os responsáveis pela derrubada dos lucros das empresas o que levou a um processo inflacionário e colocou em risco a economia de mercado. Para reverter esse processo, seriam necessárias medidas enérgicas para superar a crise, repercutindo nas refrações dos investimentos sociais para “[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”. (ANDERSON, 1995, p. 11) Devolvendo uma desigualdade necessária para a competitividade.

Os impactos do projeto neoliberal incidiram diretamente nas políticas sociais, em especial as de educação a partir do modelo de Estado mínimo, de restrição de investimentos implementados no país e na abertura do mercado para o ensino privado.

Os avanços obtidos por ocasião da promulgação da CFB de 1988 se expressaram de forma contraditória, pois os direitos sociais foram duramente combatidos nos anos seguintes de 1990, quando as políticas sociais são marcadamente desmobilizadas pelas classes dominantes e pelos representantes do Estado, através do projeto neoliberal.

O processo de reordenamento da política econômica incide diretamente sobre a política de educação, o que foi requerido enquanto direito se abre ao mercado, objetivado um serviço a ser ofertado ao consumidor, como discurso de equipamento com melhores condições e qualidade, contrário ao serviço oferecido no setor público, num contexto de estrutura física precária, baixos salários e diversas demandas no entorno da política.

No interior da conjuntura econômica e política que o Serviço Social se insere no contexto escolar, na perspectiva de intervir frente às contradições que se impõe no acesso ao direito à educação, garantida juridicamente pela CFB de 1988. O significado social e institucional dessa inserção junto aos sujeitos que atuam na área da educação representa, assim, elemento decisivo para sua efetivação, direcionando o debate para a esfera dos processos

sociais dirigidos para a ampliação e conquista dos direitos sociais e educacionais. (ALMEIDA, 2007, p. 7)

A efetiva atuação do Serviço Social na política de educação se inscreve no período de redemocratização do país e das lutas por uma educação pública e de qualidade. Em consonância ao processo de ascensão do Serviço Social na educação, consideramos pertinente refletir que a sua ampliação no espaço educacional exige um referencial teórico que fundamente a concepção de educação e os caminhos de formulação da política nesse processo de acordo com a nova perspectiva crítica do serviço social e os caminhos que esse processo inscreveu no decorrer das últimas décadas.

## O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

A proposição da política de educação desde a CFB de 1988 no país verteu para o direito universal de acesso à educação básica, condição que propicia o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes no plano intelectual, social e psíquico, além disso, considera as possibilidades de acesso à profissionalização e oportunidades no mundo do trabalho, condição que historicamente esteve distante do universo da população que vive do trabalho.

A escola como espaço de apreensão da educação formal, indiscutivelmente, apresenta-se como lócus do processo educativo intencional, e com outros espaços integra a educação como prática social, também é um ambiente de expressão e reprodução das contradições sociais, econômicas, políticas e culturais. Em contrapartida, a educação e a instituição escolar conservam em si a possibilidade de contribuir para mudanças significativas na sociedade, sobretudo, no que se refere à ampliação da cidadania e fortalecimento da democracia. (OLIVEIRA, 2014, p. 21)

O acesso à educação se constitui no interior das lutas sociais, enquanto projeto societário, que expressou na CFB de 1988, assegura, pela primeira vez na história brasileira, os direitos fundamentais de caráter social e os instrumentos que se seguem. O ECA conduz a política desse segmento e os reconhece enquanto sujeitos de direito, substituindo o código anterior que trazia uma configuração ideopolítica de menor em situação irregular,



com o ECA, crianças e adolescentes adquirem juridicamente direitos fundamentais e a primazia de acesso nas políticas sociais, referencia na educação que passa a garantir acesso e permanência na escola enquanto princípio de garantia de direitos. Nesse bojo, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regula os princípios a garantia universal e o acesso universal à educação.

Os dois instrumentos trazem em seu interior as lutas da sociedade contemporânea para garantir direitos sociais e políticos. A formulação de direitos adentra em um contexto de redemocratização pós-ditadura civil-militar e a abertura político partidária, que passa a ser exercidos pela população. Nesse processo de abertura, as forças políticas ligadas aos movimentos sociais se articulam no confronto político sindical e na disputa eleitoral, em contrapartida as forças conservadoras conduzem suas forças no processo que alicerçou a união política das diversas referências da burguesia o que culminou na eleição de um representante do pacto neoliberal.

O consenso pactuado pela burguesia nacional viabilizou as condições iniciais do corte dos gastos públicos e a consolidação no debate nacional da necessidade de redução desses gastos e na privatização das empresas nacionais, em meio a uma crise econômica esses ingredientes necessários para a inserção e consolidação dos mecanismos neoliberais que formularam possibilidades de, segundo seus referenciais, de deter os desperdícios do Estado com o gasto público, enquanto desvio das medidas administrativas que deveriam ser melhor apreciados pelas políticas sociais.

Dessa forma, os instrumento de direito, a exemplo da formulação do ECA se apresenta enquanto processo e resultado, pois reflete os anseios democráticos e de respeito aos direitos humanos, requisito de modernidade liberal no cenário mundial, mas também se resulta da construção histórica de lutas sociais dos movimentos pela infância, dos setores progressistas da sociedade política e civil brasileira, da “falência mundial” do direito e da justiça estabelecido no código de menores “[...] É nos marcos do neoliberalismo que o direito da criança e do adolescente deixa de ser considerado um direito menorista para ser inserido no sistema de direitos e de garantias”. (SILVA, 2011, p. 109)

O Estatuto da Criança e do Adolescente garante juridicamente o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 2014), neste aspecto propõe uma série de condições que garantam o acesso, permanência e o sucesso escolar, a participação da família em seu desenvolvimento e a responsabilidade do poder público e das instituições próprias de ensino, a gratuidade extensivo ao ensino médio, o atendimento especializado as crianças com deficiência e o acesso na idade própria, em caso contrario as condições de acesso, a oferta de ensino em todos os níveis e o acesso a educação ao adolescente trabalhador. (OLIVEIRA, 2013, p. 102)

A LDB não foge a esse processo contraditório, resultado do embate político entre governo e sociedade civil organizada e, apesar dos avanços conquistados, é impregnada da perspectiva neoliberal, tanto em sua dimensão ideológica quanto na organização gerencial da política de educação. A ampliação do acesso à educação foi insuficiente no tocante à qualidade, reafirmando o caráter de uma política que segue as formulações com o debate internacional, através das agencias multilaterais de desenvolvimento, a partir de referenciais que se materializam principalmente quanto à dedicação aos resultados dos investimentos e da integração da massa dos trabalhadores no processo educacional, voltado a uma formação que não tem como critério a criticidade, mas a formação de força de trabalho conforme as demandas estabelecidas pelo mercado e que conflui na relação com o valor do trabalho.

Nesse processo contraditório de lutas sociais e de construção de consensos que o conjunto Conselho Federal do Serviço Social/Conselho Regional de Serviço Social traz ao arcabouço teórico prático da profissão o debate existente no interior da intervenção da profissão na educação, no cenário nacional, os subsídios para o debate sobre Serviço Social na política de educação (CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL, 2011), elencam a diversidade de formulações sobre a área da educação e as proposições de intervenção crítica da profissão, além da problematização das possibilidades profissionais, além disso, os eventos que se seguiram no âmbito nacional, regional e local são relevantes acerca da temática.

Nessa perspectiva, o direcionamento teórico e político da profissão inserida nas instituições educacionais ou nas organizações que incidem sobre ela apresentam uma condição de intervenção crítica a partir da diversidade e complexidade de questões que se apresentam nesses espaços, o que fortaleceu o debate do Serviço Social na política de educação, junto aos profissionais que atuam nessa área.

Nesse contexto, destacamos a incidência do Serviço Social, em específico no espaço educacional de ensino básico, no município de João Pessoa, que apresenta nos quadros institucionais, profissionais que atuam no interior das escolas, processo que se consolidou e reafirmou sua importância profissional através da intervenção na garantia de direitos dos estudantes e suas famílias e da orientação aos profissionais da educação. Em João Pessoa, o Serviço Social é reconhecido enquanto profissional inserido no espaço educacional através da “Lei Municipal nº 11.385, de 16 de janeiro de 2008 - Que cria o Serviço Social escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa e adota outras providências”. (JOÃO PESSOA, 2008)

## MEMÓRIA E IDENTIDADE DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB

O Serviço Social na Política da Educação no município de João Pessoa se organizou a partir dos anos de 1990 e se estruturou nesta década. Inicialmente, abordaremos a inserção dessa profissão e a luta pela conquista do espaço profissional, os aspectos legais e, em seguida, refletiremos as implicações do ponto de vista das relações de trabalho, ou seja, a discussão abordada tem presente à historicidade, na qual a educação se insere como resultado da expansão do capital e as contradições contidas em seu interior.

Para situar a inserção do/a assistente social no espaço escolar em João Pessoa, buscamos articular o relato de profissionais e da pesquisa realizada por Oliveira (2013) que traz elementos históricos desse processo.

O primeiro concurso público para assistentes sociais em João Pessoa foi no ano de 1990, à época foi disponibilizada uma média de 40 vagas para o cargo de assistentes sociais.

De acordo com o relato dos profissionais que atuam há mais tempo a realização do primeiro concurso não se deu por acaso, mas fruto de debates e discussões desencadeadas em um processo de luta e mobilização da categoria profissional de serviço social para inserção nas escolas municipais de João Pessoa-PB. Após o concurso, os profissionais também se mobilizaram para a convocação dos aprovados devido à morosidade da gestão, como se visualiza nos depoimentos a seguir:

*[...] junto com o CRESS entramos em contato com a prefeitura, foi uma reivindicação da categoria, esse concurso, não foi uma vontade de um prefeito, mas foi toda uma luta conjunta, na época a gente tinha sindicato, além do CRESS, foi toda uma luta do sindicato, do CRESS e da gente que estava terminando o curso e já tinha uma experiência na área da educação que solicitou esse concurso [...]. (E7).*

Nesse processo a inserção do Serviço Social nas escolas se consolidou e, no ano de 2007, ocorreu outro concurso, que disponibilizou 36 vagas. Em 2014, o último concurso, foi oferecido 21 vagas. Portanto, atualmente, temos um total de 114 profissionais lotadas na educação básica do município de João Pessoa, inseridos/as em equipes multiprofissionais, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Profissionais da Educação Básica do Município de João Pessoa/PB

ESPECIALIDADES/ RELAÇÃO DE TRABALHO	EFETIVOS	PRESTADORES/ AS DE SERVIÇO	TOTAL
Assistentes Sociais	94	20	114
Psicólogos/as	116	27	143
Supervisor/a Escolar	133	73	206
Orientador/a Escolar	103	14	117

Fonte: João Pessoa (2018).

No decorrer dos anos o número de profissionais efetivos convocados através de concurso publico se manteve estável, quanto à relação dos/as

assistentes sociais com os demais especialistas,<sup>1</sup> o grupo dos/as assistentes sociais se apresentam em menor número. O número de unidades em 2017 totalizava 98 escolas, quando comparamos o número total de escolas (98) em relação ao número de assistentes sociais, percebemos que caberia em cada escola pelo menos uma/um profissional. No entanto, há escolas com grande número de alunos que não dispõem de todos os especialistas, de modo que a distribuição desses profissionais acontece de forma irregular, dando a entender que a alocação dos profissionais – assistentes sociais, psicólogos/as, supervisor/a escolar e orientador/a escolar – acontece a partir de “interesses individuais políticos”, pois não existe um documento/normativa que oriente a distribuição desses profissionais.

Além disso, no âmbito da Secretaria de Educação (SEDEC) do município, inexistente um/a profissional ou coordenação que oriente o trabalho dos/as assistentes sociais que estão inseridos/as nas escolas, o que por um lado atribui um caráter de autonomia a atuação profissional, por outro deixa a ação profissional a cargo de cada unidade escolar, sem uma unidade ou proposta integrada de atuação.

A forma de referência de atuação dos/as assistentes sociais com a SEDEC se faz a partir dos planos de trabalho realizados anualmente através das equipes de cada escola oportunidade em que cada especialidade especifica sua ação e atribuições comuns. Os planos são elaborados de acordo com as diretrizes orientadas pela secretaria, enquanto exigência prevista em lei, na relação de gratificação salarial vinculada à elaboração e cumprimento do plano estatutário.

Os profissionais da educação do município dispõem de Plano de Cargos e Remuneração (PCCR), documento que indica os cargos e salários de acordo com as distinções entre funções, com destaque que os/as professores/as e especialistas dispõem da mesma remuneração e ascensão funcional, regidos pelo PCCR.

No quadro do PCCR da educação, o Serviço Social não se apresenta diretamente enquanto profissional da educação, mas se enquadra enquanto

---

<sup>1</sup> Interessante destacar que a nomenclatura especialista é utilizada referente aos profissionais que atuam no suporte técnico nas escolas.

provimento efetivo dos funcionários da carreira de magistério. No ano de 2000, foi sancionada a Lei n. 8.682/98 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação e, no artigo 2º do Título I que trata das disposições gerais e, no Título III, Capítulo I que aborda a organização da carreira, define os profissionais que integram o Plano:

Art. 2º Integram o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração ora instituído, os profissionais da educação que exercem atividades de docência; os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, assim consideradas as de direção ou administração escolar, de planejamento, de supervisão e de orientação educacional, e os que exercem atividades de apoio pedagógico, assim consideradas as de orientação psicopedagógica e as de integração escola/comunidade.

Art.8º – São cargos de provimento efetivo os de Professor da Educação Básica I, de Professor da Educação Básica II, de Supervisor Escolar, Orientador Educacional, de Psicólogo Escolar e Assistente Social Escolar, discriminados no Anexo I desta Lei. (JOÃO PESSOA, 1998)

A categoria dos/as assistentes sociais não aparece explicitamente no artigo 2º, mas no artigo 8º em que discrimina todos os profissionais da educação. Em 2010, o Plano foi novamente sancionado em caráter complementar e outra vez no Título I – Das disposições gerais, no Capítulo I que fala da abrangência e dos profissionais que compõem o Plano:

Art. 2º Integram o presente Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR, para os profissionais da Educação que exercem atividades de docência; os que oferecem suporte pedagógico direto às atividades docentes, assim consideradas, as de direção ou administração escolar, de planejamento, de supervisão, de orientação educacional, de assistência social e de psicologia. (JOÃO PESSOA. Lei Complementar, 2010)

O Título III trata da carreira dos profissionais da educação, o Capítulo I apresenta a organização trazendo uma nova estrutura, pois organiza os profissionais por classe, conforme destaca o artigo 8º:

Os cargos de provimento efetivo do Quadro dos Profissionais da Educação compreenderão as seguintes classes: I – ensino médio na

modalidade normal – classe A – Ensino Superior – classe B, Especialização – classe C, Mestrado – classe D e, doutorado – classe E, em se tratando do cargo de professor da Educação Básica I. II – ensino superior – classe A, Especialização – classe B, Mestrado – classe C e Doutorado – classe D, em se tratando do cargo de Professor da Educação Básica II, de Supervisor Escolar, Orientador Educacional, de Psicólogo Escolar e Assistente Social Escolar. (JOÃO PESSOA. Lei Complementar, 2010)

Importante destacar que no artigo 2º e no artigo 8º há uma incompreensão quanto às particularidades do trabalho do/a assistente social e a legislação pertinente e as especificidades no campo da educação, equívoco que se repete também na Lei nº 11.385/2008 que cria o Serviço Social Escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa, em seu artigo 1º define a atuação do/a assistente social como parte de um programa dentro do espaço escolar “[...] Fica criado o Serviço Social Escolar nas escolas públicas do Município de João Pessoa, com o objetivo de prestar assistência social aos alunos e seus familiares”.

A terminologia “assistência” descrita na Lei nº 11.385/2008 não se atribui para a atuação do/a assistente social escolar, visto que o seu fazer está imbuído das dimensões do trabalho profissional e das condições do conteúdo político-ideológico em que se expressa, pensar a intervenção profissional que precisa responder às demandas imediatas através de um caráter técnico-operativo, mas que deve considerar especialmente as contradições gestadas na política de educação com relação ao acesso, à permanência e ao sucesso dos/as estudantes na escola. Sendo assim, ressaltamos que:

Sua inserção deve expressar uma das estratégias de enfrentamento desta realidade na medida em que represente uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera da política educacional, seja no interior das suas unidades educacionais, das suas unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais. (ALMEIDA, 2007, p. 18)

Contudo e apesar das incoerências da lei, refletimos sobre dois aspectos: o primeiro, é que houve um esforço de regulamentação da inserção do/a assistente social na Educação Básica, no município de João Pessoa, ressaltando

a necessidade de um olhar mais específico para esse segmento da política educacional. O segundo, é que se cria uma demanda para o CRESS/PB provocar a alteração da legislação e para própria categoria de profissionais que precisam conhecer, discutir e propor mudanças no documento através do executivo municipal que deve dar os devidos encaminhamentos.

A intervenção das/os assistentes sociais compõe o quadro da educação, com funções definidas pela legislação, cargo e remuneração no mesmo nível hierárquico salarial do restante dos profissionais do magistério de nível superior que atuam na educação, nesse sentido, professores, pedagogos, psicólogos lotados no quadro efetivo estão no mesmo nível salarial, salvo as diferenças de nível e formação na escala de ascensão funcional vertical e horizontal.

Frente às questões postas, o Serviço Social no espaço escolar está consolidado, porém diante de diversos desafios frente às demandas apresentadas no cotidiano, considerando os retrocessos de direitos, e pelas formas sutis de controle do espaço público pelos poderes.

Dessa forma, busca-se nortear as práticas educativas para o compromisso com a efetivação de direitos sociais, interligando a compreensão da realidade social, dos direitos e deveres individuais e coletivos, bem como o fortalecimento da participação sócio-política dos adolescentes e jovens, através de seu protagonismo. A aprendizagem significativa dá respostas a demandas complexas que se evidenciam no espaço escolar, do conhecimento e da garantia de direitos dos sujeitos que estão no ensino fundamental nas unidades de ensino.

A atuação profissional da/o assistente social se pauta pela dinâmica social estabelecida nas relações sociais, nas exigências governamentais, institucionais, individuais e coletivas e pelos princípios, competências e atribuições definidas no arcabouço legal da profissão: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Código de Ética Profissional (1993), Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e diretrizes norma-



tivas da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa, Paraíba,<sup>2</sup> e outras legislações correlatas.<sup>3</sup>

A concepção de educação que orienta a atuação do/a assistente social, na política de educação, se baseia no princípio emancipatório baseado nos ensinamentos de Paulo Freire e busca ressignificar o conceito de cidadania, a partir da ampliação e efetivação de direitos sociais, assim como na perspectiva marxiana da superação das contradições postas na sociedade de classes, apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade, análise do movimento histórico da sociedade brasileira e compreensão do significado social da educação.

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. [...] Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. (CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 16)

Para isso, faz-se necessário compreender que é na escola, especialmente, na escola pública que se expressam concretamente as contradições geradas pelo capitalismo. Contradições essas que se apresentam sobre

---

2 Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa, Paraíba – SEDEC/PMJP-PB.

3 A proposta de intervenção profissional está baseada nas instruções normativas nº 001/2017 da SEDEC e em um arcabouço jurídico legal que vem norteando as ações educativas, didáticas e pedagógicas (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Constituição Federal e resoluções do Programa Novo Mais Educação e manual operacional. Enquanto um assegura a inclusão das Temáticas Transversais no Currículo Escolar – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, saúde e orientação sexual – e o outro e demais documentos legais, direitos e deveres para uma proteção integral do ser que se encontra em pleno processo de desenvolvimento, embora sujeito a vicissitudes do contexto sócio econômico no qual faz parte.

a forma da pobreza, da violência, do uso crescente de drogas, da falta de infraestrutura nos bairros, dos conflitos familiares e da violação dos direitos humanos em geral. Sendo assim, “[...] a educação não pode ser tomada apenas em seu sentido estrito, apenas como política pública, muito embora ela cumpra um papel de suma importância na trajetória das conquistas e mudanças sociais”. (ALMEIDA; RODRIGUES, 2012, p. 94)

Nesse contexto, a atuação do/a assistente social no ambiente escolar precisa estar orientada numa perspectiva crítica, que leve em conta os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que acabam por interferir no processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as. Assim,

A inserção de assistentes sociais na Política de Educação, ao longo das últimas duas décadas, responde, sobretudo, às requisições sócio-institucionais 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. Inscreve-se, portanto, na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação [...]. (CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 37)

Nesse sentido, diante das demandas encaminhadas aos/às assistentes sociais e a equipe de especialistas das escolas busca estabelecer estratégias de intervenção que permitam potencializar as ações executadas, ampliar parcerias, contribuir com o processo de gestão compartilhada e com o processo de formação política dos sujeitos, bem como, melhorar as relações interpessoais no espaço escolar, contribuir com o aperfeiçoamento didático-metodológico utilizado pelos docentes no seu fazer profissional cotidiano. Ademais, como a maioria das escolas se situa em áreas de risco e vulnerabilidades marcadas pela desigualdade social, todas as expressões da questão social vivenciadas no espaço comunitário repercutem diretamente

no desempenho escolar dos educandos, sendo esses vítimas diretas dos efeitos do processo de exclusão/desigualdade econômica e social.

O comprometimento ético-profissional das/os assistentes sociais e outros profissionais que compõem a equipe de especialistas, abre espaço para a implementação de uma proposta que repensa o papel social da escola e que busca garantir um ensino de qualidade, envolvendo os educandos num processo de tomada de consciência, promovendo o protagonismo infanto-juvenil, enfatizando a importância de se assegurar a garantia da proteção integral à criança e ao adolescente no seu processo de desenvolvimento socioafetivo e educacional, favorecendo o exercício efetivo da cidadania.

Assim, atribui-se a tarefa de cotidianamente, a/o assistente social atuar na perspectiva de luta pela efetivação do acesso ao ensino, da permanência dos/as educandos/as no ambiente escolar, das estratégias em defesa da qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino, assim como do fortalecimento da participação democrática da comunidade na vida escolar.

Diante desse contexto, o/a assistente social se insere na política da educação como um profissional habilitado a fazer uma leitura crítica da realidade social, de modo a promover e favorecer atividades socioeducativas com os atores/sujeitos sociais envolvidos no âmbito da comunidade escolar, tais como educandos, educadores, familiares, funcionários e a comunidade em geral. Entretanto, cabe destacar que, apesar da inserção do Serviço Social na política da educação assumir hoje um lugar de destaque, são inúmeros os desafios presentes nos processos de trabalho dos quais integra.

## CONCLUSÃO

Refletindo sobre a trajetória da inserção do/a assistente social na educação básica no município de João Pessoa/PB, ainda são perceptíveis inúmeros desafios tendo em vista as mudanças contemporâneas no cenário político nacional e local do nordeste brasileiro, considerando-se o contexto da macro e micropolítica, a despeito das condições da inserção do/a assistente social na política da educação.

Nesta perspectiva, considera-se que a escola é a porta de entrada de todas as expressões da “questão social” oriundas dos efeitos do siste-

ma econômico capitalista excludente, a política de educação dialoga com as demais políticas sociais e que a/o assistente social, inserido nesse espaço sócio-ocupacional, é integrante do sistema de garantia de direitos e indispensável no fortalecimento do trabalho em rede, constituindo-se estratégia de enfrentamento às demandas identificadas no ambiente escolar para a efetivação da proteção social destinada a crianças e adolescentes.

Considera-se, portanto, que a inserção do/a assistente social na política da educação no município de João Pessoa favoreceu a ampliação da área de atuação profissional e evidencia a relevância desta/e profissional no espaço sócio-ocupacional em destaque no trabalho. Além desses aspectos, ocorreu também, o fortalecimento de parcerias institucionais, da categoria e do Projeto Ético Político Profissional (PEPP), a projeção da profissão no âmbito da educação no município, a articulação das/os profissionais com instituições da rede de proteção social e do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), a sistematização do trabalho da/o Assistente Social em equipes multiprofissionais, e contribuição com a formação de novos/as profissionais buscando-se garantir qualidade e a identidade ético-política e técnico-operativa, conforme a concepção crítica dialética estabelecida pelo Código de Ética Profissional (CEP).

Cabe ressaltar que mesmo identificando-se perspectivas de avanço na trajetória de inserção profissional das/os assistentes sociais, atualmente o trabalho não tem sido fácil em virtude da redução dos investimentos financeiros, da precarização das relações de trabalho, do desmonte das políticas sociais, das reformas e de todos os rebatimentos atinentes à redução do papel do Estado frente à classe trabalhadora. Assim, se faz necessário ampliar o diálogo a partir das fragilidades e dificuldades identificadas, enfrentar o processo de correlação de forças institucionais, fortalecer as ações em rede nos territórios, o CEP e as organizações coletivas, resistir em todos os aspectos ao avanço das forças neoconservadoras e seguir com o ideário de contribuição direta na formação e emancipação humana dos sujeitos de direitos a partir da atuação do/a assistente social inserido na política da Educação, na educação básica do município de João Pessoa/PB.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. 2007. Disponível em: [www.cress-mg.org.br](http://www.cress-mg.org.br). Acesso em: 30 jul. 2018.
- ALMEIDA, N. L. T. de; RODRIGUES, M. C. P. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. In.: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de. (org.). *Serviço Social e educação*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. (Coletânea Nova de Serviço Social).
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.
- BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)
- CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL. *Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política da Educação*. Brasília: CFESS, 2013. (Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, 3). Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf). Acesso em: 30 jul. 2018.
- CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL. *Serviço Social na Educação*. Brasília: CFESS, 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS\\_na\\_Educacao%282001%29.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao%282001%29.pdf). Acesso em: 30 jul. 2018.
- CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL. *Lei de regulamentação da Profissão – 1993*. 9. ed. revisada e atualizada. Brasília: CEFESS, 2011. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011\\_CFESS.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf). Acesso em: 30 jul. 2018.
- JOÃO PESSOA. Lei n° 11.385, de 16 de janeiro de 2008. Cria o serviço social escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa e adota outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2008/1139/11385/lei-ordinaria-n-11385-2008-cria-o-servico-social-escolar-nas-escolas-publicas-do-municipio-de-joao-pessoa-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- JOÃO PESSOA. Lei n. 8682, de 28 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/1998/868/8682/lei-organica-joao-pessoa-pb> Acesso em: 11 mar. 2019.

JOÃO PESSOA. Lei complementar n. 060, de 29 de março de 2010. Disponível em: [http://arquivos.mp.pb.gov.br/educacao/legislacao/lei\\_60\\_2010.pdf](http://arquivos.mp.pb.gov.br/educacao/legislacao/lei_60_2010.pdf). Acesso em: 23 set. 2012.

JOÃO PESSOA. Portal da Transparência. *Despesas com pessoal*. Disponível em: <https://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br/#/pessoal>. Acesso em: 11 mar. 2019.

OLIVEIRA, J. L. O. *Explorando outros cenários: o serviço social no espaço escolar*. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, M. L. de Oliveira e. *Entre proteção e punição: o controle sociopenal dos adolescentes*. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.

SILVA, M. M. J. de. O lugar do Serviço Social na Educação. In: MARTINS, E. B. C. *Serviço Social na Educação: teoria e prática*. 2. ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014.

# **O exercício profissional do/a assistente social no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB**

*Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha*

*Maria Noalda Ramalho*

*Mônica Barros da Nóbrega*

## **INTRODUÇÃO**

A atuação do/a assistente social na política de educação no Brasil remonta os anos 1930, portanto, desde a gênese da profissão no país. No entanto, conforme o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) publicou em 2012, foi a partir da década de 1990 que o exercício profissional na citada área demonstrou um salto quantitativo significativo, em consonância com o Projeto Ético-Político (PEP) da profissão.

No momento atual, as requisições institucionais postas para os/as assistentes sociais na política de educação estão relacionadas à garantia de acesso e permanência dos filhos da classe trabalhadora no circuito da escolarização, principalmente, os estudantes que perpassam por situações refe-

rentes às mais latentes expressões da “questão social” e àquelas pertinentes às relações sociais estabelecidas no ambiente escolar e em seu entorno. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011)

Nessa perspectiva, percebe-se que as requisições e respostas profissionais, bem como o próprio perfil profissional dos/as assistentes sociais inseridos nesta política, tem sido influenciados pela atual conjuntura de crise, marcada, dentre outras, pela contrarreforma na política de educação e pelas transformações no mundo do trabalho, expressas, principalmente, nas condições e relações de trabalho cotidianas.

Assim, neste texto discutiremos o exercício profissional do/a assistente social no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB, ressaltando o perfil profissional, as condições de trabalho, as requisições e respostas profissionais, além de identificar os principais desafios do exercício profissional na atual dinâmica de precarização da política de educação e do trabalho. A análise que apresentamos partiu de dados de pesquisa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).<sup>1</sup>

Fundamentada no método crítico-dialético, a investigação caracterizou-se como sendo documental, bibliográfica e empírica, do tipo estudo de caso. Sendo censitária, teve como sujeitos todos os/as assistentes sociais que atuam nas escolas da zona urbana do sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB, totalizando 24 assistentes sociais. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB, a coleta de dados foi efetivada através da entrevista semiestruturada, com um roteiro previamente elaborado, as quais foram gravadas, preservando a riqueza das informações obtidas. As informações foram sistematizadas e, posteriormente, analisadas através de aproximações sucessivas.

No percurso teórico do presente artigo privilegamos, inicialmente, uma reflexão sobre as repercussões da atual crise capitalista para a política de educação, ressaltando a adequação e subordinação da educação brasileira aos moldes do receituário neoliberal. Em seguida, discorreremos acer-

---

<sup>1</sup> *Tendências do exercício profissional do assistente social na política de educação: as escolas municipais de Campina Grande-PB.* Defendida em 26/12/2017, por Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Mônica Barros da Nóbrega.



ca da atuação dos/as assistentes sociais na política de educação brasileira, a partir dos anos de 1990, quando da consolidação do projeto neoliberal no país. Por fim, discutimos a particularidade do exercício profissional dos/as assistentes sociais no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB, com destaque para o perfil profissional, as condições de trabalho, as requisições e respostas profissionais, bem como para os principais desafios do exercício profissional.

Assim, acreditamos que os achados aqui apresentados poderão contribuir para o aprofundamento do debate na agenda profissional acerca do Serviço Social na política de educação brasileira, em especial na região Nordeste, bem como para subsidiar a luta da categoria neste espaço sócio-ocupacional no estado da Paraíba.

## **REPERCUSSÕES DA CRISE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: ADEQUAÇÃO E SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO AOS MOLDES NEOLIBERAIS**

Com as transformações societárias em curso, desde os anos 1970, o Brasil passou a experienciar profundas transformações em seu ordenamento político, econômico e social, com repercussão, particularmente, para o mundo do trabalho em função da substituição do padrão produtivo taylorista e fordista pelas novas formas produtivas flexíveis e desregulamentadas substanciadas no toyotismo. (ALVES, 2007)

Portanto, impulsionado pela crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), pela reestruturação do capital, pelas requisições da nova divisão internacional do trabalho e pelo enraizamento mais aprofundado dos traços próprios de sua formação social, o Estado brasileiro tem desmontado os avanços legais conquistados com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), erodindo as bases do seu conteúdo progressista.

Tal fato tem resultado, pois, num processo de contrarreforma do Estado (BEHRING, 2008), implementado a partir dos anos 1990, quando os direitos sociais passaram a sofrer uma intensa crítica e um processo de desmonte com a implantação da estratégia neoliberal no Brasil, que pas-

sou a direcionar as ações do Estado, promovendo o enxugamento das suas funções através das políticas de ajustes fiscais e processos de privatizações em todas as instâncias, a exemplo do complexo da educação, todas sintonizadas com os ditames dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco para Reestruturação e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Após a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo BIRD, pelo BM e pela Organização das Nações Unidas (ONU), observa-se uma adequação da educação aos compromissos assumidos pelo país junto aos organismos financeiros internacionais, a exemplo dos programas educacionais que visam à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo.

A implementação mais profunda da estratégia neoliberal ocorreu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998; 1999-2002), seguindo para os governos petistas – Lula (2003-2006; 2007-2011) e Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016), os quais implementaram uma política macroeconômica de caráter social-liberal, que entrou em colapso no segundo mandato de Dilma Rousseff, quando ocorreu um retorno ao neoliberalismo ortodoxo.

A partir do governo de FHC cresceu o empenho por parte do BM em torno da política de educação brasileira. Conforme ressalta Bastos (2016) entre os períodos 1987-1990 e 1991-1994 houve um salto de 2% para 29% do percentual do volume de empréstimos aprovados pelo BM para o setor educacional brasileiro, o que expressou o crescente interesse dessa instituição no aparelhamento funcional do sistema educacional brasileiro aos objetivos de reprodução e acumulação global.

Logo, ficou evidente que as estratégias arquitetadas para a educação a partir do governo de FHC foram delineadas em conformidade com o ajuste institucional e jurídico-legal prescrito pelo BM. Uma dessas medidas foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 1996 (LDB/96), que se encontra em vigor até os dias atuais.

A LDB/96, em sintonia com as diretrizes do BM, preconiza um ensino de qualidade que promova aptidões para a competitividade do mercado. (BRASIL, 1996) Para que a proposta do citado organismo multilateral se consolide é necessário, pois, que a força de trabalho esteja preparada técnica e ideologicamente para atender a esse novo perfil. Assim, a educação atingiu patamares de prioridade no Brasil, justamente pela necessidade de se efetivar um novo paradigma de empregabilidade, disseminado pelo espírito do toyotismo (ALVES, 2007), por isso, as novas diretrizes impôs um processo de reforma educacional no país, sob a égide do ideário neoliberal.

Nos governos de Lula e Dilma Rousseff, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmentou as ações em políticas focais que amenizaram os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações.

Dentro dessa lógica, foi dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e pela filosofia do mercado, em nome da qual os processos pedagógicos foram desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. Nesse contexto, as concepções de educação centradas na concepção histórico crítica ficaram subvertidas pela concepção mercantil. Os programas<sup>2</sup> educacionais desenvolvidos nos governos petistas foram estruturados mediante a lógica empresarial do mercado de trabalho, não havendo integração entre a educação básica e profissionalizante.

Para o CFESS (2012), a lógica excludente da educação brasileira se materializa no reforço ao setor privado, por meio do abatimento de impostos e na imposição aos trabalhadores de financiar duplamente o acesso de seus filhos à educação, pelas instituições privadas. De modo que prevalece, ainda, na atualidade uma educação excludente, dualista, classista e alienadora, mantendo-se o dualismo estrutural pela inexistência de um sistema nacional de educação, pela desigualdade abismal de bases materiais e de formação, pelas precárias condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população.

---

2 Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES) e Educação à Distância (EAD).

Com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, entrou em exercício o seu vice-presidente Michel Temer. Nesse governo de avanço do neoliberalismo ortodoxo, as políticas sociais e os direitos dos trabalhadores estão sendo, cada vez mais, ameaçados por uma política recessiva de ajuste fiscal e cortes dos gastos públicos no âmbito social, desconstruindo todo projeto político-institucional ancorado na CF/88.

Entre as mudanças em relação à educação, o citado governo vem implantando uma reforma no ensino médio com flexibilização do currículo, no ensino técnico profissional e incentivo ao ensino em tempo integral (BRASIL, 2017a), demonstrando a estreita vinculação ao mercado de trabalho, reforçando o velho projeto da escola dualista, tecnicista e reprodutora de desigualdades sociais. Assim, a educação tal qual se apresenta na contemporaneidade, está sendo redirecionada para atender aos interesses do mercado, modelo esse de educação que, conforme Mészáros (2008) não serve como suporte filosófico emancipatório e impossibilita o desenvolvimento do potencial da classe trabalhadora.

No âmbito do sistema educacional sob a égide do ideário neoliberal temos a presença do exercício profissional do/a assistente social, que, segundo Guerra (2010) vive uma precarização de seu trabalho tanto como segmento da classe trabalhadora, quanto como profissional que atua no âmbito das políticas e dos serviços. É sobre o serviço social no âmbito da política de educação, a partir dos anos de 1990, que discorreremos no item que segue.

## O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

De acordo com o CFESS (2012), a partir da década de 1990, em consonância com PEP do serviço social, se observa no Brasil um considerável aumento da inserção de assistentes sociais na política de educação, a qual responde às requisições 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.

Para o CFESS (2011), se por um lado tudo isso resulta da histórica luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, sintonizados às exigências do capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho.

Considerando o exposto, Almeida (2000) enfatiza que o serviço social redefiniu sua atuação em um vasto e complexo campo de intervenção. Na educação, os/as profissionais passaram a trabalhar diretamente com as instituições de ensino (públicas e privadas), na educação básica municipal, nos conselhos municipais de educação, na assessoria e elaboração dos planos municipais e estaduais de educação, nos projetos de educação não-formal, nas universidades e nas equipes interdisciplinares através da formação continuada dos/as profissionais da educação.

Nos anos 2000, visualiza-se uma nova ampliação do mercado de trabalho para esses/as profissionais, sobretudo a partir do governo Lula, com a expansão dos programas sociais e educacionais, como por exemplo, as políticas de ação afirmativa e permanência estudantil e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Conforme Almeida (2007), a inserção de assistentes sociais no contexto escolar, principalmente na educação básica, tem representado, na atualidade, não apenas o desejo da categoria profissional ou o resultado de sua atuação política e profissional na defesa dos direitos sociais e humanos, mas uma necessidade socioinstitucional, cada vez mais reconhecida, no âmbito do poder legislativo de diferentes Estados e municípios.

Nota-se que essa inserção espraia-se como possibilidade de enfrentamento das expressões da “questão social” que prejudicam o acesso e a permanência dos alunos nas unidades educativas, sendo requisitado como parte das estratégias de controle social do Estado (CFESS, 2011), tendo em vista a necessidade de universalização da educação, como um dos indicadores utilizados pelos organismos multilaterais para a concessão de subsídios financeiros e para reprodução da força de trabalho. Portanto, é neste terreno prenhe de tensões e de projetos sociais em disputa que se insere o trabalho profissional do/a assistente social na política de educação.

Vale lembrar que a mediação dos programas institucionais ou governamentais é condição fundamental para o exercício profissional do/a assistente social em relação à garantia do acesso à educação, precisando, portanto, de condições objetivas que se inscrevem no âmbito da dinâmica da política de educação.

Nesse sentido, Almeida (2000, p. 72) salienta que com a implementação de programas e ações assistenciais no contexto escolar, cria-se uma rede de estratégias de intervenção governamental importante “[...] para o enfrentamento de problemas de acesso e permanência na rede de ensino”. Nessa perspectiva, o autor acima referido enfatiza a possibilidade de uma ampliação teórica, política e instrumental da própria atuação do serviço social e de sua vinculação às lutas sociais que se expressam na esfera da cultura e do trabalho. O que pode ser constatado, segundo o autor, no conjunto normativo, os quais demarcam o compromisso ético-político dos/as profissionais com a classe trabalhadora, a defesa dos direitos humanos, a ampliação e consolidação da cidadania, equidade e justiça social.

Nessa mesma trilha argumentativa, Almeida (2003) destaca que o crescente interesse pelo campo educacional está ancorado no papel estratégico que a educação passou a desempenhar do ponto de vista econômico, cultural e social na atualidade, demonstrando que o campo educacional passou a se expressar de forma diferenciada para profissão. Sendo assim, concordamos com o citado autor quando enfatiza que hoje o/a assistente social busca a compreensão do significado estratégico que a educação tem na formulação de novos valores e no processo de luta em torno de uma nova sociedade. Assim, é através da educação que os indivíduos podem desenvolver uma consciência crítica, na perspectiva de totalidade, no sentido de desvelar o real e, assim, buscar construir uma nova realidade.

Desse modo, o serviço social passou a incorporar na agenda política a defesa de uma escola democrática garantidora do acesso às demais políticas públicas. Consequentemente, o conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)/Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) adensaram os debates, grupos de trabalho, encontros em torno da temática Serviço Social na Educação, e a partir daí elaboraram importantes produções

teóricas.<sup>3</sup> Da mesma forma, implementou o Projeto de Lei (PL) n° 3.688/2000,<sup>4</sup> que dispõe sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas de educação básica por meio de equipes multiprofissionais. Tais equipes deverão desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

Tendo em vista a articulação que tem com os projetos da classe trabalhadora, consagrada no seu PEP, o Serviço Social na política de educação pode contribuir no sentido de efetivar uma educação mais democrática, assim como no acesso e permanência dos estudantes à escola. Assim, o trabalho desenvolvido pelos/as assistentes sociais, em que pese à dimensão socioeducativa de suas ações, tem se dado no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais e dos processos socioinstitucionais voltados para o reconhecimento e aplicação dos direitos dos sujeitos sociais. (BRAGA; MESQUITA; RIBEIRO, 2012)

Nesse sentido, defende-se que o/a assistente social necessita direcionar-se a partir de uma concepção de educação baseada na totalidade e que reconheça a educação como direito social e como prática emancipatória, para assim, contribuir e fortalecer um exercício profissional que corrobore com o PEP da profissão (CFESS/CRESS, 2010-2012). Ou seja, que lute por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadora, com vistas à transformação da realidade social.

No próximo item abordaremos o exercício profissional dos/as assistentes sociais inseridos no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB.

---

3 Cartilha – brochura “Serviço Social na Educação”, em 2001; Relatório do Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS/CRESS “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação” em 2011, e “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, em 2010-2012.

4 Projeto aprovado por unanimidade pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara (CCJC), no dia 07 de julho de 2015, aguarda para ser votado pelos parlamentares no Plenário da Câmara e seguir para a sanção presidencial.

## A ATUAÇÃO DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE-PB

O município de Campina Grande-PB está situado entre o alto sertão e a zona litorânea da Paraíba, a 136 km de distância da capital do Estado, João Pessoa-PB. Dispõe de uma ampla rede escolar, constituindo-se, também, como um importante centro universitário, destacando-se, não só, pela quantidade dos estabelecimentos públicos e privados existentes, mas pela extensão, desde a educação infantil até a pós-graduação, abrangendo várias áreas do conhecimento. Possui 254 escolas (incluindo a modalidade pré-escolar), sendo 122 municipais, 131 (cento e trinta e uma) privadas e uma federal. (IBGE, 2017)

Portanto, Campina Grande-PB foi pioneira na inserção do/a assistente social na política de educação, em âmbito municipal, fato corroborado por Piana (2008) que, na sua pesquisa, detectou a inserção destes/as profissionais na política de educação em Campina Grande-PB, ainda, na década de 1980.

Com base nos dados coletados, podemos dizer que no universo pesquisado de assistentes sociais que atuam nas escolas municipais de Campina Grande-PB predomina o gênero feminino, fato que confirma a tendência de um perfil profissional majoritariamente feminino, desde suas protoformas até a contemporaneidade.

No que diz respeito à faixa etária, 41,6% dos/as assistentes sociais encontram-se na faixa etária compreendida entre 50 e 60 anos de idade, 33,3% estão acima de 60 anos, 20,83% encontram-se na faixa etária entre 40 e 59 anos, e, apenas, 4,16% estão entre 30 e 39 anos. Dessa forma, podemos inferir que existe um contingente de profissionais que está próximo de obter a aposentadoria, inclusive 24,99% dos/as entrevistados/as já haviam dado entrada nesses processos.

Em relação ao tempo de formação profissional, a maioria, equivalente a 58,33% dos/as entrevistados/as, é graduada a mais de 30 anos, tendo concluído sua formação acadêmica na UEPB.

Sobre o nível de formação e capacitação profissional, 79,16% possuem curso de pós-graduação em nível de especialização em diversas áreas, prevalecendo a área da educação. Identificamos que 8,32% profissionais pos-



suem mestrado acadêmico, sendo 4,16% na área de serviço social e 4,16% na área da educação. Em nível de doutorado, são 4,16% na área da educação. Nos chama a atenção que esses/as profissionais são, majoritariamente, pós-graduados em áreas afins e não em serviço social, o que expressa, a nosso ver, o interesse em aprofundar os conhecimentos na política social em que atuam.

Portanto, ficou claro que os/as assistentes sociais atendem às exigências do mercado no que diz respeito à qualificação profissional, bem como que 91,66% vêm participando somente das capacitações promovidas pela Secretaria de Educação (SEDUC), as quais, de acordo com as entrevistas, são direcionadas para a área de pedagogia. Os depoimentos dos/as profissionais expressam a preocupação em relação à essa formação continuada, pois, o atual contexto sócio histórico requer reflexão e análise profunda acerca da intervenção na realidade, levando-se em consideração a dinâmica contraditória da sociedade e a particularidade do fazer profissional.

Foi possível identificar, ainda, que as experiências profissionais não estão sendo sistematizadas de modo a possibilitar a socialização de informações sobre a prática profissional. Em relação ao regime de trabalho, todos os/as assistentes sociais declararam que realizaram concurso público, estando submetidos/as ao regime jurídico estatutário. No tocante à carga horária de trabalho, 95,83% afirmaram cumprir 30 horas semanais de trabalho, estando incluído o adicional de cinco horas departamentais, as quais podem ser distribuídas durante a semana ou “pagas” em um dia só, ficando a critério do/a profissional. Os 4,16% dos profissionais declararam ter uma jornada de 50 horas semanais, por possuir contrato de “jornada ampliada”.<sup>5</sup>

Dessa forma, percebe-se que os/as assistentes sociais em exercício profissional no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB estão trabalhando em consonância com a Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social, a qual passou a vigorar acrescida do Art. 5º - A, dispondo que a duração do trabalho do/a assistente social será de 30 horas semanais, incluído pela Lei nº 12.317, de 2010. Nesse sentido, podemos ressaltar que não são profissionais com contratos preca-

---

5 Conforme os/as entrevistados/as, “jornada ampliada” é uma dobra de horário de trabalho.

rizados, contrariando as tendências do mercado atual. Embora, exista uma redução da quantidade de concurso municipal para assistentes sociais.

No que diz respeito à faixa salarial, foi possível apreender que prevalece aquela entre dois salários mínimos<sup>6</sup> e meio, a quatro salários. Faixa salarial conforme a progressão funcional baseada em tempo de serviço, titulação, capacitação e avaliação de desempenho, conforme requisitos dispostos na Lei Complementar n° 036/2008.<sup>7</sup>

Foi possível verificar que, atualmente, 37,50% possuem outro vínculo empregatício, concomitante ao do município, dentre esses, prevalece a área da educação com 20,83% na docência em nível de Educação Básica e Superior. Essa realidade pode ser atrelada, entre outras coisas, à necessidade de complementação salarial.

No que se refere à supervisão direta de estagiários de Serviço Social, 79,16% não realizam essa atividade profissional, apesar de ser uma atribuição privativa prevista na lei de regulamentação da profissão. Dentre aqueles que são supervisores de campo, constatamos que 16,66% supervisionam estágios obrigatórios da UEPB e 4,16% da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Em relação ao quantitativo de assistentes sociais atuando em cada unidade escolar, a pesquisa revelou que, na maioria das escolas, existe apenas um assistente social. Nesse sentido, os/as entrevistados/as foram enfáticos ao afirmarem que o quantitativo de assistentes sociais que atuam no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB é insuficiente para atender as demandas postas.

No que diz respeito às condições de trabalho, a maioria comentou que, de certa forma, são condições precarizadas, visto que não possui sala para a equipe técnica desenvolver suas atividades, armário individual para guardar os documentos necessários, bem como telefone, computador, transporte etc. Assim, muitos relataram que se sentem prejudicados no que diz respeito ao desenvolvimento de seu trabalho, pois as escolas não oferecem os meios necessários para a realização de seus trabalhos.

---

6 O valor do salário mínimo no período da pesquisa (2017) era de R\$ 937,00.

7 Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de Campina Grande-PB.

A realidade apreendida está bastante distante do que é garantido nos aportes legais. Considerando o que dispõe na Lei Complementar nº 036 de 2008, é direito do/a funcionário/a público/a ter à disposição, no ambiente de trabalho, instalações e material didático ou de outra natureza suficientes e adequados ao desempenho de suas funções. O Código de Ética Profissional do/a Assistente Social de 1993, trata da necessidade do/a profissional dispor de condições de trabalho adequadas, seja em entidade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do seu exercício profissional. Também na Resolução do CFESS nº 493/06, constam as disposições sobre as condições éticas e técnicas para o exercício profissional do/a assistente social.

No entanto, de acordo com Yamamoto (2012) são os empregadores que definem os recursos financeiros, materiais e humanos necessários à realização do trabalho do/a assistente social.

Podemos dizer que as condições de trabalho são determinantes na efetivação do exercício profissional de qualidade e quando essas condições não existem os/as profissionais tendem a realizar meras ações instrumentais, comprometendo a qualidade das respostas profissionais.

Nesse sentido, foi possível constatar que a requisição mais evidenciada por todos/as os/as profissionais foi a que se refere ao controle da frequência escolar, demanda institucionalmente posta pela SEDUC. Entretanto, outras requisições institucionais, também, foram apontadas pelos/as profissionais, como: evasão escolar, indisciplina, defasagem na aprendizagem, questões familiares, violência no contexto escolar, violência doméstica, drogas, trabalho infantil, dificuldades no processo de inclusão etc. Assim, as requisições estão relacionadas à garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola e às situações referentes às expressões da “questão social”, conforme previsto nas normativas legais da profissão.

Diante de tais requisições, os principais instrumentos e técnicas utilizados pelos/as profissionais são: visitas domiciliares, entrevistas, relatórios, encaminhamentos, pareceres sociais, reuniões, atendimento individual ou de grupo, além da escuta. Através de uma linguagem acessível e saturada de informações, o/a profissional pode auxiliar e direcionar os usuários na busca de seus direitos, pois estes são meios através dos quais o/a profissional opera tecnicamente no cotidiano da sua prática profissional.

Em relação à frequência escolar, podemos inferir que existe uma preocupação por parte da SEDUC para que a mesma esteja em bom patamar, tendo em vista a manutenção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),<sup>8</sup> que requer as informações sobre rendimento escolar dos estudantes como, abandono, aprovação, reprovação. Além disto, existe a correlação da frequência escolar com os programas sociais na escola (Programa Bolsa Família, BPC na Escola etc.), o que incide sobre o trabalho dos/as assistentes sociais.

A partir das requisições postas, as respostas profissionais destacadas foram: atendimento a estudantes e suas famílias; atendimento aos estudantes e às famílias que foram encaminhadas ao conselho tutelar; encaminhamento de estudantes a órgãos de diversas políticas, como: Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), Programa Estratégia Saúde da Família (ESF), Organização Papel Marchê; acompanhamento de projetos sociais, principalmente, aos relacionados à frequência escolar; reuniões de pais, dentre outros.

Desse modo, foi possível perceber que a ação profissional é direcionada às solicitações ou aos problemas que emergem no âmbito da escola, da família e da comunidade. Diante da exposição das atividades realizadas pelos/as assistentes sociais, observamos que, em sua maioria, a ação profissional é direcionada às solicitações da SEDUC. Muito embora tenha sido relatada a intenção de alguns/algumas profissionais em realizar projetos visando descortinar a realidade dos/as usuários/usuárias da política de educação municipal e de seu entorno.

Nesse sentido, foi possível perceber, em linhas gerais, que as ações dos/as profissionais são pontuais e que suas práticas são fragmentadas em diversas ações que visam atender às demandas emergentes requeridas, especialmente pelo órgão gestor da política municipal de educação. Esse enfoque profissional dificulta decifrar as mediações presentes e apreender as particularidades descritas pelos sujeitos que, na verdade, são expressões das desigualdades sociais do processo de produção e reprodução da sociedade.

---

<sup>8</sup> Criado em 2007, é o indicador que mede a qualidade da educação, estabelecido numa escala que vai de zero a dez, com isso o MEC traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. (BRASIL, 2017b)

Quando questionados sobre os desafios que a política de educação impõe à atuação profissional, alguns/algumas dos/as assistentes sociais enfatizaram que citada política, por ser verticalizada, impõe diversos projetos para as escolas sem o necessário conhecimento da sua realidade. Também enfatizaram que, pelo fato de seu trabalho está submetido ao excesso de demandas e, conseqüentemente, à dificuldade de atendê-las, vêm passando por um processo de adoecimento profissional, a exemplo da depressão.

Enfim, percebemos que são inúmeros os desafios enfrentados pelos/as profissionais no seu cotidiano de trabalho, o que expressa os desdobramentos da crise capitalista no conteúdo, na forma e no resultado do exercício profissional.

## CONCLUSÃO

O Brasil, nas últimas décadas, vem desenvolvendo uma política de educação delineada a partir das formulações e diagnósticos que priorizam os interesses do capital, ao se adequar às diretrizes para as políticas públicas dos países de economia periférica, que implementam ações de financiamento ao desenvolvimento de projetos de educação segundo o ideário neoliberal. Fato demonstrado pelo aspecto dual da educação, acentuado pela particularidade do desenvolvimento desigual e combinado característico da inserção do país no desenvolvimento capitalista. Segundo Frigotto (2010, p. 39), há uma relação intrínseca entre a educação e a formação social e econômica brasileira, tendo em vista que, ainda “[...] hoje continuamos a ser colonizados mediante a integração subordinada ao grande capital”.

Dessa forma, vemos em todo o percurso da política de educação brasileira, como diz Mészáros (2008), a presença de uma educação a serviço do capital, com uma proposta de formação para os trabalhadores para inseri-los na lógica exploratória do capital, em detrimento de uma educação emancipadora que, em sentido contrário à primeira, leva à formação de cidadãos críticos e contestadores dessa lógica exploratória do capital.

Portanto, foi possível constatar que a transformação em curso engendrada pelo movimento organizado do capital vem colocando desafios para as políticas sociais, em especial, para a política de educação, e com as al-

terações no mundo do trabalho a classe trabalhadora vem sendo atingida, inclusive, os/as assistentes sociais.

Logo, podemos perceber que a realidade do trabalho dos/as assistentes sociais que atuam nas escolas do sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB, não está diferente da tendência crescente da precarização das condições do trabalho, advinda de estratégias utilizadas pelo capital para superar a sua crise.

No entanto, destacamos que, apesar da existente precarização que repercute, muitas vezes, significativamente, na perda de qualidade dos serviços prestados à população usuária, o exercício do/a assistente social no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB tem dado importantes contribuições à política de educação nesse município através de agueridos/as profissionais que atuam na perspectiva de efetivação do direito da classe trabalhadora ao acesso e permanência na escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O serviço social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 2007, Belo Horizonte. *Anais...* [...] Belo Horizonte: CRESS-6ª, 2007. Disponível em: [http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O\\_Servico\\_Social\\_na\\_Educao\\_perspectivassocioocupacionais1](http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educao_perspectivassocioocupacionais1). Acesso em: 12 set. 2017.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Serviço social na educação: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. Palestra proferida no *1 Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação*, no dia 28 de março de 2003 em Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Educação. *Capacitação em serviço social e política social: política social*. Brasília, módulo 3. Brasília: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000. p. 153-163.

ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007. Cap. 10. p. 245-256.

BASTOS, Remo. *Capitalismo e crise: o Banco Mundial e a educação na periferia capitalista*. Curitiba: Editora Prisma, 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

BRASIL. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a*. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, e dá outras providências. 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 23 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Como melhorar seu Ideb*. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/138-programas-e-aco-es-1921564125/ideb-indice-de-desenvolvimento-da-educ-basica-878961830/273-como-melhorar-seu-ideb-sp-1143596099>. Acesso em: 23 abr. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Subsídios para o Debate do Serviço Social na Educação* (título provisório). Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação. CFESS, 2011. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. A inserção do serviço social na política de educação na perspectiva do conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional. *SER Social*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 244-258, jan./jun. 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, DF. 2010-2012. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf). Acesso em: 26 jul. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 33., 2010. Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2010.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações de ensino público, privado e a distância. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 104, p. 715-736, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282010000400008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000400008). Acesso em: 14 jul. 2016.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

IBGE. *Contagem Populacional*, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250400&search=||infogr%Eficos:-informa%E7%F5es-completas>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2008. 238 p. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/mariacristina.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.



# A atuação do Serviço Social na educação básica em Alagoas

*Mayra de Queiroz Barbosa*

*Jaqueline Lima da Silva*

## INTRODUÇÃO

O cenário brasileiro de fins dos anos de 1988 e início da década de 1990 foi marcado pela institucionalização de direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988, sendo regulamentado o direito à Educação no artigo 205. Na entrada da década de 1990, verifica-se no país um quadro de mudanças orientado pela política neoliberal,<sup>1</sup> trazendo para as políticas sociais brasileiras novas orientações para sua elaboração, implementação e operacionalização. Concomitante a essas indicações, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, prevendo a gestão democrática do ensino por meio da descentralização administrativa do sistema e da autonomia da escola, determinando a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidades entre as esferas do governo em relação aos sistemas de ensino, cabendo à União, prioritariamente, a manutenção do ensino superior, e aos Estados e Municípios a gestão da educação

---

<sup>1</sup> Para um estudo mais aprofundado dessa temática, ver: Behring e Boschetti, (2008).

básica, razão pela qual, conseqüentemente, esse processo de descentralização estimulou a municipalização dos Serviços Sociais.

O repasse de responsabilidades para os municípios trouxeram impactos para o andamento das políticas sociais, visto que aqueles se depararam com um aumento de demandas no seu território. Aliado a isso, a década de 1990 e a entrada dos anos 2000, demonstraram a ampliação e o agravamento das expressões da “questão social” e seus desdobramentos,<sup>2</sup> especificamente no âmbito escolar, verificou-se os altos níveis de pobreza, analfabetismo, evasão, violência, dentre outros, os quais se apresentam nas instituições sob a forma de demandas. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada em 2016, o estado de Alagoas lidera o ranking nacional referente à taxa de analfabetismo em pessoas com 15 anos ou mais de idade com 19,4%, sendo a média nacional 7,2%. Este dado alinha-se ao índice da região Nordeste (14,8%), que também lidera o ranking do analfabetismo, quando comparado com os das demais regiões do país, pois a região Sudeste registrou 3,8%, a região Sul 3,6%, a região Norte 8,5% e a região Centro-Oeste 5,7%. (IBGE, 2017, p. 2)

Diante deste cenário, a política de educação básica do estado de Alagoas tem contado com a atuação de duas instituições que incorporaram o Serviço Social como uma estratégia de intervenção. No que refere especificamente à realidade do município de Maceió, durante as últimas décadas, os altos níveis de analfabetismo e evasão se colocaram como alvo de enfrentamento por parte da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) e demais órgãos, por vias de programas e projetos sociais de enfrentamento à evasão escolar. Considerando o estado como um todo, o Instituto Federal de Alagoas (IFAL) tem sido mais um espaço de contribuição para a realização de mudanças destes índices catastróficos, abrangendo por meio dos seus 16 *campi* diversos municípios por toda a região.

Portanto, este artigo visa apresentar as experiências de atuação do Serviço Social no âmbito da educação básica realizadas nos espaços ocupacionais da SEMED e do IFAL, denotando a importância das contribuições

---

<sup>2</sup> Tomamos por “questão social” o conjunto de expressões econômicas, sociais, políticas, culturais, ideológicas que põe a emergência da classe operária enquanto sujeito político no marco da sociedade burguesa. (PAULO NETTO, 2011)

desta profissão para o desenvolvimento da Política de Educação do Estado. Para tal exposição, utilizaremos pesquisas bibliográfica e documental, com base nas referências de Albuquerque (2010), Conselho Federal de Serviço Social (2012) e Paulo Netto (2011), bem como em documentos de legislação sobre educação e nos planos de ação elaborados pelo Serviço Social das referidas instituições, considerando que estes planos se constituem em instrumentos fundamentais de sistematização da prática profissional.

### INSERÇÃO E ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Historicamente, a educação brasileira convive com demandas relacionadas às condições de vida dos alunos e suas famílias advindas das expressões da questão social e de seus desdobramentos, bem como demandas educacionais como o analfabetismo e a evasão escolar, as quais foram enfrentadas ao longo da história da educação brasileira por meio de programas e projetos. Na década de 1990, com a descentralização das políticas sociais e o processo de municipalização dos serviços sociais, houve um impulsionamento à criação de novos projetos municipais ainda que esses possuíssem em suas bases os mesmos objetivos de enfrentamento à evasão escolar. No estado de Alagoas, a experiência não foi diferente, diante dos altos índices de evasão e analfabetismo, os programas e projetos ao longo de 1990 à entrada dos anos 2000, tiveram como foco tais problemáticas, que necessitaram da contratação de profissionais para atuar nos espaços educacionais.

Segundo Albuquerque (2010), essas questões trouxeram para a pauta de discussões nas unidades escolares a possibilidade de criação de equipes multidisciplinares para o enfrentamento às demandas que se apresentavam de modo mais agravado. A partir desses debates, colocou-se a necessidade de inserção de assistentes sociais no quadro técnico da SEMED, ratificando a necessidade da atuação desses profissionais face às demandas apresentadas nas unidades escolares, a partir da gestão democrática, dos programas especiais e de recursos humanos. Nessa direção, a inserção do Serviço Social na educação municipal de Maceió se deu, primeiramente, a partir de sua inser-

ção na SEMED, através de concurso público no ano de 2001, no qual foram direcionadas cinco vagas para o cargo técnico de assistente social.

Ainda conforme a autora, na gestão democrática os/as profissionais de Serviço Social desenvolviam suas ações articuladas à equipe de professores e pedagogos, com a finalidade de fortalecer a mobilização da comunidade e o controle social. No que se refere ao setor de programas especiais, destacam-se atividades relacionadas ao acompanhamento da frequência escolar como requisito naquele momento para o Programa Bolsa Escola<sup>3</sup> e com o Projeto Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI), esse último sendo adotado em nove escolas localizadas no bairro do Jacintinho, no município de Maceió. No que se tange aos recursos humanos, a inserção do Serviço Social nesse setor esteve relacionada à intervenção juntos aos funcionários no “[...] acompanhamento aos processos e encaminhamentos às políticas públicas existentes no Estado. Estas ações eram desenvolvidas partindo da SEMED para as escolas”. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 8)

Em vista dos altos índices de evasão e o aumento da pobreza, da violência, do tráfico e do uso de drogas nos espaços educacionais no município de Maceió, em 2004 o FICAI foi ampliado para 14 escolas, incluindo os bairros do Benedito Bentes, Serraria e Mangabeiras. O projeto foi considerado pela Secretaria e órgão do estado como instrumento de enfrentamento à evasão escolar. Em 2005 foi novamente ampliado, cobrindo 38 escolas. Diante desses números, tornou-se necessário o aumento do quadro de profissionais de Serviço Social para atuar de acordo com as demandas que se apresentavam no cotidiano das escolas. Diante disso, em 2004, atendendo às exigências do Ministério Público Estadual, foi realizado concurso público, nomeando sete profissionais de Serviço Social. No ano seguinte, foram nomeadas mais 38 assistentes sociais, sendo lotadas nas unidades escolares da rede.

Com a contratação dos/as assistentes sociais para atuarem na rede escolar, indica-se a necessidade de criação de uma coordenação que acompanhasse as ações desenvolvidas nas escolas pelos/as profissionais de Serviço Social, nesse sentido, foi criada em 2005, a Coordenação de Apoio Social

---

3 Atualmente reconhecido como Programa Bolsa Família do Governo Federal.

(CAS).<sup>4</sup> Albuquerque (2010) afirma que esse momento foi de importante relevância para a categoria no sentido de fortalecimento da atuação desses profissionais na área, bem como da luta pela garantia do acesso e permanência dos alunos na educação.

Em 2007, o projeto FICAI foi novamente ampliado nas escolas da rede municipal, cobrindo 47 escolas das 102 escolas do município naquele período. Diante disso, foi realizado concurso público neste ano, ofertando 30 vagas para o cargo de assistente social, porém, somente 15 profissionais foram nomeados/as, totalizando o número de 46 assistentes sociais nas escolas, além de cinco na CAS e uma no setor de Recursos Humanos (RH).

No entanto, segundo considerações da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, no decorrer dos anos o Projeto FICAI foi perdendo sua operacionalização. A instituição destaca dois fatores para isso, primeiro:

As escolas deixaram de cumprir os trâmites das fichas e os encaminhamentos previstos para o Sistema de Garantia de Direitos, em sua maioria, não tinham respostas, entre outros entraves na execução. Outro fator que também contribuiu para a perda de eficácia do Projeto está relacionado à implantação do Programa Bolsa Família do Governo Federal (PBF), instituído pela Lei 10. 836/04 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/04 que prevê, entre outras ações, o acompanhamento da Condicionalidade da Educação para todos os alunos beneficiários do programa. (MACEIÓ, 2013, p. 9)

Conforme a SEMED (2013), para o acompanhamento das condicionalidades pertinentes à educação dos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) e utilizado pela Secretaria, o Sistema de Acompanhamento de Frequência Escolar (Sistema Presença) e de identificação nos casos de não cumprimento dessa frequência das famílias que estão em situação de vulnerabilidade social, articulando os serviços sociais da Assistência Social e de demais políticas sociais, através

---

4 Também compreendida por Coordenação de Serviço Social, entretanto, a coordenação desde sua criação permaneceu no âmbito da SEMED sem respaldo legal no organograma da secretaria, ainda que seu trabalho tenha sido fundamental na construção e direcionamento da atuação do profissional, bem como na execução da política de educação. Em 2012, seu *status* de coordenação foi extinta, sendo substituída pelo Setor de Apoio Social, contanto atualmente com cinco assistentes sociais.

do encaminhamento e acompanhamento das famílias na rede de serviços sociais. Nesse sentido, foi implementado em 2013, o Projeto Presença,<sup>5</sup> inicialmente foi implantado em 50 escolas da rede municipal, as quais possuíam assistentes sociais.

Entretanto, apensar da compreensão dos órgãos educacionais acerca da contribuição dos profissionais de Serviço Social, é necessário clarificar que a atuação desses profissionais ainda que tenham sido inseridos(as) para atuarem na execução de projetos de prevenção e identificação da evasão escolar, com os projetos FICAI e Presença, sua atuação não se limita a essa demanda institucional, pois este profissional lida no seu cotidiano com uma diversidade de demandas que ultrapassam o espaço institucional. São demandas relacionadas às péssimas condições de vida dos alunos e suas famílias, perpassadas pelas expressões da “questão social”, assim, suas respostas profissionais estão vinculadas a um arcabouço teórico, metodológico, político, ético e interventivo que lhe possibilita ultrapassar, refletir criticamente e intervir para além daquilo que se requisita institucionalmente, articulando as suas respostas à defesa do Projeto Ético-Político Profissional.<sup>6</sup>

Essas alterações no cenário da educação do município trouxeram para o conjunto de profissionais inseridos na área a necessidade de planejar, organizar e dar qualidade às ações, competências e procedimentos interventivos concernentes com as defesas do Projeto Ético-Político Profissional em cada espaço de atuação do Serviço Social na rede municipal de educação: na coordenação de Serviço Social; no Serviço Social na Coordenação Geral de Recursos Humanos (CGRH) e no Serviço Social das Unidades Escolares, sendo elaborado o Plano de Ação do Serviço Social da Rede Pública Municipal de Educação de Maceió – AL, Biênio 2011/2012. (MACEIÓ, 2011)

---

5 Interessante destacarmos que as equipes de elaboração do projeto e de execução foram formadas por assistentes sociais. Equipe de elaboração do projeto: Ana Luisa Virgínio de Oliveira – Assistente Social; Aucione Fabiana Silva de Albuquerque – Assistente Social; Erika Clark Farias de Albuquerque – Assistente Social; Thairis Silva Lorangeira Barros – Estagiária de Serviço Social. Equipe de Execução: Alba Mércia Ferreira de Lima - Assistente Social ; Ana Luisa Virgínio de Oliveira – Assistente Social; Aucione Fabiana Silva de Albuquerque – Assistente Social; Erika Clark Farias de Albuquerque – Assistente Social; Regina Célia de Oliveira Cunha Ventura – Assistente Social. COLABORADORA: Marluce Pereira Silva – Assistente Social. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 3)

6 Sobre essa discussão ver: Paulo Netto (2011).

O referido Plano teve a contribuição do Projeto de Extensão “Acompanhamento das condições técnicas e éticas para o exercício profissional dos/as assistentes sociais em Alagoas”,<sup>7</sup> da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas(UFAL), desenvolvido pelo núcleo de pesquisa e extensão “Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais”, coordenado pela Professora Doutora Rosa Prêdes, em parceria com o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS 16ª Região) e com o Sindicato dos Assistentes Sociais de Alagoas (SASEAL).

Nesse sentido, o Plano de Ação do Serviço Social, por meio de oficinas, incorporou as discussões e reflexões acerca de temáticas como: ações profissionais desenvolvidas nas escolas, instrumentos de intervenção do Serviço Social, demandas e respostas profissionais. Sua construção foi respaldada por grupos de trabalho de acordo com as particularidades dos espaços de atuação anteriormente citados.

Compreendemos a importância da construção e execução do plano de ação naquele momento, seja no direcionamento das ações e procedimentos profissionais, seja na garantia da afirmação de uma Coordenação de Serviço Social, que se realizou no âmbito do Setor de Apoio Social, pois verificamos ao logo desse estudo, que a coordenação de Serviço Social desempenhou atribuições e competências que viabilizaram a execução da política social de educação; o fortalecimento do trabalho em rede nos serviços de outras políticas sociais; a promoção de programas, projetos e atividades tanto na SEMED, como de outras secretarias; além de orientar, mediar, capacitar o planejamento das ações e a reflexão crítica do exercício profissional do Serviço Social na educação do município. (MACEIÓ, 2011) Essas considerações nos faz refletir acerca da relevância desse espaço de gestão e planejamento, não apenas enquanto lugar que planeja e executa a política, mas um espaço de luta cotidiana na afirmação desta profissão na educação do município, na luta por concurso público para o cargo de assistente social, pelas condições de trabalho profissional e, finalmente, na contribuição historicamente consolidada do Serviço Social na política de educação.

---

7 O projeto de extensão teve como objetivo discutir as condições éticas e técnicas para o trabalho dos/as assistentes sociais em diferentes áreas, bem como na educação, proporcionando uma reflexão crítica acerca da atuação profissional.

Assim, o Plano estruturou as competências e ações da Coordenação de Serviço Social e do Serviço Social na Coordenação de RH. No que se refere a este último, segundo o Plano de Ação, sua atuação está voltada para investir nas relações existentes entre servidores e gestores, desenvolvendo ações em equipe, constituída por outros profissionais, como: psicólogos, técnicos de recursos humanos, pedagogos e técnicos de outras áreas. Algumas de suas competências estão relacionadas ao processo de planejar, coordenar e executar ações que visam à promoção da qualidade de vida do trabalhador; acolhimento, orientação e encaminhamento dos trabalhadores acometidos de problemas que interferem no desempenho profissional; receber e orientar estágio em Serviço Social, dentre outras. Algumas de suas ações são destacadas como: efetivação do Programa Permanente de Preparação para Aposentadoria; prevenção do agravamento das doenças preexistentes que acometem os servidores da educação, dentre outras. Verifica-se através das indicações do Plano que as competências e ações realizadas pelo Serviço Social no RH da SEMED estavam relacionadas às demandas apresentadas pelos servidores pertencentes a essa Secretaria. Observamos que são demandas advindas das suas condições de trabalho e das condições subjetivas de vida, que poderiam implicar no desenvolvimento desses indivíduos enquanto servidores, como também na sua reprodução enquanto sujeitos sociais.

Nas unidades escolares, como salientamos ao longo do estudo, a inserção e atuação do Serviço Social esteve voltada para implementação e execução de projetos relacionados à evasão escolar e, portanto, ao combate da infrequência do aluno na escola. Entretanto, queremos deixar claro que este fato não limita o exercício profissional dos/as assistentes sociais na educação, pois compreendemos que este espaço de atuação historicamente apresenta ao profissional uma diversidade de demandas sejam elas institucionais, especificamente relacionadas a questões educacionais, sejam demandas relacionadas as condições de vida dos alunos/as, de suas famílias e da comunidade escolar. Assim, verificamos que os objetivos das ações dos/as profissionais propostos pelo Plano ultrapassam a demanda de evasão escolar, envolvendo objetivos de análise do perfil socioeconômico das famílias dos alunos; de participação do Serviço Social na elaboração e execução de programas e projetos; articulação com outras instituições para viabilizar serviços e benefícios; for-



talecimento da gestão democrática escolar; estimular a organização coletiva dos usuários, supervisionar estágio em Serviço Social, dentre outras.

Atualmente, segundo dados do Setor de Apoio Social, a rede municipal conta com 48 assistentes sociais nas escolas de ensino fundamental, cinco no Setor de Apoio Social, duas/dois na Coordenadoria Geral de Programas e Projetos Educacionais e um/a no Setor Psicossocial da Coordenadoria Geral de Gestão de Pessoas (RH), totalizando 56 assistentes sociais. Entretanto, salientamos a partir de nossa pesquisa que pensar desse total de 56 assistentes sociais na rede, não representa uma ampliação que se faça acompanhada pelo aumento de profissionais que considere as demandas postas em cada unidade escolar, isto é, a cada instituição que inseriu um/a assistente social, esse teve e tem que atender a toda a demanda da escola, incluindo: os discentes, as famílias, os funcionários da escola e a comunidade, que a nosso ver tem implicações diretas nas condições de trabalho desse profissional e na fragilização do serviço prestado pela política. Além disso, concluímos que ainda há um número considerável de escolas sem assistentes sociais. Com relação à educação infantil, atualmente o município conta com 39 unidades que não possuem assistente social.

Por fim, no que se refere à atuação dos/as profissionais, há uma continuidade das ações de acompanhamento do Projeto Presença nas escolas, além da articulação com outras políticas sociais. Além disso, foi criado em 12 de junho de 2018, o Grupo de Trabalho (GT) de Planejamento de Serviço Social Escolar, que na sua organização conta com cinco assistentes sociais das escolas e duas do Setor de Apoio Social. O GT tem como objeto refletir, debater e propor ações de fortalecimento do Serviço Social na educação de Maceió. Para o ano de 2018 está sendo organizada a I Semana do Serviço Social Escolar, em que será discutida a temática central em todas as escolas que possuem assistentes sociais juntamente com os alunos. Com o referido evento será elaborado um material junto aos alunos e posteriormente será apresentado à rede municipal de ensino e demais órgão de proteção social à criança e ao adolescente do Estado. Dando continuidade à nossa discussão, no próximo item buscaremos tratar da inserção e atuação do Serviço Social no Instituto Federal de Alagoas.

## A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

A educação profissional no estado de Alagoas representa um importante espaço de atuação para o Serviço Social na educação básica. Considerando que com a criação do Instituto Federal de Alagoas (IFAL),<sup>8</sup> em 2008, uma de suas finalidades é “[...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008), é a partir desse momento que se configura como um espaço privilegiado de intervenção nas refrações da “questão social”, expressas no cotidiano desta política educacional, a qual passou a requerer a contratação de assistentes sociais, mediante o processo de ampliação e interiorização dos Institutos Federais, que também começaram a demandar uma diversidade de ações voltadas à assistência estudantil.

Atualmente o IFAL possui 16 *campi*, além da Reitoria, que estão presentes nos seguintes municípios alagoanos: Maceió, Marechal Deodoro, Satuba, Palmeira dos Índios, Murici, Maragogi, São Miguel dos Campos, Arapiraca, Penedo, Santana do Ipanema, Piranhas, Rio Largo, Viçosa, Coruripe e Batalha. E conforme estabelece o artigo 2º da Lei nº 11.892/2008:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008)

Desse modo, foi a partir da criação do IFAL que houve a necessidade de ampliação do quadro de assistentes sociais nesta área da educação. Assim, em 2008 havia sete assistentes sociais atuando nesse Instituto: cinco na sede do *campus* Maceió, um/a no *campus* Marechal Deodoro e um/a no *campus* Palmeira dos Índios. Em 2009, houve a necessidade da primeira

---

8 O IFAL foi criado mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba.

ampliação desse quadro, sendo nomeada a primeira profissional do *campus* Satuba, visto que não existia Serviço Social quando este *campus* ainda era a Escola Agrotécnica Federal de Satuba. No ano seguinte, mais uma nomeação foi realizada, de modo que o *campus* Marechal Deodoro passou a ter duas/dois profissionais de Serviço Social.<sup>9</sup> Ainda em 2010 se concretizou a primeira fase de expansão do IFAL com a inauguração de mais sete *campi*, implantados nas cidades de: Murici, Maragogi, São Miguel dos Campos, Arapiraca, Penedo, Santana do Ipanema e Piranhas. Mas, somente no final de 2011 houve a nomeação das/os novas/os assistentes sociais para estes *campi*, sendo um/a profissional para cada *campus*.<sup>10</sup> Portanto, entraram mais sete assistentes sociais no IFAL dobrando o número de profissionais, contudo, esses 16 profissionais não se faziam suficientes para atender as demandas dos seus respectivos *campi*, pois, a cada ano houve o aumento do número de matrículas, mas o quantitativo de profissionais não aumentou na mesma proporção das novas demandas. Depois disso, somente em 2014 foram nomeadas mais duas assistentes sociais, estas foram direcionadas para os *campi* com maior número de demandas: *campus* Marechal Deodoro e *campus* Palmeira dos Índios. Entretanto, nos anos seguintes, não teriam mais previsões de novas contratações, mesmo com a efetivação de mais uma etapa da expansão: em 2014, com a implantação dos *campi* de Batalha, Coruripe, Rio Largo e Viçosa; e em 2016 com a inauguração do *campus* Benedito Bentes, na cidade de Maceió. Estes cinco *campi* estraram em funcionamento sem assistentes sociais em seus quadros e não há, até o momento desta pesquisa, previsão para novas nomeações.

É importante ressaltar que a necessidade de atuação do Serviço Social nesta modalidade de educação em Alagoas teve origem na década de 1960. Há registros que sua implantação ocorreu em 1961 por intermédio de uma

---

9 Esta segunda vaga de assistente social foi perdida logo em seguida após uma solicitação de exoneração e o *campus* só voltou a ter dois profissionais no ano de 2014.

10 Embora a necessidade de contratação desses novos *campi* fosse por duas/dois profissionais, além das demandas já existentes por mais profissionais para o *campus*, o governo liberou apenas sete códigos de vagas. Tal fato acarretou prejuízos ao atendimento das demandas e sobrecarregou os profissionais impossibilitando-lhes de acessar melhores condições de trabalho.

assistente social proveniente da Escola de Serviço Social Padre Anchieta.<sup>11</sup> Sendo uma de suas atribuições realizar avaliação socioeconômica dos alunos para o Programa Especial de Bolsas de Estudo (criado em 1970) que surgiu como resposta à elitização ocorrida na instituição e que dificultava o acesso aos filhos dos trabalhadores. Além disso, o Serviço Social atuava no caixa escolar, na cooperativa escolar, com o grupo de pais e no processo de fornecimento da merenda escolar, realizando atendimento aos usuários. (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2016) Portanto, desde a sua implantação neste espaço ocupacional, o Serviço Social passou a atuar na assistência aos estudantes oriundos da classe trabalhadora, executando programas e projetos institucionais de controle das suas condições de pobreza, ofertando bolsas e acesso à alimentação escolar.

Sendo assim, a partir dessa realidade compreendemos que:

As condições de ampliação do espaço ocupacional dos assistentes sociais estão diretamente relacionadas às tendências contemporâneas que marcam a relação entre o público e o privado na educação, revelando a dinâmica contraditória deste processo de expansão, assim como das possibilidades de alargamento das interfaces desta área com as demais políticas públicas. Este processo, além de situar expressões bem concretas em termos do reconhecimento e da visibilidade que a profissão passa a ter na área de educação, merece atenção especial por encobrir sob os atrativos consensos produzidos em torno da “inclusão social” e da “valorização da educação e da cidadania”, as desigualdades sociais que marcam as condições de acesso à educação no Brasil e que a descaracterizam como uma política efetivamente pública. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 26)

Nesses termos, em se tratando da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, se tem requisitado dos/as assistentes sociais uma intervenção nesses processos de “inclusão social”, os quais se dirigem prioritariamente aos estudantes em condição de pobreza. De modo que a política governamental se caracteriza pela focalização, seletividade e pulverização dos direitos sociais, pois o enfoque de suas ações está voltado para as chamadas situações

---

11 Escola de formação de assistentes sociais que atuava no estado de Alagoas nessa época e que em 1972 foi incorporada pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

de vulnerabilidade social, que se tornam visíveis nos atuais programas e projetos institucionais, fortemente caracterizados pelo repasse direto de recursos financeiros aos usuários ao invés da garantia dos serviços.

Neste contexto, os profissionais de Serviço Social foram requisitados para a execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, a partir do qual os Institutos Federais passaram a contar com orçamento específico para as ações de assistência estudantil. Portanto, desde a implantação do PNAES, os/as profissionais que atuam no Serviço Social do IFAL têm suas demandas institucionais direcionadas exclusivamente para a assistência estudantil, atuando no seu cotidiano com os processos de seleção dos mais pobres para que os recursos fornecidos pela instituição cheguem a uma parcela limitada de usuários. Contudo, estes profissionais também têm envidado esforços para buscar formas de enfretamento das contradições postas pela realidade, fomentando estratégias para o atendimento das demandas sociais dos usuários no sentido de realizar uma intervenção que prime pela qualidade da atuação profissional.

Por tais motivos, em 2011, os/as assistentes sociais do IFAL criaram o Grupo de Trabalho de Serviço Social (GTSSO), de caráter permanente, e passaram a discutir e planejar a prática do Serviço Social na referida instituição, a partir do qual foram realizados planejamentos anuais para as ações profissionais, discutindo acerca da conjuntura institucional, política e social. Sendo uma das primeiras ações deste grupo propor à gestão da Reitoria a extinção do Programa de Bolsa de Iniciação Profissional,<sup>12</sup> por compreender que este Programa ao exigir como contrapartida à bolsa que os estudantes participassem de atividades laborais nas dependências da instituição serviria na realidade para mascarar o processo de precarização do serviço público, no qual esses estudantes,

---

12 O Programa de Bolsa de Iniciação Profissional fez parte da Política de Assistência Estudantil do IFAL até o final de 2011, regulamentado pela Resolução n. 22/CS, de 08 de agosto de 2011, na qual estava estabelecido em seu artigo art. 9º que: “O Programa de Bolsa de Iniciação Profissional, vinculado às Unidades de Serviço Social, tem como objetivo principal assistir financeiramente ao aluno, fazendo sua iniciação no mundo do trabalho, de acordo com os preceitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Capítulo V, art. 68, § 10 segundo o qual: “Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo”. (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2011)

ainda por cima, estavam sendo utilizados como mão de obra barata e reforçando a lógica do processo de reestruturação produtiva, orientado pela política neoliberal, de diminuição do papel do Estado frente aos recursos humanos necessários ao funcionamento das políticas públicas para a população. Portanto, após diversos debates em grupo a fim de estabelecer um consenso quanto à necessidade de extinção do referido programa, os profissionais elaboraram uma exposição de motivos e encaminharam esse documento ao reitor da instituição, que acatou os argumentos postos pelo GTSSO e autorizou a extinção da “bolsa de trabalho”, como era geralmente chamada na instituição.

Desde então, os profissionais foram se envolvendo cada vez mais diretamente no planejamento, na elaboração e na administração das políticas institucionais voltadas ao atendimento dos usuários. Dentre as ações profissionais, fazemos destaque também para a participação na elaboração das Políticas de Assistência Estudantil do IFAL. Desde a primeira versão criada em 2010,<sup>13</sup> todos os profissionais puderam elaborar propostas para formular os programas sob responsabilidade do Serviço Social, havendo um espaço de construção amplamente democrático.<sup>14</sup> Outra atuação bastante relevante desses profissionais foi na construção e criação do Fórum Permanente de Assistência Estudantil (FORPAE), que se constitui em uma instância democrática, de caráter consultivo e propositivo, no qual são tratadas as questões relacionadas à Política de Assistência Estudantil.

Uma das estratégias também pensadas pelo GTSSO do IFAL foi a elaboração de um Plano de Ação trienal, compreendendo que “[...] a assistência estudantil é apenas uma dimensão do trabalho do/a assistente social na instituição” (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2016), portanto, o referido plano teve como finalidade “(re)dimensionar a prática profissional”. (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2016, ) Tendo ainda, como objetivo: “contribuir com a intervenção do Serviço Social no Instituto Federal de Alagoas,

---

13 A Política de Assistência Estudantil do IFAL está na sua 4ª versão, tendo sido aprovada pelo Conselho Superior do IFAL por meio da Resolução nº 016/CS, de 11 de dezembro de 2017. A primeira versão foi regulamentada pela Resolução n. 25/CS, de 19 de julho de 2010, uma segunda versão foi instituída pela Resolução nº 22/CS, de 08 de agosto de 2011 e a terceira foi a Resolução nº 54/CS, de 23 de dezembro de 2013. Todas com participação ativa das/os assistentes sociais.

14 Essa participação democrática também ocorreu na formulação das demais áreas de atuação que estão presentes na instituição: Psicologia, Nutrição, Enfermagem, Odontologia, Medicina.

direcionando as ações profissionais dos/as assistentes sociais não somente para a concessão de bolsas e auxílios, mas também para uma intervenção crítica e político-educativa”. (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2016)

Além disso, sua elaboração ganhou força a partir da intervenção do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS 16ª Região), que reuniu os profissionais que trabalham com a Política de Assistência Estudantil do IFAL e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para refletir sobre o fazer profissional do Serviço Social nesta área de atuação. O resultado deste plano também foi fruto das experiências e dos debates profissionais ocorridos nos últimos anos. Em especial, destacamos os encontros locais realizados pela gestão da assistência estudantil do IFAL, incentivados fortemente pelas/os assistentes sociais, bem como o I Encontro Nordestino de Assistência Estudantil (ENAE) dos Institutos Federais realizado pelo IFAL em novembro de 2014. O ENAE se constituiu como um momento muito salutar de discussões que pode possibilitar aos/às assistentes sociais, em especial, um espaço de reflexão da sua prática no âmbito da Política de Educação como um todo e também reforçou a necessidade dos/as assistentes sociais do IFAL acerca do planejamento e da sistematização da sua prática.

Entre os objetivos traçados para a execução deste plano de ação foram elencadas as seguintes proposições:

Assegurar aos estudantes o acesso aos programas da política de assistência estudantil de competência do Serviço Social; Definir espaços para o controle, monitoramento e a avaliação da execução da política por profissionais e usuários que a integram; Promover a inserção do Serviço Social nos espaços de planejamento, monitoramento e avaliação das políticas institucionais; Desenvolver ações que promovam a inserção da profissão nas três dimensões: ensino, pesquisa e extensão; Consolidar os espaços de diálogo entre as/os assistentes sociais e os demais profissionais no âmbito do IFAL; Assegurar o exercício das atribuições e competências das/os assistentes sociais. (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2016)

Com esse intuito, os/as assistentes sociais também vêm ocupando funções de gestão da assistência estudantil na Reitoria e nos *campi*, participam de conselhos gestores, fóruns, realizam projetos de pesquisa e extensão,

participam da promoção de eventos acadêmicos, se envolvem diretamente na elaboração dos documentos institucionais como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional, além de executar os programas e projetos ligados à Política de Assistência Estudantil e atendem às demais demandas sociais apresentadas pelos estudantes e seus familiares no cotidiano profissional.

Desse modo, podemos concluir que os/as assistentes sociais têm realizado uma contribuição importante na política de educação do IFAL, mesmo reconhecendo os enormes desafios conjunturais impostos, a participação destes profissionais no âmbito educacional contribui significativamente na garantia do direito social à educação e sua prática cotidiana tem fortalecido a identidade do Serviço Social na Política de Educação, construindo estratégias de intervenção que buscam o redimensionamento da prática profissional.

## CONCLUSÃO

Pudemos observar a partir das análises dessas duas experiências profissionais, que o Serviço Social no espaço da Política de Educação tem muito a contribuir. Em se tratando de um estado com tantos problemas sociais, políticos e econômicos, como é o caso de Alagoas, que apresenta os piores indicadores sociais no que se refere à educação, em especial, todos os esforços são necessários.

Afinal, as experiências de inserção e atuação que se apresentam na educação de Alagoas, a partir da SEMED e do IFAL, demonstram a contribuição histórica que o Serviço Social tem concretizado na educação brasileira. Posta a relevância de sua intervenção face às expressões da “questão social” no ambiente educacional, as estratégias de enfrentamento às demandas sociais/institucionais por vias de programas e projetos, ainda que em momentos históricos determinados se apresentem como minimizadores dos problemas sociais, os antagonismos e as contradições geradas por essa ordem societária, exigem dos/as profissionais uma reflexão crítica para além daquilo que se apresenta institucionalmente.

Nesse sentido, concluímos que a atual conjuntura de sucateamento das políticas sociais e de desmonte dos direitos sociais, põe à profissão desafios



no sentido da luta e resistência pelo direito à educação, especificamente. Aqui estamos tratando do direito da classe trabalhadora em ter acesso e permanência a uma educação pública e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Aucione. O serviço social e sua inserção na política de educação no município de Maceió. *Revista Saseal*, Maceió, 2010.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. C. *Políticas sociais: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 11 jul. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação*. Brasília, DF: 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. *Resolução nº 22/CS*, de 08 de agosto de 2011. Disponível em: [http://www.siteantigo.ifal.edu.br/sites/default/files/Res%20N%C2%BA%2022%20CS-2011\(2\).pdf](http://www.siteantigo.ifal.edu.br/sites/default/files/Res%20N%C2%BA%2022%20CS-2011(2).pdf). Acesso em: 18 jul. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. *Plano de Ação do Serviço Social do Instituto Federal de Alagoas Triênio 2016-2018*. Maceió: 2016.

IBGE. *Educação 2016 – PNAD Contínua*. 2017. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_media/ibge/arquivos/9509oddfb63a3412fo4fedafd6d65469.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/9509oddfb63a3412fo4fedafd6d65469.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

PAULO NETTO, José Paulo. A estrutura sincrética do Serviço Social. In: PAULO NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. *Plano de Ação do Serviço Social da Rede Pública Municipal de Educação de Maceió – AL, Biênio 2011/2012*. Maceió: 2011.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Presença: uma interlocução com o programa Bolsa Família*. Maceió: 2013.



# **A educação básica no Rio Grande do Norte e o trabalho do/a assistente social na educação escolar**

*Iris de Lima Souza*

*Ilka de Lima Souza*

## **INTRODUÇÃO**

O universo de discussão do presente artigo ampara-se no diálogo entre duas áreas profissionais e do saber que, historicamente, se confluem ao objetivarem, diretamente ou indiretamente, viabilizar a garantia dos direitos humanos e sociais. Analisar o cenário da Educação Básica no Rio Grande do Norte (RN), particularmente, no município de Natal, e o trabalho do/a assistente social na educação escolar é o objetivo fulcral desse artigo.

A Educação Básica, cada vez mais colocada no centro das discussões sobre o ensino público de qualidade, laico e gratuito, é dever do Estado – ao menos, legalmente – a ser garantida a toda população, sendo composta pelo ensino infantil, fundamental e médio. De antemão, encontram-se os primeiros desafios que permearão a discussão desse artigo: como garantir qualidade frente ao sucateamento dos espaços públicos de ensino? Como a

educação pode ser para todos e todas se existe uma clara divisão de classes, poder e inclusão social? Como a educação básica pode ser dever do Estado se essa política não é prioridade na lógica neoliberal? Questões essas para se refletir e elaborar sínteses ao longo do texto.

O palco dessas reflexões é o estado do Rio Grande do Norte, particularmente a cidade de Natal, local em que desde o ano de 2001 dialoga-se com colegas, profissionais, estudantes das áreas de Serviço Social e educação sobre a inserção do/a assistente social na política de educação e nas escolas. O primeiro estudo nessa linha de investigação foi fruto da Especialização em Gestão e Coordenação do Processo Pedagógico, momento em que, discutimos sobre a dimensão educativa que caracteriza o fazer profissional do/a assistente social.

Nos anos subsequentes – 2003 a 2008 –, a investigação aprofundou junto a gestores, coordenadores e professores de escolas públicas da cidade de Natal o papel do/a assistente social na educação formal em escolas, e sobre as competências e saberes desse profissional no citado espaço. Nesse processo investigativo, outros dados como, por exemplo, problemáticas sociais e desafios que perpassam o interior das escolas, foram sendo reveladas.

Com base nesses recortes analíticos passados, no diálogo com questões teóricas presentes, que estrutura-se esse texto a partir de sistematizações do cenário da educação básica no Rio Grande do Norte, particularizando o município de Natal, e das possibilidades do trabalho do/a assistente social na educação.

Como metodologia, o artigo formata-se a partir de levantamento bibliográfico e documental sobre a educação básica no Rio Grande do Norte, o Serviço Social na educação e o trabalho do/a assistente social em escolas. A pesquisa realizada nos anos de 2003 a 2008, nos cursos *stricto sensu* em educação, contribui na unidade teoria e prática possibilitando um pensar dialógico da temática.

## O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO RIO GRANDE DO NORTE

Há cinco anos, realizou-se um estudo na cidade de Natal junto a Gestão e a Coordenação Pedagógica de escolas municipais que trabalham o nível

da Educação Básica, a fim de identificar e analisar o papel do/a assistente social ao atuar nesse espaço e nível de ensino.<sup>1</sup> Nesse processo, outras questões foram se revelando, sendo possível vislumbrar o cenário desse nível de ensino no município, sem desarticular com o cenário da educação no estado do Rio Grande do Norte.

Sinaliza-se no estudo que a rede de violência, visível em todas as dimensões da sociedade, altera o universo do processo educativo nas escolas, assim como, as manifestações da questão social – chamadas de “problemáticas sociais” pelos sujeitos da pesquisa – geram preocupações no cotidiano escolar. As escolas foram adjetivadas como vulneráveis, frente ao aumento de condutas antiéticas e incivilizadas, bastante influenciadas pelas questões da sobrevivência, do desemprego e, conseqüentemente, da precariedade de vida das famílias. Os estudantes, crianças e adolescentes, se encontram embarcando cedo nos vícios, nas redes de tráfico, no mundo do crime e no mercado do sexo, gerando uma insustentabilidade nas escolas que compromete todos os seus eixos de trabalho, de ação educativa, social e política.

As causas categorizadas como problemáticas sociais presentes nas escolas pesquisadas, são variadas e de grande complexidade:

- falta de diálogo/comunicação entre escola e família – questiona-se a participação da família no desenvolvimento do seu filho no espaço escolar, como responsável pelas atitudes construtivas ou não que este venha a desempenhar; crianças que, ao sair da escola, têm a rua como referência de lar e de sobrevivência;
- crianças que consomem drogas, muitas vezes oferecidas no próprio ambiente familiar;
- a sexualidade associada à pornografia;
- gravidez precoce e exploração sexual;
- crianças com dificuldades cognitivas;

---

1 O estudo em questão teve como produto final a dissertação de Mestrado em Educação, defendida em 2003 e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Posteriormente, em 2008, defende-se a tese de doutorado no mesmo Programa e Universidade com publicação em livro, em 2012, com o título: *Serviço social e educação: que saberes? Que competências?*. Trechos desse texto têm discussões já apresentadas no citado livro, cuja referência encontra-se ao final.

- crianças que participam da escola apenas para receber o benefício de algum programa social do governo;
- carência afetiva, material e nutricional;
- professores que, por falta de especialistas em outras áreas, desempenham funções que deveriam ser assistidas por outros profissionais.

Sem desconsiderar o peso de cada causa, analisa-se essa última questão como essencial de discussão no tempo presente. Em reportagem sobre a educação no Rio Grande do Norte (RN), em 2016, a educação básica mostrou resultados preocupantes, com um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estagnado há quatro anos. Para a Secretaria de Educação do Estado, “[...]a melhoria do ensino depende de projetos pedagógicos e de engajamento dos profissionais [professores]”. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, grifo nosso) Temos um quadro na educação do RN com déficit de professores nas escolas, situação que, conseqüentemente, provoca deficiência nos componentes curriculares (no conteúdo das disciplinas) e na conclusão satisfatória nas modalidades da educação básica (infantil, fundamental e médio). (ARAÚJO, 2016)

Vislumbram-se duas faces dessa situação: professores que estão fora das salas de aula – mesmo sendo concursados e nomeados para atuar em escolas – e lotados em espaços técnico-administrativos nas secretarias de educação; e professores que, devido questões de saúde, estão afastados da sua função. Sendo assim, questiona-se sobre o “engajamento dos profissionais”: é intencional ou acidental? Compreende-se que uma mesma questão pode justificar essa falta de compromisso com o processo educativo em sala de aula: a ausência de investimento na política pública de educação.

O palco desenhado nas escolas do RN, não distante de muitos outros estados, é de uma estrutura física, material e humana fragilizada. Por trás da falta de professores em sala de aula, e do seu “engajamento”, têm-se espaços físicos e equipamentos em mal estado de conservação, insuficientes para a demanda de estudantes; propostas pedagógicas sem ações criativas que estimulem o estar em sala; salários dos professores e letras de progressão em atraso.

Esse desenho, portanto, revela que pensar a educação exige ampliar a investigação para além dos indicadores que analisam a frequência ou não, conclusão ou não do estudante na educação básica. Exige pensar, também, o professor, o condutor desses sujeitos (estudantes), para atuar no palco da vida, da sociedade.

Mesmo com essa compreensão, é importante apresentar o que revelam os dados atuais sobre a educação e a aprendizagem no RN. O último Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revela avanços na educação básica do RN:

No RN, o percentual da população com faixa etária de 6 a 14 anos que frequenta ou já frequentou o ensino fundamental é de 98,3%. O dado é referente ao ano de 2017 e coloca o RN na terceira posição entre os estados do Nordeste com o melhor resultado. Outro número relativo a esta etapa de ensino é o quantitativo da população que chega aos 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluso: 68,7% da referida faixa etária, colocando o estado, entre os nordestinos, atrás apenas do Ceará, que surge no relatório com 76,2%. [...] Já os potiguares com 15 a 17 anos de idade que, no ano passado, estavam sendo atendidos pela Educação Básica ou já haviam concluído essa etapa de ensino, chegou aos 90%. Isso coloca o RN em quarta posição nordestina neste item do relatório. Já os habitantes que, no mesmo período, frequentavam o ensino médio somam 62,2% da população. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018)

Não se pode negar que esse dado quantitativo do INEP é indicativo do desempenho do estado no cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, contudo, infere-se que frequentar ou não, concluir ou não esse nível de ensino subjaz à análise qualitativa dos fatores que contribuíram para esse crescimento positivo. Até mesmo porque esses dados se contrapõem a outros, se associá-los, revelados pela mídia local quando afirma que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que permite o pagamento do quase total da folha de funcionários da educação básica, está previsto para ser encerrado. (CECI, 2017) A conta é clara: zero de pagamento, mais professores insatisfeitos, igual a menos compromisso

com o processo educativo e muito menos educação de qualidade e estudantes frequentando e concluindo no tempo ideal o seu curso.

Na atualidade do Rio Grande do Norte, se apresenta uma preocupação com a Educação Básica no referente às discussões sobre a construção da estrutura curricular, a Base Nacional Comum do Ensino Médio, ampliação da jornada de ensino-aprendizagem nas escolas, estrutura física dos prédios de funcionamento das escolas, além da efetivação dos professores em sala de aula. Denota-se uma preocupação com questões que não são novas, mas que assume uma nova configuração diante de uma fragilidade social que se arrasta a passos lentos desde séculos passados.

Pensar a Educação Básica hoje, vai além de ser um mecanismo de empoderamento, emancipação e protagonismo social e político. A educação é uma dimensão na vida e na história do ser humano que não pode ser visualizada como uma obrigação a ser cumprida, mas, como uma escolha para se conquistar cada dia o que historicamente se configura como direito fundamental do ser humano: a liberdade, de ir, vir, falar, ouvir e, sobretudo, pensar e decidir.

Compreende-se que a educação como instância possibilitadora da transformação social, tão bem difundida e defendida por Freire (2011), tem que ser pensada não como a chave das transformações do mundo, mas, como possibilidade de se exercitar a prática da liberdade e de se interrogar sobre o amanhã. Ainda, segundo o autor, “[...] a existência humana não pode ser muda, silenciosa, [...]. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 2011, p. 23)

É importante deixar claro que a liberdade aqui pronunciada, não é a liberdade propagada nos tempos atuais pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O termo liberdade proposta pela BNCC, a utiliza para justificar a escolha do ser humano pelo seu desenvolvimento político. Como uma promessa do capitalismo burguês, essa liberdade está condicionada às condições econômicas para se fazer escolhas, sendo assim, o indivíduo é responsável por suas autorrealizações, conseqüentemente, dependendo do *status* social que ocupa na esfera da sociedade, terá mais facilmente oportunidades e caminhos a serem trilhados. Fica explícito, portanto, que não existe lugar para todos e que a liberdade está acoplada à desigualdade.



Imerso nesse quadro sinóptico, que é complexo, desafiador e apaixonante pelas nuances que se apresentam, encontra-se o/a assistente social. Profissional que, em sua história de formação e engajamento político, tem a década de 1930, no Brasil, como o marco de inserção na educação, tempo em que essa ainda não era uma política pública direito de todos e dever do Estado.

Mesmo com a explícita necessidade da atuação de assistentes sociais nas escolas, esse profissional, na realidade do RN, ainda não assume um espaço legitimado e regulamentado. Registra-se a elaboração de uma proposta de implementação do Serviço Social na Educação – elaborada na Gestão do Conselho Regional de Serviço Social – (CRESS/RN - 14ª Região) – com o objetivo de apresentar às Secretarias de Educação Estadual e Municipal a defesa sobre a importância do/a assistente social nas escolas. Essa proposta visou, ainda, fortalecer projetos de lei municipais<sup>2</sup> que tramitam desde 1999 em Natal, para essa inserção, mas, que, até hoje não foram sancionados.

O exercício profissional do/a assistente social nas escolas de Natal e em municípios mais próximos do estado – que trabalham o ensino fundamental –, como Parnamirim e Macaíba, acontece em espaços privados, com propostas de ações filantrópicas, ou em escolas públicas, via projetos de extensão ligados à Universidade privada. Denota-se que, em escolas privadas, a atuação acontece, aproximadamente, em apenas cinco espaços; em escolas públicas, dos citados municípios, as ações de extensão – com atendimento direto a comunidade escolar, via plantão social – aconteceram até o ano de 2016 em três espaços. Em relação aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que compõem cursos técnicos integrados ao ensino médio, o/a assistente social já tem esse espaço regulamentado via concurso público. São 21 *campi* distribuídos no RN.

No caminhar de outras reflexões parte-se, na sequência, para conhecimentos complementares a partir de alguns questionamentos: que perfil é esse assumido pelo/a assistente social nesses espaços de educação? O que lhe é demandado? Que competências e saberes podem ser mobilizados pelo/a assistente social ao investigar, propor e intervir nessa área?

---

2 Projeto de Lei do Vereador Jorge Araújo (2001), Projeto de Lei de Larissa Rosado (2006).

## PERFIL, COMPETÊNCIAS E SABERES DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Como sinalizado, o estudo anteriormente citado, realizado em escolas no município de Natal, constatou uma visão restrita do papel do/a assistente social, mas, ampla em sua proposta, centrada na percepção do profissional como aquele que intervém, exclusivamente, nos “males sociais” que afetam a humanidade, nos “distúrbios individuais e coletivos” que dificultam a vida e a ordem social. Por um lado, a restrição tem alusão à compreensão de que o/a assistente social, ao se inserir nesse espaço e nível de ensino, tem competências e saberes não apenas para intervir, mas, sobretudo, planejar, propor e viabilizar ações junto à comunidade escolar; por outro lado, essa visão tem uma proposta ampla quando não se defende, na contemporaneidade, uma atuação heróica do profissional, de ser capaz de intervir, e ainda exclusivamente, nas mazelas que adoecem a (e na) humanidade.

Outra representação que se tem sobre o perfil do/a assistente social na educação, é o fato do trabalho junto à família ser pontuado como o principal núcleo de atenção e ação do/a assistente social em escolas. Existe um jogo de culpabilização – a escola coloca as dificuldades de interlocução na família e, por conseguinte, diz que a família a coloca como culpada pelo “fracasso escolar” dos seus filhos. Por fim, a pesquisa mostra, dentre os desafios da educação, o quão é preocupante trabalhar o processo educativo de crianças, adolescentes (e famílias) que sobrevivem com mínimas condições de sustentabilidade.

O marco conceitual e o quadro analítico apresentado pelo estudo revelam o elevado nível de complexidade que emana do processo educativo, levado à cabo pelas instituições escolares. Um cenário de problemáticas sociais que, não resistindo a variadas obscuridades, em grande medida surtam o projeto educativo e muitas das ações do conjunto da equipe pedagógica e da gestão.

Ao tratar do Serviço Social como especialização que contribui na educação formal, denota-se que a discussão em torno de tal temática acontece devido a alguns fenômenos:

- a. A instituição escola é uma porta aberta para a entrada de problemas sociais que alteram significativamente a instituição família, e vice-versa.

Família e escola pensadas há muito como a base do desenvolvimento humano travam uma disputa de poder cujo ideário de articulação para a melhoria no processo educativo termina por não acontecer. Cada uma, em seu individualismo, sabe da importância de uma ação conjunta entre escola e família, entretanto, na prática, nenhuma aceita ser a detentora do “fracasso” alheio. Torna-se mais fácil culpabilizar outrem do que buscar as reais causas do não desenvolvimento produtivo dos indivíduos inseridos no processo educativo;

- b. O cenário de proliferação das expressões da questão social e, dentro deste, a fragmentação das políticas públicas sociais, reforça o caráter ideológico da política educacional. A educação, como tão verbalizado direito do cidadão e dever do Estado, perde lentamente seu caráter histórico-social – como instrumento possibilitador de recriar a sociedade – transmutando-se para uma lógica economicista que forma diferentes sujeitos – opressores e oprimidos – para atuar em um sistema cujo mercado direciona o social;
- c. As mudanças que se processam na contemporaneidade, no mercado profissional de trabalho – terceirização, trabalhos temporários, subcontratações, multidisciplinaridade, polivalência – abrem novas possibilidades de atuação em espaços ocupacionais antes pouco explorados. Conhecer, investigar, compreender e apropriar-se desses espaços é um desafio presente não apenas para o/a assistente social. “A tentativa é formar um profissional com perfil criativo, inventivo e ampliado, que seja capaz de realizar uma qualificada análise dos processos sociais, em suas dimensões macro e microscópicas.”. (IAMAMOTO, 2015, p. 48-49) Nessa perspectiva, o/a assistente social tem as áreas da Educação e outras áreas como espaços sócio-ocupacionais que o convidam para a sua intervenção.

Nas investigações sobre a importância do Serviço Social na Educação e no espaço escolar, variadas representações são colocadas como sendo de atribuição do profissional, as quais, não se distanciam do que se apresenta na

contemporaneidade pelos profissionais do estado;<sup>3</sup> dar suporte à equipe da escola; ajudar no processo educativo como elemento de formação humana e política; atender às necessidades essenciais que contribuem para a minimização da evasão escolar; trabalhar no espaço escolar como lugar de formação social e política; envolver escola, família e comunidade; capacitar a equipe escolar, desenvolvendo um trabalho articulado; promover a interlocução com o sujeito sociocultural; desenvolver trabalhos preventivos com as famílias; trabalhar valores éticos com educandos e educadores; trabalhar com a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais; atuar com o corpo pedagógico da escola, contribuindo na resolução de alguns problemas sociais enfrentados pela escola e que de certa forma se refletem na comunidade; participar na elaboração do projeto político-pedagógico; contribuir para garantir a universalização de direitos ao universo escolar – direito a permanência, a inclusão escolar –; contribuir na formação de redes multiprofissionais.

Ampliando essa discussão construiu-se, com base em informações coletadas pelo Conjunto CFESS/CRESS em 2008, e em referenciais que trabalha o tema da inserção do Serviço Social na educação, uma base de competências e saberes importante para o trabalho do/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional:

- Atuar, de maneira interdisciplinar e crítica na educação escolar, com uma base de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, a sociedade – nos planos social, político, econômico e cultural – e a escola como instância fundamental no desenvolvimento biopsicossocial da comunidade escolar;
- Articular uma rede de parceiros interno e externo à escola para contribuir na efetivação e na qualidade do processo educativo;
- Elaborar, coordenar e executar projetos e programas com caráter preventivo e político-pedagógico, assumindo uma postura de pesquisador;

---

3 Os registros descritos foram construídos pelos grupos de trabalho formados por assistentes sociais inseridos na área da educação em atividades profissional, de ensino e de pesquisa. (ENCONTRO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, 2003)

- Atuar de maneira ética, responsável e comprometida no desempenho de suas funções;
- Trabalhar em conjunto com a equipe pedagógica e gestão na operacionalização das ações, permitindo a concretização do projeto político-pedagógico da escola.

Para a mobilização e alcance dessas competências, é essencial saberes de natureza legislativa (fundamentos dos deveres, direitos e normas legais que regem e sustentam a profissão), teórico-metodológica (conhecimentos, habilidades, fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social, da educação e demais áreas que somem nas respostas às demandas) e experiencial (baseados nas vivências e experiências do cotidiano de trabalho).

Em um quadro societário que apresenta contrarreformas, retrocesso das conquistas sociais, fragmentação da luta dos movimentos sociais, privatizações com roupagem de saída da crise econômica e avanço do social, luta cotidiana por uma educação pública, laica e gratuita frente à expansão da modalidade do ensino à distância, é preeminente não apenas se debater sobre a educação, mas, revisar o que fundamenta na atualidade essa educação dentro de um país dito democrático, universal e de direitos.

O Estado de direitos e a democracia são patamares fundamentais para o combate às forças regressivas e ao ideário conservador que tem cada vez mais ganhado força com manifestações racistas, sexistas e fascistas. As elites econômicas, apoiadas por setores da classe média e em sintonia com os interesses do capital imperialista, têm feito recuar conquistas civilizatórias não só no Brasil, mas em diversos países do mundo. [...]. Os governos de Lula e, também, os de Dilma não promoveram a ruptura com a elite dominante que sempre governou esse país; as parcas políticas públicas efetivadas não garantiram o patamar necessário à emancipação política, aliás, pelo contrário, promoveram um amplo processo de mercantilização e privatização de direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora, tais como a saúde e a educação. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 2016)

É imbuído nesse espaço real onde a história se gesta e se passa que se encontra a defesa da inserção de assistentes sociais na educação, particularmente, nas escolas da educação básica. A defesa de que existe uma con-

tribuição visível do Serviço Social na educação formal se justifica quando se vivencia um quadro social e educacional com expressões de ordem em formação: inclusão, solidariedade, luta contra a barbárie, reinvenção, parceria, dentre tantas outras que transformam homens e mulheres, por um lado, em verdadeiros escravos das palavras de ordem do atual sistema social e econômico e, por outro, seres ávidos por buscarem nos mínimos detalhes seus direitos de cidadão.

Ao atuar em um contexto institucional que, além da função de educar tem a de socializar o indivíduo, se demanda ao/à assistente social rever seu perfil profissional; contudo, essa revisão não é no sentido de se adaptar ao que está posto. A ideia é avaliar se suas competências e dimensões da instrumentalidade, historicamente construídas, atendem as reivindicações e demandas que se apresentam na contemporaneidade nas escolas e em seu entorno.

Como bem retrata Libâneo (2008, p. 54-55), ao debater a qualidade social do ensino, a escola assume esta característica quando promove aos sujeitos conhecimentos e o “desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas, sociais”, humanas e políticas para que este possa se inserir no mundo do trabalho, construir sua cidadania e estar preparado para atuar no mundo tecnológico, comunicacional pleno de conflitos e desafios.

A instituição escola, como espaço de apreensão de uma educação formal, demarca um sinal estratégico de reprodução da ideologia dominante, incorporando, por outro lado, elementos questionadores da própria realidade social, sendo também, ambiente de articulação e de relação coletiva entre os sujeitos que assimilam traços da sua história e cultura criando caminhos para a reconfiguração da sua prática social e política.

Também a escola imbrica-se em uma sociedade de poder de uma maioria sob uma minoria. “O assistente social, como profissional inserido na divisão social e técnica do trabalho coletivo da sociedade está mergulhado nas contradições acirradas entre os blocos sociais em uma posição de produtor de serviços ao atendimento de necessidades.” (IAMAMOTO, 2015, p. 22) Sendo assim, trabalha com questões políticas, sociais, culturais que perpassam todo o universo das instituições de formação, reprodução e desenvolvimento humano.

O termo social, como categoria que qualifica formas de sociabilidade presentes no mundo natural, reflete-se no universo do/a assistente social por este ter como ponto de ação relações com e entre sujeitos de diferentes classes, cultura, história individual e coletiva, movimentos sociais e políticos, formas de ver, compreender e participar.

O termo Serviço Social pode se apresentar como profissão a serviço da sociedade, intervindo na e por uma sociedade marcada pela luta de classes, cujo polo de sujeitos à margem do desenvolvimento econômico é o foco de sua atenção. Nesse sentido, ganha expressão e reflete-se o papel social diferenciador a ser assumido pelo/a assistente social em seus espaços de trabalho, especificamente, nas escolas.

Trabalhando com individualidades, mas, sempre, articuladas ao coletivo, dado que o sujeito não é um ser isolado, o/a assistente social desempenha um papel de mediador entre os direitos dos cidadãos e as regras estatais, possuindo um conteúdo social que percebe o sujeito inserido em um sistema que lhe (re)constrói e o transforma em ser social (revelando-se na relação com o outro em busca da igualdade), político (emancipado e participativo) e cultural (imbuído de valores, regras, normas morais e éticas).

O seu cariz social é perceptível quando se julga que, dentre as estratégias para se enfrentar a questão social, o/a assistente social assume um papel político de “[...] estimular inserções sociais que contenham potencialidades de democratizar a vida em sociedade, conclamando e viabilizando a ingerência de segmentos organizados da sociedade civil na coisa pública”. (IAMAMOTO, 2001, p. 23) Enfim,

As condições e relações de trabalho em que se insere o Assistente Social não são unívocos, mas diversas e múltiplas, envolvendo a esfera governamental, as empresas privadas, organizações filantrópicas, organizações de trabalhadores e a assessoria a movimentos sociais[...]. (IAMAMOTO, 2001, p. 30)

O/A assistente social é um/a profissional envolvido/a em projetos coletivos –Órgãos de classe, Conselhos, Associações, etc. –, debates sobre temas da atualidade, consciente dos desafios societários, autor, ator, construtor e aprendiz da história dos sujeitos sociais. Em seu nascedouro, o

Serviço Social, sendo executor de políticas e programas sociais, “[...] toma parte, tanto no Brasil quanto nos demais países modernos, dos processos de controle social [...]” desenvolvendo e adotando como parâmetro a normalização das relações sociais, cujos usurários de seus serviços teve e tem garantido alguns de seus direitos civis, sociais e políticos. (GENTILLI, 2006, p. 98 -102)

No tempo presente, o Serviço Social não se configura apenas como executor, mas, aliado a este caráter encontra-se um planejador, implementador, proponente e avaliador das políticas e programas sociais. Assim, contribui para que a população desfavorecida econômica e socialmente tenha acesso aos bens e serviços públicos e privados. Adotando, ainda, a visão de Gentilli (2006, p. 129, grifo nosso) sobre a formação social da profissão, esta infere que o Serviço Social é socialmente demandado a “[...] interferir exatamente na *correção* dos efeitos perversos de uma sociedade desigualmente assimétrica em termos de renda, classe e poder.”

Esse caráter de atuar para corrigir as “mazelas” sociais ainda é muito presente no discurso simbolizado pelo senso comum – conforme já sinalizado quando tratamos do estudo realizado em escolas do município do RN. Parcela da população, principalmente o público que se encontra em uma situação escolarizada e econômica menos favorecida, ainda remete ao/a assistente social o profissional que vem sanar problemas. Não se pode desconsiderar, entretanto, que são ideias preconcebidas historicamente, dentro de uma cultura que associa prestação de serviço social com caridade.

Participando na reprodução das relações sociais, atingindo a totalidade histórica, social e cotidiana o profissional do Serviço Social interage com diferentes atores que são decifrados em meio às relações processadas no âmbito institucional de trabalho. (IAMAMOTO, 2015) Além disso,

[...] a importância do Serviço Social está exatamente na sua vinculação histórica nos diversos campos de manifestação e de institucionalização da ação coletiva, onde os conflitos sociais são mediados pela ação pública tanto do Estado, quanto da sociedade civil, onde as desigualdades sociais são minimizadas pelas políticas sociais nos campos de democracia, da cidadania e de justiça social. (GENTILLI, 2001, p. 71)



Nas escolas, o/a assistente social interage com três grupos de protagonistas: estudantes (e suas famílias), professores e gestores técnico-administrativos do processo pedagógico. O seu papel nessa relação é multifacetado, mas, dentro de uma lógica de particularidades de saberes e ações. Dito de outra forma, o/a profissional, ao trabalhar em uma equipe interdisciplinar<sup>4</sup> absorve o olhar do outro sobre dada situação ou sujeito, mas apresenta seus próprios conceitos, representações que definem a sua postura e ação profissional.

Assim sendo, o seu perfil social é também determinado pelas conexões engendradas com os grupos sociais, nas relações gerais e particulares vivenciadas. O seu perfil educativo revela-se quando o seu olhar adentra os muros da escola e transforma a linguagem em seu estratagema para operar nos modos particulares de vida dos sujeitos; age a partir de princípios educativos que buscam “[...] aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo.” (GRAMSCI, 2004, p. 19) A intelectualidade compreendida como possibilidade do indivíduo desenvolver-se e intervir nos campos social, político, econômico, cultural tendo a clareza da sua condição de sujeito partícipe da construção e reestruturação da história.

É cabível refletir, referindo-se ao termo educativo que esse é utilizado junto a numerosos outros termos: ato, ação, dispositivo, relação, intervenção, os quais muitas vezes são passíveis de serem confundidos ou utilizados de maneira inadequada. A referência do perfil educativo comunicada nesse artigo parte do pressuposto de que o/a assistente social assume uma ação educativa ao intercambiar seus saberes e competências na relação com o outro, seja estudante/família, professor ou gestão e coordenação pedagógica.

Dessa forma, partindo da ideia de educativo como ação conjetura-se que este é um ato que envolve duração, tendo uma intenção e buscando uma continuidade. “Trata-se de um conjunto de gestos, atitudes, relações, tarefas, métodos coordenados em uma estratégia, a fim de alcançar objetivos de elaboração de capacidades pela própria pessoa.” (MARPEAU, 2002, p. 162)

---

4 Para Marpeau (2002, p. 163), uma equipe é “[...] constituída do conjunto de profissionais que participam de uma ação educativa institucionalizada. O trabalho em equipe supõe a aceitação, por todos os membros, de um questionamento que permita abordar a problemática de todas as pessoas acompanhadas e interrogar as práticas para avaliar a pertinência dos projetos, estratégias, atitudes e recursos utilizados”.

Pode-se dizer, assim, que uma ação educativa leva o sujeito que se interage a pensar sobre si em seu processo de vida.

Sob essa ótica, a ação educativa do/a assistente social na escola não se verte na ideia de que esta se mobiliza para agir de forma pontual, benéfica, simples mediadora de conflitos, interventor em todas as atividades institucionais, multiplicador da dependência ao assistencial. A ação educativa implica que, na relação humana, a identidade do sujeito entra em mutação ao se construir ou desconstruir no intercâmbio de experiências e saberes. Transformações essas que não ocorrem como um passo de mágica, mas, em um processo lento, sistemático e objetivado.

No seu marco de formação e história, a profissão teve e tem uma ação de cunho educativa, assumindo perfis em torno de eixos sociais e pedagógicos. Partindo em sua origem de uma ação educativa, cuja proposta centrava-se em uma linha curativa e preventiva dos problemas sociais – sob um agir mais reformista e alienante e, posteriormente, agindo de forma mais crítica e emancipatória – fica claro que “[...] o profissional não apenas constrói sua prática de acordo com as reestruturações societárias e das organizações culturais, mas, redireciona o próprio pensar da sociedade.” (IAMAMOTO, 2015, p. 20-39) A profissão não apenas atua a partir da e na realidade social, mas, é partícipe ativo das reconfigurações processadas na história, particularmente, na biografia dos movimentos sociais.

Portanto, quer seja o espaço do exercício de sua prática, em seus diferentes processos de trabalho, o/a assistente social deve ter a perceptibilidade do seu papel como construtor de ideias, atitudes, ações dentro de uma cultura predominantemente contraditória. As suas áreas de atuação vêm sendo consolidadas dentro de uma dinâmica contraditória de lutas sociais e de correlação de forças, especificamente a educação básica, a qual que é secundarizada na materialização de políticas públicas que a sustente e renove.

## CONCLUSÃO

No Rio Grande do Norte, como em outros estados do Brasil, a política de educação vive um processo de desafios e perdas a serem enfrentados, mesmo frente a uma série de políticas e programas voltados a melhorar e

qualificar o ensino na educação básica. Uma melhoria concernente a expandir o número de matrículas por ofertas, ampliar a permanência do estudante na escola, melhorar as condições estruturais dos espaços educativos e qualificar o processo ensino-aprendizagem.

Nesse processo de melhorias, a inserção de outros profissionais para contribuir na formação e desenvolvimento de crianças e adolescentes é digna de observação. Dentre esses profissionais, encontra-se o/a assistente social.

O/A assistente social na Educação Básica, e na política de educação no geral, deve assumir a natureza ética e política da sua prática; deve buscar assumir um perfil, com competências e saberes, que possibilite a comunidade escolar percebê-lo como aliado no jogo de forças que perfazem esse espaço. Para isso, é necessário deixar explícito a sua posição política e ideológica de contribuição na construção e desenvolvimento do ser social.

O seu trabalho enraíza-se quando constrói uma rede de relações e articulações dentro e fora da escola; quando mobiliza diferentes instituições – família, conselhos comunitários, centros de saúde, etc. – e profissionais em prol de uma educação produtiva; no instante em que, não só compreende e decifra a realidade, mas, propicia que os outros do seu círculo de trabalho também a analise criticamente; ao compreender a pesquisa como aliada para o avanço da profissionalização e de uma análise mais apurada da prática profissional.

A inserção e atuação do/a assistente social na Educação Básica demanda a formalização de saberes e competências necessárias para o seu exercício, de forma que este profissional compreenda e se reconheça, também, como produtor de conhecimentos e assuma atitudes de pesquisador em uma área – como a educação – que não pode tudo, mas pode alguma coisa, entre elas tornar mais consistente o processo democrático.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL.

*Nota da ABEPSS sobre a conjuntura atual.* Disponível em: <http://www.abepss.org.br/enpess/noticias/nota-da-abepss-sobre-a-conjuntura-atual-7>. Acesso em: 6 abr. 2016.

ARAÚJO, Ricardo. Educação no RN: “fracassado, não! Mas, cambaleando. *Tribuna do Norte*, Natal, 11 set. 2016. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/>

educaa-a-o-no-rn-a-fracassada-na-o-mas-cambaleandoa/357772. Acesso em: 20 jul. 2018.

CECI, Mariana. Sem fundo de financiamento a educação vai para o fundo do poço. *Tribuna do Norte*, Natal, 29 out. 2017. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/a-sem-fundo-de-financiamento-a-educaa-a-o-vai-para-o-fundo-do-poa-0a/395850>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ENCONTRO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, 1. 2003, Belo Horizonte. *Anais [...]* Belo Horizonte, 2003. Mimeografado.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GENTILLI, Raquel de Matos Lopes. *Representações e práticas: identidade e processo de trabalho no Serviço Social*. São Paulo: Veras, 2006.

GENTILLI, Raquel de Matos Lopes. Padrões de profissionalidade da prática do Serviço Social. *Debates Sociais*, Rio de Janeiro, ano 36, n. 59, p. 126-144, jul./dez. 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, v. 2.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão social no capitalismo. *Temporalis*, Brasília, ano 2, n. 3, p. 9-32, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2008.

MARPEAU, Jacques. *O processo educativo: a construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. *Relatório do INEP registra melhorias na educação básica no RN*. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=182951&ACT=&PAGE=0&PARM=&LBL=ACERVO+DE+MAT%C9RIAS>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SOUZA, Iris de Lima. *Serviço Social na educação: que saberes? Que competências?* Natal: EdUnP, 2012.

# O trabalho do/a assistente social na educação básica na Bahia

*Adriana Freire Pereira Férriz*

*Gutemberg Miranda de Oliveira*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação no estado da Bahia com foco no trabalho profissional na educação básica em instituições públicas. O texto traz uma discussão sobre esses aspectos como um recorte da pesquisa de pós-doutorado da professora doutora Adriana Freire Pereira Férriz, realizado no período de agosto de 2017 a julho de 2018, junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) sob a supervisão do professor doutor Ney Luiz Teixeira de Almeida.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as configurações atuais do trabalho dos/as assistentes sociais que atuam na política de educação nos estados da Paraíba e da Bahia. E como objetivos específicos: identificar e problematizar as principais demandas postas ao trabalho profissional no interior

dos diversos espaços sócio ocupacionais vinculados à política de educação e identificar e analisar os focos de atuação e resultados do trabalho.

O estudo dá continuidade às pesquisas sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação na cidade de Salvador, desenvolvidos pela referida professora desde 2013 quando da aprovação da pesquisa “O trabalho do assistente social em Salvador: contribuições para o debate atual” que foi financiada pela chamada n. 43 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico que tinha como objetivo central mapear e analisar o trabalho do/a assistente social nas mais variadas áreas de atuação na capital baiana: saúde, assistência social, previdência social, saúde, educação e organizações do terceiro setor. Em um primeiro momento,<sup>1</sup> (2014-2015) a pesquisa dedicou-se ao mapeamento dos espaços sócio-ocupacionais vinculados à política de educação. Nessa etapa, foi possível identificar na cidade de Salvador vários espaços públicos e privados de atuação dos/as assistentes sociais na educação, a saber, escolas confessionais católicas e em apenas uma escola pública, instituto federal de educação profissional e tecnológica, em universidades públicas e privadas, em faculdades privadas e em organizações não governamentais que desenvolvem ações de educação. Em um segundo momento<sup>2</sup> (2015-2016), a pesquisa foi direcionada ao estudo das particularidades do trabalho do/a assistente social na educação básica, na educação profissional e tecnológica e na educação superior.

No período de 2016-2017 também foi desenvolvida a pesquisa intitulada “O Serviço Social na Política de Educação no Brasil: produção do conhecimento e legislação”, que está mapeando a produção do conhecimento do Serviço Social que versa sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação através de dois recortes temporais: 1930 a 2000 e 2000 a 2015, além de mapear e analisar a legislação existente e/ou proposta no país que pretende regulamentar a inserção das/os assistentes sociais na política de educação.

A realização da pesquisa de pós-doutorado contemplou, inicialmente, a atualização da bibliografia existente sobre o tema investigado e da legislação que regulamenta a inserção dos assistentes sociais no país, bem

---

1 O projeto foi submetido ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (UFBA).

2 Foi submetido um novo projeto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com a concessão de três bolsas.

como leituras sistemáticas da bibliografia e definição de textos centrais para a pesquisa. Em seguida, foi feito o mapeamento junto ao Conselho Regional de Serviço Social (CRESS - 5ª região) e em contato direto com os municípios baianos e com as/os assistentes sociais que atuam na política de educação na Bahia. Os participantes da pesquisa foram assistentes sociais que atuam na política de educação básica no estado da Bahia.

A fase da pesquisa de campo esteve atrelada à realização de um curso de extensão sobre a sistematização da experiência profissional ministrado pela professora Adriana Freire Pereira Férriz. A proposta do curso foi incentivar os/as assistentes sociais para a produção do conhecimento sobre o próprio trabalho. A partir da realização do curso, os participantes construíram textos que serviram de base para as nossas análises. Os textos foram elaborados a partir de um roteiro que será parte das orientações do curso e que vem sendo utilizado para subsidiar as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa sobre o Serviço Social na Educação (GPESSSE). As informações coletadas nos textos dos profissionais foram sistematizadas em planilhas e sínteses analíticas.

## A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: MUDANÇAS RECENTES E A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL

Pensar a educação no Brasil significa trazer à tona processos extremamente limitadores do acesso à educação por parte da classe trabalhadora. A educação escolarizada no país, em seus primórdios, esteve ligada à igreja católica que deteve, e ainda detém, o controle de instituições de formação básica no país. A educação formal no Brasil foi durante décadas, por um lado, caracterizada por se apresentar com uma dualidade, uma educação mínima destinada à classe trabalhadora que pretendia apenas a preparação desta parcela da população para assumir postos de trabalho para garantir a reprodução do capital e, por outro lado, foi investido em uma educação para os filhos das elites do país. (PINTO, 1986)

Entende-se, pois, que como aponta Almeida e Rodrigues (2012, p. 94), “[...] a educação na perspectiva capitalista, é uma das formas de assegurar a reprodução do próprio capital. Uma educação que conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizada”.

Assim sendo, a educação tem cumprido ao longo da história do Brasil esse papel de mediar e dar suporte à reprodução do capital, no entanto, não pode ser entendida apenas com esta função. A educação deve levar em conta seu significado como dimensão da vida social e como área de atuação e disputa no campo das políticas públicas. (ALMEIDA; RODRIGUES, 2012)

A Educação Básica aparece como pauta fragmentada em várias constituições brasileiras, entretanto, a Constituição Federal de 1988 é um marco significativo na compreensão da educação como um direito social da classe trabalhadora e dever do Estado, como aparece no artigo 208 da Carta Magna:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.<sup>3</sup> (BRASIL, 1988, p. 121)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), no artigo 21 entende a educação básica como nível de educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com a finalidade de “[...] assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996, p. 10)

Conforme o artigo 21 da LDB (Lei nº 9.394/96), a estrutura da educação é composta pelos seguintes níveis e modalidades: Educação Infantil,

---

3 Trazemos o que coloca a Constituição Federal de 1988 com as modificações propostas pelas Emendas Constitucionais n. 14/96, n.º 53/2006 e n.º 59/2009. (BRASIL, 1988)



de responsabilidade dos municípios, com duração de cinco anos que compreende a Creche (0 aos 3 anos) e Pré-escola (3 aos 5 anos); Ensino Fundamental, de responsabilidade de municípios e estados, com duração de nove anos (6 aos 14 anos); Ensino Médio, sob responsabilidade dos estados, com duração de três anos (15 aos 17 anos); Ensino Superior, sob responsabilidade da esfera federal, e que contempla jovens após os 18 anos; Educação de Jovens e Adultos, de responsabilidade dos estados e municípios, com idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio; Educação Profissional, sob responsabilidade dos estados e da esfera federal, com idade a partir dos 15 anos e a Educação Especial, sob a responsabilidade de todos os entes federativos e com atendimento de todas as idades. (BRASIL, 1996)

A Educação Básica no Brasil apresenta, segundo a Fundação Lemann (2018), um total de 48,8 milhões de alunos – sendo que 39,8 milhões estão matriculados na rede pública de ensino. Para atender todos os alunos, o Brasil tem 186 mil escolas e cerca de 2,2 milhões de docentes espalhados pelo país. Ainda de acordo com esta fundação, a Educação Básica apresenta alguns dados preocupantes sobre a infraestrutura, a saber: a) No Ensino Fundamental apenas 39% das escolas têm quadras de esporte; b) Quando o assunto é laboratório de ciências caímos para 12%; c) 60,7% das creches têm banheiros adequados à Educação Infantil; d) Somente 34,1% possuem berçários e e) 82,7% das escolas que oferecem Ensino Médio contam com laboratórios de informática.

As mudanças recentes na educação brasileira, colocadas em marcha pelo governo Temer, são muitas: com a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação. (MELO; SOUSA, 2017)

## A inserção de assistentes sociais na educação

Com a proposta da reestruturação do Ensino Médio, acrescida de medidas austeras impostas pelo Governo Federal e que impõem uma série de medidas e cortes para todas as áreas sociais, o Serviço Social vislumbra adentrar no campo da educação pública com uma paradoxal realidade, e que por sua vez, está cercada de desafios.<sup>4</sup> A partir de um forte processo de intensificação do sucateamento da rede pública de serviços em geral, e do ensino em particular, aprofunda-se simultaneamente uma série de questões que estão postas à escola como a evasão escolar, a realidade da busca pela sobrevivência e a dificuldade de um acompanhamento familiar próximo e atento aos chamados escolares. Todas essas questões tendem a recair sobre o nível do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos, interferindo inteiramente na continuidade do seu processo formativo. A partir dessa realidade, a necessidade da presença de uma equipe multiprofissional nesse espaço torna-se gritante, e as especificidades quando não atendidas por profissionais capacitados para tal, tendem a se intensificar, tornando-se uma bola de neve cujo desaguamento já é conhecido, um fim precoce de um percurso cuja continuidade dependia fundamentalmente dos passos iniciais. Uma atenção especializada para questões indiretas à sala de aula, entretanto, é uma luta histórica e que depende integralmente de uma expansão do investimento, o que caminha no sentido oposto à realidade atual. Tem-se, portanto, uma expansão da demanda mediante uma contração em todas as vias para atendê-las.

Chamados a intervir na realidade escolar, mas nos fatores que estão ligados diretamente à realidade externa à escola, principalmente na família e na comunidade, estudos e reflexões feitas têm demonstrado as múltiplas possibilidades que assistentes sociais teriam dentro do âmbito do ensino,

---

4 A Emenda Constitucional nº 95 – que congela os investimentos públicos por 20 anos –, e a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 – que trata da reforma trabalhista – já são uma realidade posta, e segundo especialistas, seus impactos já estão sendo sentidos principalmente pela classe trabalhadora de menor poder aquisitivo, que além de estar cada vez mais desamparadas pelo Estado na prestação de serviços essenciais, como saúde e assistência, estão imersas em uma realidade muito mais dura quanto às possibilidades de emprego. Para uma discussão mais aprofundada ver Rossi e Mello (2017) e UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (2017).

na educação básica, uma vez que o desempenho dos estudantes não pode desvincular-se de realidades trazidas dos espaços outros de sociabilidade. Uma compreensão menos carregada de ortodoxias e de julgamentos vazios é central para que haja uma intervenção eficiente e é nesse contexto que profissionais formados para essa compreensão podem fazer a diferença. Ao buscar as razões para a infrequência escolar, os comportamentos agressivos ou destoantes, dificuldades de aprendizado, o desprezo para com a escola, dentre outras, tem-se a possibilidade de se alcançar as expressões da realidade que os estudantes estão imersos, e só uma atenção integral e direcionada a uma apreensão da totalidade carrega possibilidade de superação e avanço, o que, feito de outro modo, tenderia a ecoar no âmbito da superficialidade, passando ao largo de uma efetiva resolução dessas questões.

Compreendendo a necessidade do fortalecimento de uma equipe multidisciplinar atuando diretamente na escola, muitas têm sido as mobilizações feitas por categorias que compreendem a sua importância no processo formativo, como assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, através das suas entidades representativas, bem como por entidades classistas de professores, uma vez que também vislumbram as possibilidades resguardadas. Foi a partir desse movimento que se gestou o Projeto de Lei nº 3.688/2000,<sup>5</sup> que trata exatamente da inserção de uma equipe multiprofissional diretamente nas escolas, mas que tendo sido apresentado à Câmara dos Deputados, permanece paralisada, tendo sua última tramitação ocorrida há três anos, quando foi aprovado o parecer na Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC) da Casa. Tendo o país passado por mudanças políticas recentes, potencializadas pela queda da Presidenta Dilma Rousseff do Executivo, a proposição encontra agora terreno ainda mais hostil à sua continuidade, o que nos leva a crer na possibilidade de que sua aprovação se encontra ainda mais distante, pelo menos, por hora.

Através das pesquisas mencionadas e constantes tentativas de levantamentos de informações, foram encontradas a despeito da realidade em nível nacional, regulamentações legais que inserem assistentes sociais nas

---

5 Para um acompanhamento do PL, ver a tramitação na Câmara dos Deputados, através do sítio: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

escolas, tanto nos níveis estaduais quanto nos municipais.<sup>6</sup> Uma avaliação mais detida desse cenário, entretanto, não soa muito animador, uma vez que tais regulamentações são ainda muito tímidas, diante do quantitativo encontrado, que está longe de atingir sequer 10% dos municípios e estados brasileiros. A realidade da Bahia é emblemática para exemplificação, uma vez que nem a nível estadual nem a nível municipal, da capital e da maior parte das principais cidades baianas, há qualquer lei versando sobre a questão, sendo ainda pior o fato de que apenas três municípios baianos fizeram essa regulamentação. Além dos parques distritos a regulamentarem, foi perceptível ainda, uma incompreensão mais aprofundada acerca das atribuições desses profissionais na educação, uma vez que algumas leis e alguns projetos de leis apontavam para atividades das mais distantes e destoantes do Projeto Ético Político do Serviço Social, e do seu principal instrumento, o Código de Ética Profissional. Ressaltamos aqui que diante da dimensão geográfica do país, uma busca singular pela totalidade dos entes federativos não foi possível, dada a insuficiência de tempo e principalmente de recursos, mas, foram mapeadas as principais cidades e todos os estados, além de ter sido feita busca direta através dos conselhos regionais da categoria, que por sua vez, também não dispõem de maiores informações a respeito.

O desencontro das proposições encontradas em muitos dos documentos normativos destoa, inclusive, dos subsídios para a atuação dos/as assistentes sociais na educação, desenvolvidos e editados através de atividades reflexivas do próprio Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), que afirmam uma luta constante por uma educação emancipadora, guiada por construções humanitárias e voltadas inteiramente ao desenvolvimento da plena capacidade para a cidadania, em toda a abrangência que o conceito alcança. Quando tratando dos mais diversos campos para a atuação, bem como para as suas especificidades, a espinha dorsal defendida pelos assistentes sociais encontra-se especialmente, na defesa de um acesso à educação, tal qual é defendida e preconizada não só pela Constituição Federal de 1988, como no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes

---

6 Pesquisa também sediada na Universidade Federal da Bahia, no período 2016/2017 e cujos resultados foram publicados na Jornada Internacional de Políticas Públicas – JOINPP. Para mais informações ver Ferriz e colaboradores (2017).

e Bases da Educação Nacional, buscando aprofundá-las e pensá-las sobre aspectos de abrangência e democratização e nunca de restrição.

## O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DA BAHIA

Antes de configurar o trabalho do/a assistente social na Educação Básica no estado da Bahia, trazemos dados quantitativos gerais sobre a inserção desse profissional na educação profissional e tecnológica e na educação superior. O estado da Bahia conta com dois institutos federais: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). O IFBA está organizado em 16 campi distribuídos em vários municípios baianos e conta atualmente com um total de 26 assistentes sociais, sendo que 24 estão atuando diretamente com a permanência estudantil e dois estão alocados na reitoria da instituição. O IFBAIANO está presente em 14 municípios baianos e há um/uma assistente social por *campus*, além de dois profissionais na reitoria. Ao todo, o campo da educação profissional e tecnológica concentra, no estado, 42 assistentes sociais.

A educação superior pública no estado da Bahia conta com dez universidades, sendo seis federais e quatro estaduais. As instituições de ensino superior federais são: a Universidade Federal da Bahia (UFBA); a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E as estaduais são: a Universidade Estadual da Bahia (UNEB); a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Nas universidades federais com atuação no estado da Bahia, foram identificados 34 assistentes sociais e nas instituições estaduais foram encontrados 14 profissionais e apenas a Universidade Estadual de Santa Cruz não possui assistente social.

A pesquisa de campo com os profissionais que atuam na educação básica no estado da Bahia ocorreu através da realização, nos dias 6 e 7 de

abril de 2018, do “Curso de sistematização da experiência profissional do/a assistente social que atua na educação básica”, em parceria com a Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-BA - 5ª Região). O curso contou com a presença de nove participantes no primeiro dia e seis no segundo. Das participantes, em ambas as datas, apenas três eram profissionais imersas no campo da educação, sendo duas de rede pública e uma de uma instituição de caráter simultaneamente privado e confessional. As demais eram estudantes, ou bacharéis, ainda não atuando na área.

Propondo a debater e provocar a reflexão acerca do trabalho profissional no campo da Educação Básica, o curso norteou-se por uma proposta de curso de sistematização da experiência profissional do Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida da UERJ. O desenvolvimento reflexivo guiou-se pelo eixo “Trabalho profissional do assistente social”, cuja proposta é refletir as atividades cotidianas dos profissionais, abarcando aspectos como: atividades desenvolvidas, de caráter exclusivo ou não à categoria; os instrumentos utilizados; os conteúdos presentes na intervenção profissional; ações institucionais; procedimentos realizados diante dos usuários e a problematização dos resultados alcançados ou buscados.

Tendo sido explanado de forma detida e aprofundada, cada um dos pontos citados acima, houve ainda uma abertura à fala e interações entre as profissionais presentes, de modo a potencializar uma discussão mais participativa e promover uma interação crítica acerca das respectivas atuações, influenciando assim, uma construção coletiva dos pontos em questão. Como finalização do exercício reflexivo, foi solicitado uma autorreflexão acerca de cada um dos itens debatidos, a serem enviados no formato digital, de áudio, ao passo que foram transcritos e enviados às respectivas profissionais, para as devidas modificações que julgarem necessárias, devendo, após todas as alterações satisfatoriamente concluídas, transformarem-se em uma produção das próprias profissionais, a serem posteriormente implementadas em coletânea, cujo objetivo é a discussão acerca do trabalho do Serviço Social na educação. Vale ressaltar que a análise que se segue pauta-se nos textos de duas profissionais que enviaram suas produções.

A pesquisa identificou a presença de assistentes sociais na Educação Básica no estado da Bahia em quatro tipos de escolas: escolas públicas

municipais, escolas públicas estaduais, escolas confessionais/privadas e escolas comunitárias, bem como, em secretarias de educação e em projetos específicos sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência. Entretanto, acompanhando a realidade da regulamentação, a atuação de assistentes sociais na educação na Bahia também é extremamente restrita e cercada de problemáticas a serem enfrentadas. O estado da Bahia é composto por 417 municípios. A pesquisa identificou um quantitativo de 72 profissionais, dos quais, 23 se situam na rede privada e 49 na rede pública, desses apenas 13 diretamente dentro das escolas, sendo os demais articulados em secretarias ou centros genéricos. Estes profissionais estão espelhados entre 25 municípios baianos, com destaque para os municípios de Salvador, com 29 profissionais e São Francisco do Conde, com seis profissionais, conforme exposto a seguir.

Quadro 1 - Número de assistentes sociais em instituições públicas por Instituição/município

INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIO	Nº DE PROFISSIONAIS
ESCOLAS PÚBLICAS		
Secretaria de Educação	Alagoinhas	1
Secretaria de Educação	Boa Vista do Tupim	1
Secretaria de Educação	Cachoeira	1
Colégio da Polícia Militar	Candeias	1
Secretaria de Educação	Catu	2
Secretaria de Educação	Cruz das Almas	1
Centro Inter Educação	Feira de Santana	1
Colégio da Polícia Militar	Feira de Santana	1
Secretaria de Educação	Feira de Santana	3
Secretaria de Educação	Igaporã	1
Instituto Piedade	Ilhéus	1
ESCOLAS PÚBLICAS		
Colégio da Polícia Militar	Ilhéus	1
CEMULT	Irecê	2
Centro Social Psicopedagógico da Educação Inclusiva	Itapetinga	1
Colégio da Polícia Militar	Itabuna	1

INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIO	Nº DE PROFISSIONAIS
Secretaria de Educação	Jaguaquara	2
Colégio da Polícia Militar	Jequié	1
Colégio da Polícia Militar	Juazeiro	1
Secretaria de Educação	Juazeiro	1
Secretaria de Educação	Licínio de Almeida	1
Secretaria de Educação	Maragojipe	1
Escola Parque	Salvador	1
Secretaria de Educação Estadual	Salvador	1
Secretaria de Educação	Salvador	2
Colégio da Polícia Militar	Salvador (Dendezeiros)	1
Colégio da Polícia Militar	Salvador (Lobato)	1
Colégio da Polícia Militar	Salvador (Ribeira)	1
Secretaria de Educação	Santo Amaro	1
Secretaria de Educação	São Francisco do Conde	6
Secretaria de Educação	Simões Filho	1
Secretaria de Educação	Souto Soares	1
Colégio da Polícia Militar	Teixeira de Freitas	1
Secretaria de Educação	Teixeira de Freitas	3
Secretaria de Educação/ Núcleo Pedagógico	Vitoria da Conquista	1
Colégio da Polícia Militar	Vitória da Conquista	1
Secretaria de Educação	Vitória da Conquista	1
ESCOLAS PRIVADAS/CONFESSIONAIS		
CEAP	Salvador	1
Colégio 2 de Julho	Salvador	1
Colégio Adventista	Salvador	1
Colégio Antonio Vieira	Salvador	2
Colégio Marista	Salvador	1
ESCOLAS PRIVADAS/CONFESSIONAIS		
Colégio Nossa Senhora da Luz	Salvador	1
Colégio Nossa Senhora da Soledade	Salvador	1
Colégio Nossa Senhora das Mercês	Salvador	1
Colégio Sacramentinas	Salvador	1



INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIO	Nº DE PROFISSIONAIS
Colégio Salesiano	Salvador	1
Colégio Salesiano Dom Bosco	Salvador	1
Colégio Sete de Setembro	Paulo Afonso	1
Creche Escola Mãe Clara	Salvador	1
Escola Aberta do Calabar	Salvador	1
Escola Comunitária do Ylê Aiyê	Salvador	1
Escola Nossa Senhora Assunção	Salvador	1
Escola Nossa Senhora da Conceição	Salvador	1
Escola Providência	Salvador	1
Escola São José	Salvador	1
Instituto Steve Biko	Salvador	1
ISBA	Salvador	1
Projeto Paróquia Alagados	Salvador	1
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>72</b>

Fonte: dados da pesquisa de campo (2018).

A falta de interesse por parte do poder público em garantir a integração desses e de outros profissionais, como psicólogos, por exemplo, faz com que a atuação destes se manifeste de modo mais saliente na rede privada confessional de ensino, atendendo a seu público específico, como o caso da cidade de Salvador. Ao mesmo tempo, no serviço público, o que se tem é uma perspectiva deslocada que insiste na contratação de uma ou duas profissionais, centralizadas nas secretarias de educação (estadual e municipais), acreditando que estas podem atender toda a rede, uma vez que deverão intervir em programas, ou casos específicos, que fujam totalmente ao domínio da escola, contando, com a contribuição de profissionais alocados nos Centros de Referência de Assistência Social, o que nos aparenta um profundo desconhecimento das especificidades de ambas as políticas ou uma fuga dissimulada como forma de desviar-se da responsabilização. Desse deslocamento de responsabilidades, decorre a insuficiência da intervenção, sufocada pelo quantitativo abrangido, e uma dilatação das especificidades resguardas às exigências escolares, tratadas dentro de um contexto que as homogeneiza às outras particularidades.

A coleta de dados possibilitou que fosse identificado um quantitativo de 72 profissionais atuando na educação básica, dos quais, 23 se situam na rede privada e 49 na rede pública. Sobre que nesta última, constata-se a perspectiva de presença do profissional nas secretarias municipais de educação. Dessa forma, o profissional deve absorver/atender as demandas de toda a rede, uma vez que do quantitativo encontrado, apenas quinze atuam diretamente nas escolas, um número alavancado pelos colégios estaduais da polícia militar que guarda esse traço marcante de abranger uma maior diversidade de profissionais em suas unidades e pela existência de profissional que atua em escola pública, mas através de contrato com a rede privada, faculdades particulares do curso de Serviço Social que alocam profissionais em determinados espaços, visando uma garantia de supervisão de estágio para seus respectivos estudantes, apontando, por outra via, uma verdadeira escassez nas demais escolas públicas da educação básica.

Nessa incursão, que se direcionou ao contato diretamente com profissionais, foi possível a coleta de algumas informações que consideramos como eixos centrais da nossa análise: as demandas, os instrumentais e os resultados do trabalho. A partir dos posicionamentos dos próprios profissionais, algumas características nos foram disponibilizadas, e a partir dessas, apontamentos e conclusões puderam ser elaborados. Conforme expectativa quanto às demandas, não houve um distanciamento dos resultados esperados, girando em torno do acompanhamento dos familiares dos estudantes, das demandas escolares apontadas, sobretudo, por professores, da criação de projetos de integração, discussão e orientação e dos atendimentos individuais, a partir da livre exposição de demandas, vindas diretamente dos alunos que nos apareceu como o foco da atuação, ou pela gestão das escolas. Por outro lado, foi perceptível a exigência de um perfil fiscalizador e controlador, uma vez que foram apontadas exigências à atuação, quanto ao acompanhamento de frequência escolar ou a atendimentos de saúde requeridos em situações específicas, principalmente como forma de manutenção ou exclusão dos pais de programas e projetos sociais em que a continuidade da educação exige condicionalidades.

Os instrumentos utilizados também não se distanciaram dos mecanismos historicamente utilizados pela categoria, apesar de restringirem-se

a alguns destes, como a entrevista, as visitas domiciliares e o registro de atividades. Merecem destaque algumas características mais gritantes e que interferem diretamente no processo do trabalho que está ligado ao vínculo de contratação de cada profissional, uma vez que ficou notório que vínculos mais estáveis garantem uma maior liberdade de execução de atividades resguardadas à categoria, enquanto os outros, mais instáveis e temporários, parecem obedecer a uma ótica clientelista da atuação no serviço público e muito comum principalmente em pequenas cidades do interior dos estados, onde as relações perpassam diretamente pelo âmbito da relação interpessoal, segundo o qual a liberdade para a execução de determinadas atividades estão subordinadas aos desígnios dos gestores que detêm o poder para contratação ou demissão, sem maiores referenciais burocráticos. Esse é um requisito que recai diretamente sobre a discussão da relativa autonomia profissional, refletida por Yamamoto (2007), também emblemático dentro do setor público e da sua velha perspectiva patrimonialista.

Outro aspecto que merece destaque é a inexpressividade ou pouca centralidade dada aos resultados do trabalho profissional, não exposta em nenhuma das respostas, o que nos parece indicar um ritmo “moderno” de trabalho, cada vez mais predominante, que aprofunda as realidades do acúmulo de funções, acarretado pela baixa contratação de trabalhadores, fazendo com que o pleno atendimento às exigências que são postas e se sobressaia aos processos de autorreflexão e de sistematização da atuação. Desse modo, barrando maiores espaços para construção de uma atuação orientada segundo parâmetros criados a partir da ótica advinda de uma determinada formação ou de uma vinculação a determinada categoria, restringindo-se à construção imposta externamente pelas instituições que contratam os profissionais.

Essa mecanização do trabalho profissional, cada vez mais constatável nos dias atuais, exemplifica muito bem as realidades vividas pelos assistentes sociais contratados para atenderem a toda uma rede de unidades de ensino, permitindo ainda, uma compreensão da qualidade do serviço prestado e o processo de restrição de uma atuação mais comprometida com a defesa dos direitos dos alunos que são submetidos às realidades que impedem o seu pleno desenvolvimento na formação.

## CONCLUSÃO

O trabalho do/a assistente social na política de educação no estado da Bahia segue a mesma tendência observada no restante do país, ou seja, a presença dos profissionais se identifica, com maior destaque, nas modalidades da educação básica, da educação profissional e tecnológica e da educação superior.

No campo da educação básica no estado da Bahia foi possível identificar até o momento, quatro espaços sócio-ocupacionais, nos quais há profissionais do Serviço Social, a saber, nas escolas confessionais/privadas/filantrópicas, com atuação maior na cidade de Salvador, nas secretarias municipais e estadual de educação com um trabalho muito mais focalizado em projetos e temas, a exemplo da educação inclusiva nas escolas públicas municipais e estaduais, sendo este o menor contingente de profissionais e em escolas públicas e/ou comunitárias como suporte para estágio supervisionado em Serviço Social de algumas instituições privadas de ensino superior. Vale ressaltar que o tema da inserção de assistentes sociais nas escolas públicas no estado da Bahia vem sendo pauta de lutas históricas da categoria, principalmente através da Comissão de Educação do CRESS-BA.

Assim, podemos apontar algumas tendências do trabalho do/a assistente social na educação básica no estado da Bahia: a) Diversidade de espaços sócio-ocupacionais da educação com presença de assistentes sociais, a saber, escolas confessionais privadas, escolas públicas, secretarias de educação, escolas comunitárias; b) Concentração de assistentes sociais em escolas confessionais/católicas em detrimento de escolas públicas, principalmente na cidade de Salvador; c) Os profissionais atuam nos processos de permanência do aluno na escola, tanto nas escolas públicas quanto nas confessionais/privadas; d) A presença de assistentes sociais nas secretarias municipais de educação em detrimento da presença em escolas públicas dos municípios e do estado, onde é quase inexistente a presença de profissionais. No campo das escolas públicas, merece destaque o Colégio Militar com atuação em alguns municípios baianos e com presença de assistentes sociais; e) Fraca/limitada presença de profissionais do Serviço Social em escolas públicas no estado e f) A centralidade do trabalho na questão da inclusão social de crianças com deficiência.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; RODRIGUES, Maria Cristina Paulo. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; OLIVEIRA, Ney Luiz Teixeira de. (org.). *Serviço social e educação*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. (Coletânea Nova de Serviço Social).
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1996.
- BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira *et al.* A produção do conhecimento e a legislação sobre a inserção do Assistente social na política de educação no Brasil. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017. São Luís. *Anais [...]* São Luís: UFMA, 2017. 1 CD-ROOM.
- FUNDAÇÃO LEMANN. Como está nossa educação básica? 2017. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/como-esta-nossa-educacao-basica>. Acesso em: 4 jul. 2018.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. *Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, ago. 2017.
- PINTO, Rosa M. F. *Política educacional e serviço social*. São Paulo: Cortez, 1986. cap. 3, p. 5579.
- ROSSI, Pedro; MELLO, Guilherme. A desconstrução do Estado e dos direitos sociais: da austeridade ao desmonte: dois anos da maior crise da história. *Le Monde Brasil Diplomatique*, São Paulo, 2 maio, 2017. Disponível em: <http://diplomatique.org.br/a-austeridade-ao-desmonte-dois-anos-da-maior-crise-da-historia/>. Acesso em: 03 abr. 2018.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho. Os contra-argumentos à desconstrução dos direitos. *Dossiê Reforma Trabalhista*, Campinas, 2017. Disponível em: <http://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2017/06/Dossie-14set2017.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2018.



# Atuação do Serviço Social no Instituto Federal de Sergipe

*Adriana Araujo de Lisboa*

*Ana Paula Leite Nascimento*

*Ingredi Palmieri Oliveira*

*Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira*

## INTRODUÇÃO

Observa-se nos últimos anos a ampliação da atuação dos/as assistentes sociais na política de educação, principalmente no âmbito da educação profissional e tecnológica e mais especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal situação possui relação com a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que o país atravessou nos últimos dez anos e precisa ser entendida à luz da funcionalidade que a educação e os próprios Institutos Federais possuem na dinâmica do capitalismo na atualidade, ao incorporar o discurso da educação como estratégia de combate à pobreza.

Não por acaso, verifica-se uma ampliação do acesso à educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, mas a permanência e o êxito nas instituições escolares acabam não acompanhando tal realidade e tendem a aprofundar as desigualdades no âmbito educacional. Marcada pelas con-

tradições do capitalismo e suas expressões no cotidiano das classes sociais, do Estado e das políticas sociais, a atuação profissional dos/as assistentes sociais nos Institutos Federais tem se configurado majoritariamente em ações de acesso e permanência, no âmbito da assistência estudantil, mas a ela não se restringem.

Assim, veremos ao longo do texto as tensões, desafios e possibilidades que se processam no âmbito da educação e da assistência estudantil e seus impactos no exercício profissional dos/as assistentes sociais no caso específico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Nessa direção, faremos inicialmente uma abordagem sobre a desigualdade educacional e social no Brasil e os seus rebatimentos nas demandas para a atuação do Serviço Social. Em seguida, trataremos a respeito do trabalho do/a assistente social na educação, enfatizando as particularidades do exercício profissional no IFS. Por fim, registraremos reflexões atinentes aos desafios e às possibilidades de intervenções como respostas profissionais com vistas à defesa dos direitos dos/as usuários/as que atendemos.

## DESIGUALDADE EDUCACIONAL E SOCIAL NO BRASIL E OS SEUS REBATIMENTOS NAS DEMANDAS PARA A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

O retrato crônico da escolaridade da população brasileira implica também a cronicidade do problema do acesso e da permanência no âmbito educacional, sendo determinado historicamente pela condição de classe do/a estudante. As disparidades do acesso e permanência são notórias quando ultrapassamos a aparência fenomênica da inclusão educacional a partir da delimitação da idade-série para os diferentes níveis de ensino, e, chegamos à compreensão de que a origem de classe é um dos seus principais traços determinantes. Isso significa afirmar que o debate sobre a desigualdade educacional remete, necessariamente, à questão da desigualdade social no Brasil. (NASCIMENTO, 2014)

A educação, embora seja um direito social, apresenta-se como uma das áreas em que a questão da desigualdade se reflete com maior nitidez no cenário brasileiro. Sabe-se que a escola é uma expressão da sociedade.



Demarcada em seu contexto capitalista, a escola abriga as contradições inerentes à dinâmica da sociedade capitalista. Logo, os/as estudantes pertencentes à classe trabalhadora, denominados/as por alguns/mas teóricos/as como sujeitos/as das classes populares, apresentam maiores dificuldades no que se refere ao acesso e também à permanência na escola, requerendo, ao mesmo tempo, a democratização de ambas as variáveis no cotidiano acadêmico-escolar. (NASCIMENTO, 2014)

Dessa feita, o direito à educação não se pode efetivar apenas na ampliação das possibilidades de acesso. Torna-se, portanto, imprescindível a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão dos cursos daqueles/as que ingressam nas instituições educacionais, em seus diferentes níveis de ensino. (NASCIMENTO, 2014) Pois bem, esses mecanismos cumprem o papel importante de “[...] [reduzir] os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso”. (MAGALHÃES, 2012, p. 94)

Nessa ótica se faz necessário assinalar que historicamente mecanismos foram e estão sendo propostos para viabilizar, na sociedade brasileira, a permanência dos/as estudantes oriundos/as da classe trabalhadora que, ao ingressarem nas instituições educacionais, demandam ações que possibilitem a conclusão dos seus respectivos cursos e êxito na trajetória acadêmica. Cabe então demarcar que

[...] ao conjunto dessas ações chamamos de *Assistência Estudantil*, enquanto *política de enfrentamento ao velho e crônico enigma da evasão, da repetência e, especialmente, das desigualdades econômicas, sociais e culturais, como traços presentes na educação brasileira*. (NASCIMENTO, 2014, p. 73, grifos do autor)

Em se tratando da particularidade da educação profissional e tecnológica convém assinalar o processo de expansão da educação profissional que ganhou maiores dimensões a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pelo Brasil afora. Os debates que fundamentaram essa criação giraram em torno da necessidade de

[...] garantir a perenidade das ações, por meio das políticas públicas e de financiamento, que visem incorporar setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil e viabilizar, desta forma, o pagamento da dívida social em relação a esse público. (CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCACAO TECNOLOGICA , 2008, p. 149)

O discurso de “incorporação dos setores sociais aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil”, e de “pagamento da dívida social” ao referido público é, claramente, resultante das recomendações recentes do Banco Mundial, cuja prioridade é a redução da pobreza com ênfase especial para a política de educação associada a programas de transferência de renda. No quadro das políticas para redução da pobreza, a educação aparece com prioridade especial. Logo, justifica-se o destaque para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por conseguinte, o reforço à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (NASCIMENTO, 2014; SCAFF, 2001)

Fruto desses debates, a Lei de nº 11.892/2008<sup>1</sup> cria um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (NASCIMENTO, 2014), que foram

[...] estruturados a partir do potencial instalado nos Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2009, p. 8)

No bojo da criação dos Institutos Federais e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica o IFS foi criado e, acompanhando a dinâmica da expansão, amplia a sua oferta de vagas nos

---

1 A Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir daí, fica definido que os Institutos Federais são instituições de Educação Superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, e com capacidade de ofertar cursos de qualificação profissional em nível básico e técnico, cursos superiores de graduação e pós-graduação e atividades de pesquisa e extensão. (BRASIL, 2008).

diferentes níveis e modalidades de ensino da educação profissional, científica e tecnológica, fenômeno que vem sendo caracterizado por alguns/mas teóricos/as e, especialmente pelo Governo Federal, como democratização do acesso. Porém, no contexto dessa pretensa democratização do acesso ao ensino profissional, científico e tecnológico a democratização das condições de permanência dos/as estudantes inseridos nos Institutos Federais não acompanha a mesma dinâmica, vez que as ações de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apresentam-se de forma insuficiente no cotidiano de estudantes que vivenciam as expressões da questão social. Contexto que também expressa a realidade contraditória das condições de acesso e permanência no IFS. (NASCIMENTO, 2014)

É imprescindível ressaltar que as ações de assistência estudantil surgem a partir de reivindicações em defesa do provimento, por parte das instituições educacionais e do Estado, das condições necessárias à permanência dos/as estudantes. (NASCIMENTO, 2012) Não podemos deixar de apontar que

[...] a precarização e insuficiente expansão/financiamento das ações de Assistência Estudantil [...] dificultam a permanência dos estudantes com baixo nível socioeconômico nas diferentes modalidades de ensino, além de comprometer a qualidade do seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Os impactos desta realidade têm suas bases no desfinanciamento das ações de Assistência Estudantil, diretamente ligado ao desfinanciamento geral das políticas sociais no contexto atual. Este, por conseguinte, é agravado com o desmantelamento das políticas sociais públicas, determinando perdas substanciais dos direitos já conquistados. (NASCIMENTO, 2014, p. 20)

De acordo com Oliveira e Vargas (2012, p. 132) os quadros técnicos reduzidos e os limites orçamentários impostos para a assistência estudantil são fatores que limitam as “[...] ações de assistência aos estudantes, reduzindo a política à concessão de bolsas/auxílios financeiros, cujos valores em geral são insatisfatórios e a quantidade de benefícios disponibilizados aquém da demanda”. Assim, não temos a garantia de equipamentos sociais para atender a demandas dos/as estudantes como restaurantes e residências estudantis, bem como outras ações socioeducativas e de acompanhamento, de lazer e de cultura são reduzidas ou inexistentes.

Com a criação do IFS em 2008 a Unidade Sede do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET/SE), localizada no município de Aracaju, passa a receber o nome de *campus* Aracaju; a então Unidade de Ensino Descentralizada (UNED/SE), situada no Povoado Carro Quebrado no município de Lagarto, passa a ser o *campus* Lagarto; e, a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (EAFSC/SE), com sede no Povoado Quissamã no município de São Cristóvão, fica sendo o *Campus* São Cristóvão. Esses três *campi* constituíam o IFS à época de sua criação. Em consonância com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram construídos mais cinco *campi* em Sergipe e atualmente o IFS possui o total de nove *campi* e uma reitoria, quais sejam: *campus* Aracaju, *campus* Estância, *campus* Glória, *campus* Itabaiana, *campus* Lagarto, *campus* Propriá, *campus* São Cristóvão, *campus* Socorro e *campus* Tobias Barreto, e, também possui um polo em Cristinápolis, vinculado ao *campus* São Cristóvão. É pertinente assinalar que mais um *campus* localizado no município de Poço Redondo está em fase de implantação. (INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE, 2017; NASCIMENTO, 2014)

A nova institucionalidade trazida com a criação dos Institutos Federais e, conseqüentemente, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocasionou a ampliação de demandas e de usuários/as. Com isso, se fez necessária também a ampliação da quantidade de profissionais de algumas categorias, dentre elas o Serviço Social, coadunando com o processo de expansão. Em 2008, antes da criação dos Institutos Federais, o CEFET/SE dispunha de três assistentes sociais em seu quadro. Com a mudança de CEFET/SE e EAFSC/SE para IFS, em 2009, a instituição passou a contar com seis assistentes sociais, quantitativo que foi crescendo ao longo dos anos e atualmente dispõe de 14 profissionais lotadas em seu quadro funcional, distribuídas entre os oito *campi* e a reitoria.<sup>2</sup>

---

2 As assistentes sociais do IFS estão distribuídas da seguinte forma: quatro no *campus* Aracaju, duas no *campus* Lagarto, duas no *campus* São Cristóvão, uma no *campus* Estância, uma no *campus* Itabaiana, uma no *campus* Glória, uma no *Campus* Tobias Barreto, uma no *campus* Propriá e uma na Reitoria. Além destas, tem mais uma profissional que atua no *campus* Aracaju, mas a mesma faz parte do quadro de outro Instituto Federal, pois está na modalidade de acompanhamento de cônjuge. Pontua-se ainda que o *campus* Socorro começou a funcionar em 2017 e não possui assistente social, embora as assistentes sociais do IFS já tenham argumentado e justificado verbalmente em diversas reuniões e

Contudo, a ampliação de profissionais de Serviço Social no IFS ainda é insuficiente para responder às diversas demandas<sup>3</sup> que se apresentam em diferentes áreas da instituição, acarretando sobrecarga de trabalho e predominância de ações em áreas específicas, como a assistência estudantil. Além disso, a própria concepção e organização institucionais dificultam atuações para além da assistência estudantil, embora algumas ações em outras áreas institucionais sejam reconhecidas, respaldadas e executadas pelas assistentes sociais do IFS. Importante ressaltar que as profissionais de Serviço Social do IFS têm discutido e construído documentos internos tanto para expor a necessidade de ampliação do quantitativo de profissionais, quanto para delimitar suas atribuições no âmbito do IFS considerando as possibilidades de áreas de atuação que se colocam no cotidiano institucional e os diferentes públicos que demandam intervenções, como trataremos de modo mais aprofundado a seguir.

## O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: AS PARTICULARIDADES DO IFS

Como profissional requisitado/a socialmente a atuar nas expressões da questão social,<sup>4</sup> o exercício profissional do/a assistente social é forjado nas

---

formalmente em documentos encaminhados aos gestores do IFS acerca da necessidade de composição do quadro funcional do *campus* com assistente social, dada as demandas que recorrentemente são apresentadas ao Serviço Social. Entretanto, até a presente dada a instituição continua a ignorar essa necessidade na medida em que mesmo dispondo de códigos de vagas não prioriza a convocação de assistente social nem para o *Campus* Socorro e nem para os outros I que já apresentaram por meio de inúmeras solicitações e justificativas a necessidade de ampliação do quadro, levando em consideração as demandas dos *campi* e do público atendido pelo Serviço Social cotidianamente.

3 Como demandas estamos considerando tudo aquilo que o espaço/instituição de trabalho requisita a determinado profissional. Contudo, nem tudo o que é demandado faz parte das competências e habilidades estabelecidas para uma dada profissão. (OLIVEIRA, 2014)

4 Segundo Iamamoto (2000, p. 54), a questão social é o “[...] 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 “trabalho livre”, que depende da venda de sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais. Esse processo é denso de conformismos e rebeldias forjados ante as desigualdades sociais, expressando a consciência e o exercício da cidadania dos indivíduos sociais. Historicamente a questão social tem a ver com a

contradições inerentes à forma de produção e reprodução social da sociedade capitalista e marcado pelas disputas entre as classes sociais. Tais características também interferem no padrão de respostas dadas pelo Estado através das políticas sociais por ele executadas, exigindo do/a assistente social uma perspectiva de totalidade em suas análises e intervenções profissionais, sem esquecer, como pontua Yamamoto (2000), das condicionalidades impostas pela sua inserção enquanto trabalhador/a assalariado/a de um ramo da especialização do trabalho coletivo que se inscreve na divisão social e técnica do trabalho, absorvendo também as mudanças do mundo do trabalho.

A realidade atual demanda um/a profissional crítico/a e atento/a “[...] capaz de formular, avaliar e recriar propostas ao nível das políticas sociais e da organização das forças sociais da sociedade civil. Um profissional informado, crítico e propositivo”. (IAMAMOTO, 2006, p. 144) A conjuntura aponta vários desafios para esta profissão que escolheu como princípio basilar de atuação fazer a defesa da classe trabalhadora, sendo um desses desafios “[...] desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim ser um profissional propositivo e não só executivo”. (IAMAMOTO, 2006, p. 20)

Esses desafios também estão postos aos/às assistentes sociais que atuam na educação e se faz necessário salientar o direcionamento e contribuição que os órgãos de orientação e fiscalização profissionais estabelecem a partir de suas legislações, documentos e debates. Assim, corroborando com o entendimento apontado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2013, p. 16) para orientar as ações do/a assistente social, entende-se que a educação se ergue como “[...] um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social”.

Ao discutir o exercício profissional do/a assistente social na educação, o CFESS (2013, p. 41, grifo do autor) demarca que na atuação voltada para a garantia da permanência na educação escolarizada tem sobressaído as

---

emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas em prol dos direitos atinentes ao trabalho, exigindo o seu reconhecimento como classe por parte do bloco do poder, e, em especial, do Estado e do empresariado industrial.

seguintes possibilidades: “[...] desenvolvimento de ações articuladas ou decorrentes daquelas dirigidas à garantia do acesso ou a de ações que se configuram a partir de ‘políticas’, programas e projetos específicos para atendimento dessa necessidade”. Além disso, informa que um dos grandes desafios que se coloca para os/as assistentes sociais que trabalham na política de Educação é:

[...] compreender as estratégias forjadas no sentido de se assegurar às condições de permanência na educação escolarizada para além do nível ou modalidade ao qual se vincula diretamente, tomando-as como expressões das desigualdades que atravessam a política educacional e que, em última instância, expressam as desigualdades sociais que esta política contribui para reproduzir. Igualmente importante é o desafio de reconhecimento dos diferentes sujeitos coletivos e dos processos de luta no campo educacional e para, conseqüentemente, tecer articulações profissionais com os mesmos. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 43)

Frente ao exposto, registra-se que as expressões da questão social evidenciadas no cotidiano institucional do IFS são as mais diversas e impactam o processo de ensino-aprendizagem tanto nas condições de assimilação, discussão e construção do conhecimento por parte dos/as estudantes, como na estruturação e organização da política educacional que se encontra muito aquém do atendimento das reais necessidades educativas da população.

Nesse sentido, a precarização das condições de vida dos/as estudantes do IFS e suas famílias se expressa em casos significativos de desemprego e subemprego que desconsideram condições dignas de trabalho e restringem ou eliminam direitos trabalhistas e previdenciários. A renda *per capita* familiar de grande parte dos/as estudantes está abaixo de meio salário mínimo e há grande incidência de núcleos familiares chefiados por mulheres e/ou idosos/as que possuem a principal fonte de renda familiar em aposentadorias e/ou auxílios do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), além de benefícios de programas de transferência de renda do governo federal. Aliado a isso, verifica-se baixa escolarização dos núcleos familiares dos/as estudantes, precarização e ou falta de acesso a direitos como saúde, moradia e transporte, como também alguns casos de violência e violação de direitos.

No IFS as assistentes sociais estão lotadas em setores responsáveis diretamente pela operacionalização da política de assistência estudantil, desenvolvendo ações que viabilizam as condições para o acesso e a permanência dos/as estudantes, que é o público majoritário do Serviço Social na instituição, não obstante o entendimento da importância e da necessidade do trabalho com os outros segmentos, como servidores/as – efetivos/as, substitutos/as ou terceirizados/as –, familiares dos/as estudantes e a comunidade do entorno.

As demandas mais recorrentes estão relacionadas às especificidades dos públicos com os quais atuamos e intervimos, a saber: os/as estudantes – atendimento às necessidades estudantis de acesso e permanência, acompanhamento, encaminhamentos; os/as servidores/as<sup>5</sup> – atendimento, acompanhamento, encaminhamentos atrelados a demandas próprias da vivência institucional ou do cotidiano pessoal e/ou familiar do/a servidor/a; os/as familiares dos/as estudantes – demandas estudantis relacionadas ao âmbito educacional ou de expressões da questão social vivenciadas para além dos muros escolares; a comunidade do entorno – demanda ações de intervenção por meio dos Projetos de Pesquisa e Extensão.

O público prioritário do trabalho do/a assistente social é aquele que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Alguns/mas destes/as estudantes são inseridos/as nos auxílios ou bolsas ofertadas pelo IFS, outros/as são acompanhados/as pela dificuldade de permanecer na escola, seja por condições estritamente econômicas ou por motivos de saúde, de defasagem do conhecimento prévio, reflexo de uma negação anterior do direito à educação de qualidade, ou ainda, por questões decorrentes da complexidade das relações familiares e sociais e dos desafios vivenciados e enfrentados.

No IFS, as assistentes sociais, em sua maioria, desenvolvem suas ações nos *campi* e encontram-se lotadas na Coordenadoria de Assistência Estudantil (COAE), com exceção das duas profissionais do *campus* São Cristóvão que, apesar de desenvolverem as ações vinculadas à COAE, são lotadas na Direção do Ensino, além de outra assistente social que está lotada na

---

5 No caso dos/as terceirizados/as vale salientar que foram e são objeto de intervenção por meio dos Projetos de intervenção do Estágio Supervisionado.



Diretoria de Assistência Estudantil (DIAE), órgão sistêmico na Reitoria. A equipe técnica de assistentes sociais do IFS é composta por mulheres, acompanhando o quadro majoritário e histórico da profissão. Todas possuem formação de pós-graduação: sete com especialização, oito com mestrado, duas em processo de doutoramento.

As equipes da COAE contam com profissionais de psicologia, profissionais de nível médio e terceirizados/as, não sendo uniforme a composição das equipes em todos os *campi*, resultado da fragilidade da política na instituição, ainda dependente da postura do/a gestor/a da unidade. A recente Política de Assistência Estudantil do IFS, aprovada em 2017, tem um grande desafio e ainda precisa avançar muito para possibilitar uma assistência qualificada, pois encontra diversas dificuldades como: orçamento insuficiente para atender a demanda, falta de equipe técnica, falta de estrutura nas instituições, falta de espaços de discussão com as equipes e com os/as estudantes, dentre outras. Todas essas questões refletem diretamente no trabalho do/a assistente social, somada a uma sobrecarga de trabalho devido à falta de profissionais. Há uma maior dificuldade de desenvolver o trabalho em razão da falta de espaços de discussões entre as equipes, um maior desgaste na operacionalização/seleção dos auxílios e bolsas devido ao recurso ser insuficiente, o que muitas das vezes resulta em uma alternativa institucional de seletividade perversa e uma dificuldade de atender profissionalmente e institucionalmente as reais necessidades dos/as estudantes.

No âmbito do IFS as ações de assistência estudantil são frágeis, não conseguem nem atender ao “tripé” tradicional da assistência estudantil oferecido nas universidades, composto pela bolsa permanência, os restaurantes universitários e as casas de estudantes, como categorizam Oliveira e Vargas (2012). Convém salientar que Oliveira e Vargas (2012, p. 155) entendem a assistência estudantil como “[...] ações de cunho assistencial que são desenvolvidas no âmbito da política de educação e orientadas para o provimento das condições necessárias à permanência dos estudantes no ensino superior”. Concordamos, pois, com estas autoras ao afirmarem que as ações devem estar comprometidas com a ampliação da cobertura de seus serviços, tendo como norte a universalização do acesso.

Apesar de estarem lotadas na área de assistência estudantil as assistentes sociais do IFS reconhecem a necessidade de atuação em outras áreas, quais sejam: atendimento a pessoas com necessidades específicas, saúde, extensão, gestão de pessoas, contemplando estudantes, servidores/as e comunidade externa, implicando as seguintes atribuições e competências baseadas nas legislações e documentos profissionais e institucionais:

Orientar à comunidade do IFS quanto à viabilização dos direitos sociais e os meios de exercê-los; Contribuir para a mobilização e organização popular, articulando os trabalhos de base, de educação com a comunidade do IFS; Realizar estudos e pesquisas socioeconômicas para conhecer a realidade social da população atendida; Construir e organizar os instrumentos internos do Serviço Social, avaliando-os sistematicamente; Planejar, executar e avaliar planos, programas e projetos sociais, com acesso às informações orçamentárias, participando do seu planejamento; Documentar as ações realizadas no exercício profissional; Orientar e encaminhar os/as usuários/as para a rede socioassistencial e serviços especializados, monitorando os processos; Mapear, estabelecer articulações e propor parcerias com a rede socioassistencial; Prestar assessoria e consultoria, seja nas áreas de ensino e/ou pesquisa e/ou extensão, no que se refere à área do Serviço Social; Compor equipe multiprofissional considerando a integralidade dos sujeitos e grupos atendidos; Supervisionar estagiário/a de Serviço Social, acompanhando seu projeto de intervenção; Garantir uma gestão democrática na elaboração e execução das políticas, articulando e promovendo espaços de construção, discussão e avaliação da política de educação e dos programas e projetos institucionais; Realizar estudos, elaborar relatórios e emitir parecer social e laudos sobre questões que são de responsabilidade do Serviço Social; Coordenar ações, programas e projetos na área de Serviço Social; Desenvolver o trabalho em rede com as políticas públicas e sociais existentes, realizando encaminhamentos quando necessário; Desenvolver trabalhos multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar com os/as demais profissionais do IFS: Pedagogos/as, Psicólogos/as, Técnicos/as Educacionais, Bibliotecários/as, Professores/as, etc; Orientar a prática profissional com base nas Diretrizes Curriculares, na Lei de Regulamentação da Profissão e no Código de Ética Profissional; Participar e promover a participação da comunidade acadêmica em instâncias internas e externas de decisão e controle democrático sobre a política de educação, como conselhos e conferências;

Articular e promover ações e estudos que tratem sobre os direitos sociais e direitos humanos; Participar de eventos que discutam a educação e o fazer profissional para aprimorar a execução de suas ações. (INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE, 2016, p. 3-5)

Considerando o exposto e a trajetória histórica de atuação da categoria na instituição, o exercício profissional no IFS se dá a partir das seguintes intervenções: abordagens individuais e/ou trabalhos em grupo; acolhimento, orientações e encaminhamentos; análises socioeconômicas para a inserção nos auxílios e bolsas da área de assistência estudantil e para isenção da taxa do exame de seleção e de concursos públicos; visitas domiciliares e institucionais; Estudo socioeconômico; pareceres sociais para diversos públicos e demandas institucionais; intervenções interdisciplinares junto às outras categorias profissionais da instituição ou com outros profissionais da rede de serviços e atendimentos de outras políticas sociais, considerando a importância e a necessidade da intersetorialidade nas intervenções profissionais e entre as políticas sociais; supervisão de estágio curricular em Serviço Social; participação em comissões, sindicâncias, processos administrativos e fiscalização de contratos; encaminhamentos intra e interinstitucional, buscando atender as necessidades e demandas dos/as usuários/as; cine em contexto; capacitação; elaboração e desenvolvimento de projetos<sup>6</sup> de intervenção, de pesquisa e de extensão; inserção em pesquisa e extensão em outros projetos; Participação em eventos da categoria e outros relevantes; reunião de pais e reuniões de equipes técnicas; participação nos conselhos de classe e nos conselhos de pais; palestras/projetos socioeducativos; mobilização e participação nas lutas estudantis e sindicais; Atividades vinculadas aos cargos de gestão institucional. (NASCIMENTO, 2017)

No desempenho das atribuições algumas demandas exigem respostas que sejam por meio de intervenções com outros/as profissionais. O trabalho com outras profissões depende da composição da equipe técnica de cada *campus* e, ainda, da abertura dos/as profissionais para reali-

---

6 Cabe assinalar como exemplos os projetos desenvolvidos nas áreas e temáticas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Inclusão Sociodigital, Acessibilidade, Mulheres Mil, Direitos trabalhistas e previdenciários.

zarem intervenções em conjunto, considerando a importância do trabalho interdisciplinar e intersetorial e o/a sujeito/a como uma totalidade. Logo, não podemos deixar de apontar que essas intervenções conjuntas partem do pressuposto das diferentes categorias profissionais estarem abertas à perspectiva do trabalho interdisciplinar e intersetorial, pois, ainda há uma resistência muito grande em alguns *campi*, enquanto em outros essa interação é muito rica e implica em respostas profissionais que consideram a totalidade dos/as sujeitos/as.

No caso das equipes técnicas multidisciplinares e/ou interdisciplinares os/as profissionais que as constituem são da área de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Medicina, Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia, Comunicação, docentes de diferentes áreas, Administração – trâmites institucionais administrativos, contábeis, financeiros, orçamentários, pagamentos, licitatórios, dentre outros. Essa composição se dá no mesmo setor em alguns *campi* ou em setores diferentes como é a realidade da maior parte dos *campi*, podendo ser multidisciplinares ou interdisciplinares.

Como principais instrumentos de trabalho e documentação (formas de registro) estão: acolhimento; atendimentos individualizados; trabalhos com grupos e com a comunidade; observação direta; nota técnica; entrevistas; acompanhamento; encaminhamentos; estudos socioeconômicos; visitas domiciliares e/ou institucionais; relatório; parecer social; junta social; palestras; oficinas; debates; reuniões; rodas de conversas.

Avaliamos também como relevante e necessário registrarmos as principais dificuldades encontradas no exercício profissional do/a assistente social no IFS diante da conjuntura atual. Vejamos: compreensão e defesa por parte dos/as servidores/as e gestores/as principalmente das ações referentes à Política de Assistência Estudantil na perspectiva de direito do/a estudante; efetivação de uma Política de Assistência Estudantil que contribua para o acesso e permanência dos/as estudantes, embora já existam ações que contribuem significativamente neste processo; dotação orçamentária reduzida frente às demandas institucionais para a intervenção no enfrentamento às diferentes expressões da questão social, especialmente no que diz respeito às ações de assistência estudantil; acompanhamento sistemático das ações, principalmente da assistência estudantil, em razão do público majoritário;

ampliação do quadro de profissionais (técnicos/as e docentes); desenvolvimento de ações vinculadas ao tripé institucional ensino, pesquisa e extensão; intervenção multidisciplinar, interdisciplinar e intersetorial, apesar dos trabalhos realizados nestas dimensões; entraves ético-políticos diante do perfil crítico e propositivo apresentado por determinadas profissionais com vistas a (re)afirmação e fortalecimento do Projeto Ético-Político do Serviço Social; mobilização e participação do público que atendemos nas reivindicações e lutas por acesso aos direitos e ampliação desses direitos; ampliação das ações e intervenções do Serviço Social para outras áreas e outros públicos; fortalecimento dos debates sobre a inserção e reconhecimento profissionais; qualificação e capacitação permanente dos/as profissionais; Falta de condições éticas e técnicas de trabalho que já culminou em denúncias e orientações junto ao Conselho Regional de Serviço Social (CRESS/SE); garantia da transparência do uso dos recursos institucionais; democratização da elaboração do planejamento institucional, garantindo a representatividade estudantil nesta construção (espaços deliberativos, a exemplo de fóruns), bem como a representatividade de profissionais que formam as equipes técnicas, não restringindo a participação à gestão (NASCIMENTO, 2017); e, inexistência de setor/coordenação de Serviço Social na instituição, o que fragiliza e dificulta a construção coletiva da categoria.

A atuação majoritária no âmbito da assistência estudantil relaciona-se com a ampliação do público institucional e o conseqüente processo de precarização das suas condições de sobrevivência, que afetam as condições de permanência e êxito dos/as mesmos/as. Relaciona-se também com a organização institucional de atendimento às necessidades imediatas de permanência dos/as estudantes através de auxílios financeiros, somada ao peso que tais ações possuem no processo de consenso e legitimidade das gestões que a executam, como também respalda-se na imagem do/a assistente social como profissional de execução de ações assistenciais com populações vulneráveis socioeconomicamente. Esse processo pode guardar semelhanças e conexões com o alargamento da dimensão assistencial que a profissão vem apresentando nos últimos anos em diversas áreas de atuação e espaços sócio-ocupacionais, que se relaciona com as ações de combate

à pobreza, eixo principal das políticas sociais na atualidade. Sobre tal questão Paulo Netto (2017, p. 327, grifo do autor) assevera:

[...] o caráter universalista da política social viu-se deslocado pela *focalização* e pela *segmentação*; no mesmo andamento, como valor ético fundante foi entronizada a *solidariedade* – uma solidariedade *supra-classista*, revivescência de um humanismo abstrato agora compatibilizada com o ideário competitivo e concorrencial de um generalizado 'empreendedorismo': a organização societária que se quer (e é de fato) regulada centralmente pelo mercado oferece aos 'excluídos' não um elenco codificado e ampliável de direitos sociais, mas o socorro solidário.

Não obstante a reflexão sobre o fortalecimento e até mesmo predominância do caráter assistencial da atuação profissional de uma maneira geral e no IFS em particular, com ações de assistência estudantil baseadas em ações de seleção, repasses e acompanhamento de auxílios financeiros, pontua-se que a equipe de assistentes sociais tem envidado esforços para execução de ações de assistência estudantil concebendo-a e disseminando-a como direito dos/as estudantes, buscando respaldo para as ações na legislação sobre o tema.

## CONCLUSÃO

Apesar de já existirem muitas reflexões sobre a inserção do Serviço Social na educação, ainda encontramos poucas dessas produções que abordam essa atuação na Educação Profissional e Tecnológica. Sabe-se que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vêm absorvendo muitos/as profissionais de Serviço Social, com a recente expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e, que os/as profissionais inseridos/as nestas instituições buscam qualificações profissionais, desenvolvendo aí pesquisas e produções na área.

No entanto, muitas dessas produções dos/as assistentes sociais que atuam nos Institutos Federais são sobre a assistência estudantil, espaço em que os/as assistentes sociais trabalham majoritariamente, sendo mais escassas as produções acerca do trabalho do Serviço Social em outras áreas

e demandas. Assim, entendemos que as reflexões aqui expostas buscam apontar reflexões na direção de explicitar como se dá o trabalho do/a assistente social na educação profissional, científica e tecnológica com centralidade para as particularidades no IFS.

Esse/a profissional tem muito a contribuir com essa instituição pública que tem como público alvo majoritário os/as trabalhadores/as e seus/uas filhos/as, que buscam na educação uma possibilidade de formação qualificada e alimentam esperanças de inserção no mercado de trabalho em uma perspectiva de terem acesso a melhores condições de vida. Entretanto, é imperioso demarcar que a qualificação profissional não é sinônimo de garantia da inserção no mercado de trabalho, embora possa traduzir-se como diferencial para a ocupação das vagas. Mesmo que a inserção no mercado de trabalho não garanta melhores de condições de vida, é fato que pode minimizar as dificuldades que impactam diretamente na sobrevivência.

Os desafios ao/à assistente social são grandes, pois trabalhar em precárias condições, seja com recurso insuficiente, seja com uma equipe reduzida, impõe limites profissionais para viabilizar, de fato, uma assistência estudantil que dê conta de garantir o acesso, a permanência e o êxito dos/as estudantes. Apesar dos desafios, alguns espaços institucionais são frutíferos como o trabalho em equipe com outros/as profissionais que assumem posturas profissionais de defesa dos direitos dos/as estudantes e que coadunam com princípios defendidos pelo Serviço Social. Esta articulação possibilita atender os/as usuários/as considerando-os/as em sua totalidade, desenvolvendo ações enquanto respostas profissionais que vão na direção de intervir nas muitas demandas apresentadas pelos/as sujeitos/as à escola, por conseguinte, aos/às profissionais que ali trabalham e devem acolher as demandas e os/os sujeitos/as.

É imprescindível ressaltar que não obstante a precarização da política e das condições de trabalho, os/as assistentes sociais priorizam intervenções e respostas às demandas em uma perspectiva de viabilizar direitos por meio do Estado, ou seja, das instituições que trabalham. Desse modo, avaliamos que as respostas profissionais vão na direção de cobrar do Estado respostas às demandas dos/as usuários/as que buscam os serviços no cotidiano das Instituições que nós profissionais estamos inseridos/as. Ponderamos que são essas

respostas profissionais que fortalecem os mecanismos de enfrentamento às expressões da questão social que os/as usuários/as vivenciam cotidianamente.

Concebemos, portanto, que quando damos as respostas profissionais por meio dos serviços relacionados às políticas sociais que operacionalizamos ou quando recorremos às intervenções e serviços acessando a interseccionalidade da rede estamos atuando com um posicionamento ético-político profissional na defesa intransigente dos direitos dos/as usuários/as que atendemos. Essas respostas materializam, por sua vez, os direitos dos/as usuários/as viabilizados pelas políticas sociais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Brasília, 2013.

CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCACAO TECNOLOGICA - CONCEFET. Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 146-158, jun. 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Transformações societárias, alterações no mundo do trabalho e Serviço Social. *Revista Ser Social*, Brasília, n. 6, p. 45-78, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFET. *Institutos Federais Lei n. 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Brasília: IFRN, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. *Atribuições do/a assistente social no Instituto Federal de Sergipe/IFS* [elaborado pelas assistentes sociais do IFS e aprovado em reunião do Serviço Social do IFS], Aracaju, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. *Histórico*. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/institucional>. Acesso em: 13 fev. 2017.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. *FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*, Uberlândia, p. 88-97, 2012.



NASCIMENTO, Clara Martins do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. *FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*, Uberlândia, p. 147-157, 2012. Disponível em: [http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista\\_fonaprace\\_25\\_anos.pdf](http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf). Acesso 20 jan. 2019.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. *Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe*. 2014. 153 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. O trabalho do/a assistente social na Educação: as particularidades do IFS. In: NASCIMENTO, Ana Paula Leite. *Roda de Conversa - Exercício profissional do/a assistente social em Sergipe: espaços sócio-ocupacionais e dimensão política da prática profissional*. São Cristóvão: UFS, 2017.

OLIVEIRA, Ingredi Palmieri. *O exercício profissional do assistente social na política de educação em Aracaju/SE: um estudo de demandas e respostas socioprofissionais*. 2014. 159 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

OLIVEIRA, Simone Barros de; VARGAS, Melissa Welter. A Assistência Estudantil como espaço privilegiado de educação para os direitos. *FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. Uberlândia, p. 127-134, 2012.

PAULO NETTO, José. Assistencialismo e regressividade profissional. In: BRAZ, Marcelo (org.). *José Paulo Netto: ensaios de um marxista sem repouso*. São Paulo: Cortez, 2017.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Educação como estratégia política: a orientação dos organismos internacionais. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 113-130, jan./jun. 2001.



# **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*

## **INTRODUÇÃO**

O ensino superior brasileiro passou por mudanças significativas na primeira década dos anos 2000, as quais foram determinantes para a ampliação da contratação de assistentes sociais para as universidades públicas federais. Nesse período a contrarreforma universitária ingressou em uma nova fase, a partir da adoção do discurso da democratização do acesso ao ensino superior, o qual ocorreu com forte presença do setor privado, ao

mesmo tempo em que foram ampliadas as vagas e programas de assistência estudantil nas instituições públicas.

O social-liberalismo de cunho novo desenvolvimentista é uma chave heurística fundamental para compreender a contrarreforma universitária nos anos 2000, tendo em vista que as classes dominantes reelaboram suas estratégias de dominação política, uma vez que a hegemonia burguesa estava sendo questionada devido ao aprofundamento da desigualdade social provocada pela adoção das medidas neoliberais. (CASTELO, 2013)

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 Programa Universidades Para Todos (PROUNI).

No tange ao ensino superior público federal, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é a expressão concreta das novas tendências dessa área. Esse programa possibilitou o aumento de vagas, porém, esse processo ocorreu mediante o aprofundamento da lógica produtivista no trabalho docente e dos técnicos administrativos. No bojo do REUNI ocorreu, também, a ampliação dos investimentos nas ações de atendimento aos discentes a partir da instituição do Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007) e, posteriormente, Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES/2010). Nessa direção, esses programas foram determinantes para a ampliação da contratação de assistentes sociais para o ensino superior.

O artigo, ora apresentado, é parte da pesquisa de mestrado, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que resultou na dissertação intitulada *Educação e Serviço Social: um estudo sobre o exercício profissional do/a assistente social nos programas de assistência estudantil das Universidades Federais de Pernambuco*.

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 sócio-históricas para a ampliação da inserção do/a assistente social no ensino superior, como também, apontavam um determinado projeto de educação.

Para tanto, analisamos a intervenção profissional dos/as assistentes sociais que atuam nos programas de assistência estudantil nas três Universidades Federais de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade Federal do Vale do São Francisco (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.

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.<sup>2</sup> Dessa forma, realizamos 18 entrevistas, entre julho e agosto de 2015, as quais foram distribuídas da seguinte forma: UFPE (nove entrevistadas, sendo cinco no *campus* sede, duas no *campus* de Vitória de Santo Antão e duas no *campus* Caruaru); UFRPE (quatro entrevistas, sendo uma no *campus* sede, uma no *campus* de Garanhuns e duas no *campus* de Serra Talhada); e UNIVASF (cinco entrevistadas, sendo quatro no *campus* sede e uma no *campus* de São Raimundo Nonato/PI).<sup>3</sup>

---

1 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 de julho de 2014, sob o parecer de nº 708.924.

2 Apenas na UNIVASF conseguimos entrevistar todas as profissionais de Serviço Social. Na UFRPE não foi possível entrevistar três assistentes sociais e na UFPE uma profissional também não foi entrevistada.

3 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.

A análise dos dados obtidos mediante as entrevistas com as assistentes sociais 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 identificar as particularidades no trabalho desenvolvido pelos/as profissionais de Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional.

### A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA UNIVERSITÁRIA

A assistência estudantil passou por profundas mudanças na primeira década dos anos 2000, consideramos que a determinação central para pensarmos no atual ordenamento dessa política emergiu em 2007 com a implantação do REUNI. Assim, a ampliação das ações de atendimento aos estudantes emerge no bojo do processo de contrarreforma universitária. (LIMA, 2007)

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.

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 re-

gionais 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, o que faz com que o referido programa defina 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 o atendimento de diversas demandas dos/as estudantes, que ultrapassam a questão da carência financeira e que devem ser atendidas numa perspectiva universal,<sup>4</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 das 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”. (BRASIL, 2010)

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 se adequam aos 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 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), realizado pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) em 2010, apontam que pelo menos 44% dos/as discentes

---

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

pertencem às classes C, D e E, portanto, são público alvo da assistência estudantil. (FONAPRACE, 2012) O contingente de estudantes oriundos dessas classes tende a aumentar nos próximos anos, a partir da efetivação da Lei de Cotas, entretanto, 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.

A necessidade do aumento dos recursos destinados para a área é algo flagrante diante dos dados apresentados acima, 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. (FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS, 2012)

Diante da escassez de recursos e o aumento da demanda em torno das ações de assistência estudantil, surge como tendência dessa política a ampliação da seletividade e da focalização na definição dos/as usuários. A crescente demanda torna os processos seletivos cada vez mais concorridos 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. Tal situação demanda dos/as profissionais envolvidos na execução desse programa respostas cada vez mais imediatas e pragmáticas.

A escassez de recursos para o financiamento da assistência estudantil acarreta numa 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.<sup>5</sup>

[...] 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. (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 507)

O processo de bolsificação que ocorre nas ações da assistência estudantil, como também, o papel de destaque assumido pelas seleções socioeconômicas para acesso aos serviços e programas dessa política são mediações fundamentais para desvelarmos as requisições postas para os/as assistentes sociais que atuam nesse espaço sócio-ocupacional.

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 estudantes “carentes”. Contudo, diante da escassez de recursos, mesmo os/as discentes que são considerados como público alvo da assistência estudantil não têm assegurado o acesso a essa política.

Por sua vez, Nascimento (2013) 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.

---

5 Essa observação é tributária da nossa experiência de trabalho no programa de assistência estudantil desenvolvido na UFRPE, no *campus* 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.

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 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 nesse nível de ensino, não apenas nas instituições particulares mais 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,<sup>6</sup> 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, 2013, p. 95, grifos do autor)

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.

---

6 Entendemos que apesar da ampliação do acesso ao ensino superior, esse movimento não se constituiu na democratização desse nível de ensino, uma vez que a democratização não se reduz ao aumento quantitativo de estudantes. Compreendemos que um real processo de democratização comporta também uma dimensão qualitativa na medida em que as universidades deveriam tornar-se permeáveis aos interesses dos trabalhadores/as.

## A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NOS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE PERMANBUÇO

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, mais também, identificar as determinações presentes nesse espaço sócio-ocupacional,<sup>7</sup> pois entendemos que 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, constatamos que a realização de seleções socioeconômicas para acesso dos/as discentes a esse programa é a principal demanda institucional. As profissionais de todas as instituições pesquisadas afirmaram que a seleção socioeconômica é a principal requisição posta aos assistentes sociais.

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. 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/

---

7 A partir das entrevistas, identificamos que a grande maioria das assistentes sociais participantes da pesquisa, ingressaram nesse espaço sócio-ocupacional após o ano de 2007, ou seja, foram contratadas depois da implantação do REUNI.

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 das instituições sobre sua concepção de acompanhamento aos usuários/as dos serviços da assistência estudantil. 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, além disso, as ações de natureza socioeducativas não se constituem em prioridade para as instituições.

Os/as estudantes também requisitam do Serviço Social determinadas intervenções, algumas dizem respeito estritamente aos programas de assistência 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>8</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.

---

8 Com relação às demandas do campo da saúde, foi comum o relato de requisições relacionadas à saúde mental dos/as discentes.

Com relação às respostas profissionais do Serviço Social, nos programas de assistência estudantil, compreendemos que as demandas institucionais apontadas acima devem ser consideradas, pois a capacidade de resposta das assistentes sociais é forjada a partir dessas mediações. Nessa direção, 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/serviços. 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.

No que se refere 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 tencionar 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)*

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 instituições de ensino, pois essa dimensão da prática profissional é inerente ao trabalho do Serviço Social nos diversos espaços sócio-ocupacionais. (ABREU, 2008)

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/às estudantes.

Com relação ao acompanhamento aos/às estudantes, verificamos que essas ações ocorrem, principalmente, com aqueles/as que estão com baixo rendimento acadêmico. Como os programas de 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.

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 re-trabalhada 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. 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 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)*

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, através da participação no processo de definição dos normativos institucionais que regem essas ações.

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, tendo em vista que identificamos a existência de uma Câmara de Assistência Estudantil, com caráter deliberativo, sendo composto pelos três segmentos que compõem a universidade.

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.

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, como também, das condições concretas que dispõem esses/as profissionais para o desempenho da sua prática profissional.

Entendemos 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 nº 8.662/1993 de regulamentação da profissão), ao estabelecer, no seu artigo 4º, que “[...] realizar estudos socioeconômicos 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.

Feita essa observação, 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 na medida em que a 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 voltada 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>9</sup>*

O predomínio de seleções socioeconômicas no trabalho desenvolvido pelos/as assistentes sociais nos programas de assistência estudantil indica as tendências que essa política assumiu, na primeira década dos anos 2000, ao priorizar o atendimento das demandas discentes através dos programas de bolsas. 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 toma-

---

9 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.

da como a única, uma vez que outros fenômenos podem contribuir para o abandono do curso.

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>10</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 vista 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.

---

<sup>10</sup> Essas informações foram obtidas através de um dos relatórios que tivemos acesso durante as entrevistas.

Contudo, 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.

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>11</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 processos de seleção socioeconômicos.

## CONCLUSÃO

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

---

<sup>11</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.

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 nos programas de assistência estudantil, é fundamental para uma intervenção de qualidade. Contudo, a ultrapassagem da atual lógica imediatista, que rege as ações de atendimento aos discentes, 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.

O imediatismo requerido no trabalho do Serviço Social atinge as diversas dimensões da profissão, pois afeta a questão técnico-operativa, 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.

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.

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.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*. Brasília, DF: MEC, 2010.

- CASTELO, R. *O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Lei de Regulamentação da Profissão*. Brasília, DF: CFESS, 1993.
- CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o REUNI: ampliação de vagas versus garantia de permanência. *Ser Social*, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012.
- FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS – FONAPRACE. O FONAPRACE e a Assistência Estudantil nas IFES brasileiras: uma história em construção. *FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 anos*, Uberlândia, p. 33-72, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- IAMAMOTO, M. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do(a) Assistente Social na atualidade. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Atribuições do/a Assistente Social em Questão*. Brasília: CFESS, 2012.
- LIMA, G. F.; MORAES, M. R. Assistencialização das políticas educacionais brasileiras. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011. Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2011.
- LIMA, K. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.
- NASCIMENTO, C. M. *Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000*. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.



# **A atuação do assistente social na execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil e o impacto deste na vida acadêmica dos alunos da Universidade Federal do Piauí, *campus* ministro Reis Veloso**

*Luciana Mary da Silva Carvalho*

## INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante de uma dissertação<sup>1</sup> de mestrado que teve por objetivo identificar o impacto das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na vida acadêmica dos alunos da Universidade Federal do Piauí, *campus* Ministro Reis Veloso (CMRV).

---

<sup>1</sup> CARVALHO, L. M. S. *O impacto das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil na vida acadêmica dos alunos da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Reis Veloso*. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad de Desarrollo Sustentable, Assunção, 2015.

Sabe-se que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) têm por função primordial a produção e socialização do conhecimento por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão. Paralelo a isso, cumpri também seu papel histórico-social no processo de desenvolvimento da sociedade, por meio da formação não só de profissionais, como também de cidadãos conscientes e politizados, que influenciam e sofrem a influência da dinâmica social.

A história da educação do Brasil mostra que durante muito tempo esse tipo de educação era privilégio de uma minoria da população que fazia parte das famílias de classe média a alta. Cabia aos filhos das famílias em situação de pobreza se contentar com o Ensino Médio. Raros eram os casos de estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, que conseguiam assento nos bancos das IFES.

A expansão do ensino superior se desencadeou devido à necessidade de tornar a universidade mais acessível a todos, visto que desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 se afirma que a educação gratuita deve ser assegurada como um direito de todos, pelo menos nos níveis fundamentais. Mas infelizmente a educação superior não se enquadra dentro do paradigma do direito de todos, pois essa ainda se encontra vinculada ao mérito alcançado durante os processos seletivos.

Ao longo desta trajetória, podem-se elencar alguns marcos que impulsionaram o avanço da educação superior no Brasil. Dentre esses se destacam a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reforça a educação como direito do cidadão; a aprovação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) de 1996; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); as Leis de Cotas e o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Todas estas medidas, sem dúvida, contribuíram com o processo de democratização de acesso ao ensino superior no país, mas era preciso adotar medidas que pudessem também assegurar a permanência dos alunos oriundos das camadas populares nas IFES, contribuindo com o sucesso acadêmico destes.



## A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL

O esforço em implementar ações de assistência estudantil no Brasil não é algo recente. De acordo com Araújo e Bezerra (2007, p. 3) “[...] a trajetória histórica da assistência estudantil se inicia na década de 1930 com os programas de alimentação e moradia universitária”. Em 1931 por meio do Decreto nº 19.852/031, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Superior numa primeira tentativa do Estado Brasileiro em regulamentar a assistência Estudantil.

Antes disso, por meio do Decreto de nº 5.612 de 26 de dezembro de 1928 o Governo Brasileiro autorizou a implantação da Casa do Estudante Brasileiro, em Paris, com o intuito de auxiliar financeiramente estudantes brasileiros que estudavam na França. Sobre isto o Brasil (1928) em seu Art. 2º enfatiza “[...] a casa do estudante brasileiro tem por fim facilitar a vida material dos estudantes patricios na capital Francesa”.

No Brasil, de acordo com Alves (2002, p. 46) essa iniciativa surgiu no Rio de Janeiro, no início de 1930, de maneira filantrópica, sendo no ano seguinte regulamentado o repasse de verbas federais, no governo de Getúlio Vargas, por força do Decreto nº 20.559. O prédio era constituído de três andares e de um restaurante popular que atendia estudantes carentes e pessoas das comunidades próximas, que se passavam por estudantes e usufruíam do benefício.

Outro importante documento que dispõe sobre a assistência estudantil publicado também em 1931 pelo Governo Federal foi o Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851 de 11 de abril. De acordo o Decreto n. 19.851 (BRASIL, 1931) em seu Art. 100 § 4º e Art. 108:

Art. 100 - § 4º As medidas de previdência e beneficiária serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitários, e nelas serão incluídas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recomendem, pela sua aplicação e inteligência, ao auxílio instituído. Art. 108 – Para efetivar medidas de providência e beneficência, em relação aos corpos discentes dos institutos de ensino superior, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitários e o Centro Universitário de estudantes, a fim de naquelas medidas seja obedecido rigoroso critério de justiça e de oportunidade.

Já na Carta Magna de 1946 a assistência estudantil se apresenta como algo obrigatório em todos os sistemas de ensino. Assim, em seu Art. 172, afirma que “[...] cada Sistema de Ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Ainda no artigo 168, avança ao expressar que àqueles que comprovarem falta ou insuficiência de recursos será assegurada a gratuidade ao Ensino Superior. (BRASIL, 1946)

A Constituição de 1967 reafirmou o exposto na Constituição de 1946 e na LDB de 1961 no que se refere à assistência estudantil. Expressa, no Art. 169, que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. (BRASIL, 1967)

Conforme publicado em 2000 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), o Departamento de Assistência Estudantil (DAE só foi criado, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1970, com o objetivo de garantir a manutenção de ações de assistência estudantil voltadas para estudantes universitários em todo o país. Priorizando programas como os de moradia, alimentação e assistência médica-odontológica.

Em janeiro de 1972, através do Decreto nº 69.927, o DAE cria em âmbito nacional o Programa Bolsa de Trabalho com a finalidade de ofertar aos alunos “carentes” recursos e possibilidades materiais concretas para assegurar a conclusão de seus estudos. Sobre isto, em seus Art. 2º e 5º, trata Brasil (1972),

Art. 2º - Proporcionar a estudantes de todos os níveis de ensino oportunidades de exercício profissional em entidades públicas ou particulares, a fim de que possam incorporar hábito de trabalho intelectual ou desenvolver técnicas de estudos e de ação nas diferentes especialidades. Art. 5º - A distribuição de Bolsa de Trabalho a estudantes deverá aplicar-se prioritariamente àqueles carentes de recursos financeiros, mediante investigação sumária de suas declarações.

No texto da Constituição Federal de 1988, evidencia-se a educação como “direito de todos e dever do Estado e da Família” (CF- Art. 105) e a preocu-

pação com o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola (CF - Art. 206). No Art. 208, tem-se que é obrigação do Estado assegurar “[...] atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (BRASIL, 1988) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, sancionada em 20/12/1996 expressa que o ensino deverá ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996)

O Plano Nacional de Educação 2001-2010, implantado no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), apresenta como um dos seus principais objetivos a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública. Expressa ainda a importância da implantação de programas de assistência estudantil, como bolsa-trabalho e outras ações com o intuito de apoiar alunos em situação de vulnerabilidade social que apresentam bom desempenho acadêmico.

Segundo FONAPRACE (2012, p. 40) esta conquista foi fruto de uma audiência do referido fórum com o relator do Plano Nacional de Educação (PNE), o Deputado Nelson Marchezam, onde foi entregue a este um exemplar da I Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes (publicada em 1997) e formalizada a solicitação de inclusão da assistência estudantil no Plano Nacional de Educação, aprovado em 10 de janeiro de 2001.

Ressalta-se que todos os esforços já mencionados para a efetivação da assistência estudantil representam um ganho na luta pela sua consolidação enquanto política pública. Contudo, com a extinção do DAE na década de 1980 a assistência estudantil perde sua referência administrativa junto ao MEC, mas continua sendo temática não só debatida como defendida nos encontros de dirigentes das IFES e do movimento estudantil, culminando com a criação de novos órgãos governamentais voltados para sua execução, bem como de entidades não governamentais preocupadas com a questão da permanência de jovens, principalmente de baixa renda, nas instituições públicas de ensino superior.

Com isso, observa-se que a preocupação em assegurar aos alunos de baixa renda permanência nos estudos é algo presente no desenrolar da his-

tória da educação brasileira. No tocante a assistência no ensino superior um marco muito importante foi a criação FONAPRACE, fruto das reuniões de troca de experiência entre os Pró-Reitores dessa pasta das IFES.

Através do resultado de pesquisas de perfil dos estudantes das IFES realizadas pelo FONAPRACE e de sua articulação política, o PNAES foi regulamentado pelo Decreto nº 7.234/MEC, de julho de 2010, estabelecendo dez ações com vista à permanência do estudante na instituição de ensino superior e redução dos índices de evasão e retenção escolar. Essa ação social, de caráter inclusivo, é dirigida aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, assegurando condições para atender as suas necessidades básicas de moradia, alimentação, transporte, saúde, creche, esporte, cultura, lazer, inclusão digital e apoio acadêmico.

Nessa perspectiva, acompanhando a política atual de democratização do acesso e permanência do aluno nas instituições públicas de educação superior, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) tem assumido esse compromisso, trabalhando questões sociais no seu cotidiano. Tornando-se espaço de vivência e cidadania, além de contribuir com a formação de cidadãos qualificados e comprometidos com a sociedade e com a sua transformação.

### **A TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: UM ESTUDO DA REALIDADE DO CAMPUS MINISTRO REIS VELOSO**

Desde sua implantação, em novembro de 1968, a UFPI sempre contou em sua estrutura organizacional com um setor responsável pela execução de serviços voltados ao segmento estudantil, especialmente para aqueles de pouca condição socioeconômica. Em agosto de 1971, criou-se a Resolução nº 11/71 que discorria sobre a estrutura orgânica da universidade e nela constava a criação da Diretoria de Assuntos Educacionais e Comunitários, na qual estava vinculado o Serviço Comunitário, que tinha por missão atender as demandas dos alunos de baixa renda.

Com o intuito de implementar na UFPI o Programa Bolsa Trabalho, instituído pelo Decreto Federal nº 69.927/72, o Serviço Comunitário foi

transformado em Divisão de Assuntos Comunitários (DAC), no ano de 1973. Passou então a ser atribuição da DAC a seleção dos estudantes beneficiados com a isenção de taxas escolares.

Outra significativa mudança ocorrida na UFPI para efetivação das ações de assistência estudantil foi a transformação da DAC na Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE) através do Ato da Reitoria nº 67/77. Em sua composição, a CAE contava com o Serviço de Concessão de Benefícios e Cadastro SocioEconômico; Serviço de Integração Social; Serviço Médico e Serviço Odontológico.

A CAE estava diretamente ligada a Reitoria e por 15 anos foi a responsável pelo serviço de assistência aos estudantes pobres da instituição. A estes eram concedidos os antigos benefícios já ofertados pela DAC, como também os auxílios moradia, transporte e alimentação. Este último ofertado a partir da inauguração do Restaurante Universitário (RU), importante equipamento social na garantia da permanência de estudantes de baixa renda na UFPI, que foi criado pela Resolução nº 006/77 do Conselho Diretor da UFPI, de 25 de fevereiro de 1977.

No ano de 1992, por meio da Resolução nº 018/92 foi implantada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários com o objetivo de promover e assistir à comunidade universitária, através do planejamento e execução dos programas assistenciais dirigidos a essa comunidade, através das atividades desenvolvidas pelas unidades que compõem sua estrutura orgânica.

No tocante ao *campus* Ministro Reis Veloso, os registros apontam que o Programa Bolsa Trabalho, por um longo período foi um dos poucos benefícios voltados para o atendimento dos estudantes de baixa renda. Enfatiza-se que a efetivação das ações de assistência estudantil dependia diretamente da equipe de técnicos sociais que se deslocavam da sede, para realizar a seleção dos alunos de Parnaíba.

Somente no ano de 2008, o CMRV passou a contar em seu quadro de profissionais com uma assistente social. Configurava-se no primeiro passo para descentralização da execução das ações de assistência estudantil no referido *campus* que, até então, contava apenas com um cirurgião dentista, que aguardava a implantação do consultório odontológico para a oferta deste serviço à comunidade acadêmica.

A partir dessa data todo o processo de seleção passou a acontecer no próprio *campus* impulsionando assim seu resultado. Nessa época, o CMRV contava apenas com o benefício Bolsa Trabalho e com o Programa Residência Universitária. Em 2009, o número de Bolsa Trabalho mais que dobrou e o número de moradores na Residência Estudantil Universitária (REU), também aumentou. Ainda nesse ano, o *campus* foi contemplado com o Programa Bolsa Alimentação, tendo em vista inexistência no mesmo de um restaurante universitário, o que só foi inaugurado no mês de junho do ano seguinte. Ainda em 2010, foi extinto o Programa Bolsa Alimentação e foi criado o Programa Bolsa Permanência, que veio substituir o antigo Bolsa Trabalho.

No ano de 2014, a PRAEC passou novamente por uma importante reorganização estrutural e por meio da Resolução nº 29/14 do Conselho Diretor da UFPI, de 23/10/2014, implantou os Núcleos de Assistência Estudantil (NAE), nos *campi* fora da sede. O NAE passou a ser o setor responsável pela descentralização da Política de Assistência Estudantil da UFPI. Subordinado ao Coordenadoria De Assistência Comunitária (CACOM) e em gestão compartilhada com a direção do *Campus* no qual está vinculado, os NAE tem o objetivo de implementar, coordenar e avaliar os programas de assistência voltado aos alunos em situação de vulnerabilidade social. Suas ações são desenvolvidas por meio dos serviços de Apoio Psicossocial, Serviço Pedagógico, Serviço Odontológico, Serviço Médico e de Enfermagem e Serviço Social. Aqui vamos nos ater a este último serviço de forma a elucidar a importância deste profissional como mediador de direitos, junto aos discentes do CMRV.

## O PROCESSO DE TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NO NAE DO CMRV

O Setor de Serviço Social do Núcleo de Assistência Estudantil do CMRV, tem como principal função a seleção e o acompanhamento dos discentes contemplados com os benefícios preconizados pelo PNAES. Tal seleção ocorre semestralmente, por meio de lançamento de edital específico. Os alunos interessados em participar deste processo devem preencher aos requisitos estabelecidos pelo PNAES.

Com base no que preconiza o Decreto nº 7.234/2010 do Governo Federal as ações de assistência estudantil devem contemplar as demandas dos alunos nas mais diversas áreas que tem relação direta com seu processo de formação profissional. Neste sentido a UFPI, mas especificamente o CMRV, disponibiliza aos seus discentes sete importantes programas, descritos a seguir.

#### 1) Residência Estudantil Universitária (REU)

Programa que tem por finalidade proporcionar aos estudantes oriundos de outras cidades e/ou estados – em situação de vulnerabilidade socioeconômica – moradia e alimentação, com o objetivo de assegurar a permanência destes na instituição, de maneira que concluam seu curso no tempo considerado regular.

#### 2) Isenção da Taxa de Alimentação (ITA)

Esse benefício garante ao estudante de baixa renda o acesso gratuito ao restaurante universitário por meio da apresentação de um tíquete específico e documento com foto. Destina-se, prioritariamente, aos alunos egressos dos programas de distribuição de renda (bolsas) que concluíram o tempo máximo de permanência como bolsista, porém continuam na condição de usuários da assistência estudantil.

#### 3) Bolsa de Apoio Estudantil (BAE)

Este é o programa de maior demanda dentro dos *campi* que compõem a UFPI, existindo cadastro de reserva que chega a ser o dobro ou mais do número de vagas ofertadas em edital. Trata-se de um Programa de Transferência de Renda que consiste no auxílio financeiro de R\$ 400,00 mensais, creditados em conta corrente própria do aluno, por até 24 meses consecutivos.

#### 4) Bolsa de Incentivo a Atividades Sociais e Educacionais (BIASE)

Esse programa tem a finalidade de estimular a participação dos alunos em projetos de pesquisa ou extensão supervisionados por docentes ou técnicos da UFPI, possibilitando sua formação ampliada e melhoria da qualidade de vida, a partir de ações educativas que articulem ensino, pesquisa e extensão. O aluno contemplado com o BIASE recebe, mensalmente, uma bolsa no valor de R\$ 400,00 , também acumulável por até 24 meses.

#### 5) Auxílio Creche (AC)

O Programa Auxílio Creche destina-se ao atendimento de alunos que estejam dentro do perfil exigido pelo PNAES e que comprovem ter filhos de até 3(três) anos e 11(onze) meses de idade. O discente selecionado para o auxílio creche recebe mensalmente uma bolsa no valor de R\$ 400,00 mensais para ajudá-lo nas despesas com os cuidados necessários ao filho, durante seu exercício acadêmico.

#### 6) Apoio à Participação em eventos Científicos (APEC)

Esse benefício objetiva apoiar à participação de estudantes de baixa renda em eventos científicos, desde que sua participação esteja condicionada a apresentação de algum trabalho acadêmico no evento do qual deseja participar. A demanda é atendida conforme os processos que chegam ao NAE.

#### 7) Bolsa de Inclusão Social (BINCS)

Configura-se no auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 mensais destinado ao discente que presta auxílio acadêmico a outros estudantes que apresentem Necessidade Especial Educacional (NEE), incluindo deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, perda auditiva, cegueira, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiências múltiplas.

Para a solicitação de todos estes benefícios, o processo se inicia com a inscrição *on-line* do candidato, no período determinado pelo edital, procedendo em seguida com a entrega da documentação comprobatória de sua situação socioeconômica. Só depois da realização da análise documental pelas assistentes sociais é que o candidato é tido como apto ou não para fazer jus ao benefício solicitado.

Ressalta-se que as assistentes sociais do CMRV trabalham em regime de 6 horas diárias, com revezamento de duas profissionais, o que assegura atendimento da demanda das 8 às 20h, contemplando assim os alunos dos três turnos. Grande parte dessa demanda é espontânea, mas as profissionais também atendem os encaminhamentos, geralmente feitos pelas coordenações dos cursos de graduação, pela direção geral do *campus*, pelos centros acadêmicos, diretório acadêmico e pelos docentes da instituição.

Em sua maioria, os atendimentos pairam nas explicações sobre os benefícios e seus processos seletivos. A grande expectativa do aluno é compreender



como se dá a análise socioeconômica feita pelas técnicas, o que determina qual aluno será contemplado pelo benefício ofertado e quais irão compor seu cadastro de reserva. Para tanto, faz-se um estudo de caso, analisando a documentação comprobatória apresentada pelo candidato no ato de sua inscrição, buscando o equilíbrio entre a renda apresentada e os gastos comprovados.

Trabalha-se com indicadores sociais, com os quais o aluno é pontuado com base na sua condição socioeconômica, sendo as principais variáveis a renda *per capita* e o grau de vulnerabilidade, inversamente proporcionais. Importante enfatizar que como a demanda é maior que a oferta de benefícios, gera-se sempre um cadastro reserva que fica ativo até o lançamento de um novo edital. Todo esse processo é realizado da forma mais transparente possível, sendo seus resultados e chamadas divulgados no site da UFPI e na página da PRAEC, além é claro de serem expostos no mural do NAE.

Após a divulgação do resultado, as assistentes sociais são responsáveis pelo processo de orientação do aluno para que este venha de fato assumir o benefício para o qual foi contemplado. Estes alunos passam a ser acompanhados mais de perto pela equipe sociopedagógica do NAE, composta por assistentes sociais, psicóloga e pedagogos com o intuito de fazer cumprir o objetivo maior do PNAES que é o combate às situações de reprovação e de evasão, em decorrência do péssimo desempenho acadêmico do usuário.

Semestralmente o beneficiário deve apresentar histórico da UFPI e atestado de matrícula para apreciação pela equipe que analise seu desempenho, fazendo as intervenções necessárias nos casos aonde este não vem apresentando rendimento satisfatório. Cada caso é amplamente discutido pela equipe sociopedagógica que, em conjunto, define os desdobramentos da situação do aluno de permanecer ou não na condição de beneficiário do PNAES, principalmente em se tratando dos alunos contemplados com o auxílio financeiro.

Outras atividades também são planejadas e executadas pelas assistentes sociais no CMRV com seus parceiros, como: “Calouradas” e participação na disciplina Seminário de Introdução aos Cursos de Graduação, campanhas de vacinação, campanha de doação de sangue, sensibilização acerca da disseminação de AIDS/DST, campanhas de prevenção ao suicídio (Setembro Amarelo), combate ao uso abusivo de drogas, planejamento familiar

e gravidez indesejada, Outubro Rosa, Novembro Azul e apoio aos eventos organizados pelos moradores da Residência Universitária, incluindo participação em algumas assembleias gerais. Compete também ao setor representar a instituição nos mais variados eventos da rede socioassistencial do município.

## O IMPACTO DO PNAES NA VIDA ACADÊMICA DOS ALUNOS DO CMRV

A pesquisa que embasou este trabalho teve abordagem quantitativa, pois esta foi imprescindível para compreender os resultados, já que trazem seus procedimentos metodológicos ferramentas que permitiram uma quantificação dos itens que foram analisados. No tocante ao ponto de vista de seus objetivos este estudo se configura como sendo exploratório, uma vez que visa explorar um tema pouco estudado no universo acadêmico.

No tocante aos procedimentos técnicos, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica e de campo, pois se utilizou de livros, artigos científicos, teses e outros meios para sua construção, além da realização de estudos no local onde se pretendeu encontrar os estudantes beneficiados pelos programas de assistência estudantil.

Os sujeitos participantes da pesquisa representaram parte dos beneficiários do Programa Nacional de Assistência Estudantil, regularmente matriculados em um dos cursos ofertados pela Universidade Federal do Piauí, *campus* Ministro Reis Veloso, de ambos os sexos, de todas as raças, com idade entre 17 e 43 anos.

Para a coleta de dados, realizou-se uma reunião com a participação dos acadêmicos assistidos pelos diferentes benefícios assistenciais ofertados pelo *campus* e na oportunidade foi aplicado um questionário fechado contendo 33 perguntas de múltipla escolha com 250 indivíduos. Salienta-se que todos estes aceitaram participar da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, tendo suas identidades confidenciais haja vista os princípios éticos da pesquisa.

Assim, procedeu-se o estudo questionando a natureza da instituição de ensino na qual os alunos cursaram o Ensino Médio. Sobre isto, observou-se que 80,8% cursaram o ensino secundário em instituições públicas e 19,2%

estudaram em escolas da rede privada de ensino, sendo que 11,8% eram bolsistas e 7,4% não bolsistas. Esse alto percentual de alunos egressos de escolas públicas pode está relacionado ao fato da UFPI ter aderido ao que dispões o Decreto Federal nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, que regula a Lei Federal nº 12.711/12 na qual se assegura a reserva de 50% das vagas ofertadas pelas IFES para estudantes que cursaram integralmente seu ensino secundário em escolas públicas. (BRASIL, 2012)

Entre as famílias assistidas por algum tipo de auxílio do Governo Federal obteve-se o seguinte resultado: 44,3% das famílias fazem parte do Programa Bolsa Família; 3,5% recebem o Auxílio Pesca e 0,5% recebem outro tipo de auxílio não discriminado na pesquisa. Enfatiza-se que mais da metade, 51,7%, não recebe nenhum benefício do Governo Federal. Em se tratando da renda familiar dos sujeitos da pesquisa, 61,8% dos alunos responderam que a renda familiar gira em torno de 1 a 2 salários mínimos.

Buscou-se saber também onde moram as famílias destes alunos. Sobre isto tem-se que 56% das famílias dos entrevistados não moram em Parnaíba. Sendo que destas, 43,6% residem em outros municípios piauienses. Os estados do Ceará e Maranhão, talvez pela proximidade com a cidade de Parnaíba, são os que mais aparecem como local de moradia das famílias dos entrevistados, com 34,2% e 17,9%; respectivamente.

A pesquisa buscou identificar de que forma residem os alunos que não moram com sua família. A este respeito, evidencia-se que 52,9% dos alunos entrevistados moram em residência compartilhada com colegas; 9,9% moram com parentes; 19,8% moram sozinhos em casa/apartamento mantido pela família, pensão ou em quarto alugado; 8,3% moram na Residência Universitária mantida pela UFPI; 4,1% moram em imóvel próprio e 5% moram de favor ou em imóvel cedido. De acordo com Zago (2006) os estudantes oriundos de outras cidades ou estados apresentam maiores despesas com sua manutenção na universidade pelo fato de não residirem com a família. A autora ressalta ainda que a maioria desses mora com parentes, dividem aluguel com amigos ou fazem parte do Programa de Residência Universitária. O que fora evidenciado nesta pesquisa.

No que diz respeito ao período do curso no qual o estudante foi contemplado com seu benefício estudantil, verifica-se que 47,1% estava cursando o

primeiro ou segundo período. Cabe salientar que na medida em que os períodos letivos avançam o número de contemplados diminui. Isso é um bom indicador, pois mostra que a assistência estudantil do *campus* vem contemplando os discentes logo que os mesmos ingressam no curso, momento crítico e de muitas mudanças na vida do aluno, que necessita de algum tipo de suporte para seguir em frente com o seu sonho de conclusão do ensino superior, principalmente para os alunos oriundos de outras cidades.

Este trabalho de campo também objetivou identificar o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) dos alunos assistidos pelo PNAES. Sobre isso, verifica-se que o percentual de alunos que consideram seu rendimento como ótimo ou bom é de 64,8%. Existindo ainda 22,5% de alunos que se encontram com o IRA na média (nota 7,0). Somente 12,7% dos contemplados com o PNAES estão com IRA inferior a sete, necessitando de intervenção da equipe multiprofissional e interdisciplinar do NAE do *campus*.

Das respostas apresentadas acerca da justificativa para seu baixo IRA, as de maior incidência foram a complexidade no entendimento da disciplina e a dificuldade com a didática do professor. O que merece ser levado em consideração se este estudo pretende analisar o sucesso acadêmico dos usuários do PNAES.

Pimenta (2002, p. 82) afirma que dentro da sala de aula o ensinar e o aprender devem andar juntos, pois no processo de busca de conhecimento aluno e professor são peças fundamentais, sendo necessário que ambos tenham consciência de que o ato de ensinar, em sala de aula, só terá validade se for seguido do ato de aprender.

Interrogados sobre quais foram as principais dificuldades encontradas com seu ingresso na universidade, por ordem de dificuldade, os entrevistados afirmaram que a moradia é o que mais preocupa, seguida dos itens alimentação e transporte. Isto, pois grande parte dos alunos pesquisados é oriunda de outras cidades do Piauí ou de outro estado da Federação.

De acordo com Parente (2013, p. 226) o estudante em situação de vulnerabilidade, é aquele vindo de família pobre, que se encontra em estado de falta ou privação de um ou mais fator determinante para seu bom desempenho estudantil, demandando apoio institucional para que atinja o objetivo de conclusão de seu curso em tempo hábil.

Os participantes da pesquisa foram questionados ainda sobre a forma como tomaram conhecimento do PNAES desenvolvido pelo *campus*. A este respeito 56,6% responderam que as informações obtidas pelos amigos foram fundamentais para a sua contemplação com o PNAES. Outras importantes fontes de informação citadas foram o edital e o site da UFPI, com 14,9% e 12,9%; respectivamente. Os cartazes (7,8%) e o contato com a coordenação do seu curso de graduação (6,9%) também contribuíram com a disseminação das informações necessárias sobre o processo de seleção para os benefícios estudantis. Por fim, aparece a figura de um técnico do NAE como multiplicador de informações, com 0,9% do total de respostas obtidas.

Foi perguntada a amostra de alunos pesquisada se estes conhecem o PNAES. As respostas expressam uma importante questão a ser refletida, apenas 40,1% dos beneficiários conhecem o Programa, pois já leram algo a respeito. Mais da metade, 59,9% afirmam conhecer vagamente, apenas ter ouvido falar sobre ou não conhecer o Programa do qual fazem parte.

Solicitou-se para os alunos beneficiados com o PNAES que elencassem as principais mudanças ocorridas em sua vida acadêmica após inserção no Programa, por ordem de importância. Assim, destacou-se a aquisição de material didático, a maior concentração nos estudos e maior tranquilidade familiar, tendo em vista o amparo recebido pelo discente.

De acordo com FONAPRACE (2012, p. 123) a assistência estudantil nas IFES deve ser compreendida como essencial no processo de inclusão dos estudantes de baixo poder aquisitivo, pois possibilita a estes condições de igualdade na participação das atividades acadêmicas, na proporção em que viabiliza não apenas o atendimento das necessidades básicas do aluno, mas também contribui com sua formação ampliada por meio de ações que despertem sua consciência crítica e cidadã, indo além de sua formação profissional.

Foi solicitado aos participantes da pesquisa que dessem sugestões para o melhor desenvolvimento do benefício do qual eles faziam parte, de acordo com suas prioridades. As respostas obtidas reforçam, em primeiro lugar, a necessidade de o Estado continuar mantendo as condições concretas de permanência dos alunos nas IFES até a conclusão de seu curso de graduação, através de programas e projetos que visem diminuir os efeitos das desigualdades existentes em decorrência das condições socioeconômicas, nas

quais está submetida grande parte dos discentes do país, em especial os mais vulneráveis economicamente falando. (FONAPRACE, 2012, p. 112)

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, é notória a importância do papel do assistente social no desenvolver da Política de Assistência Estudantil no CMRV. Este profissional atua não só como viabilizador de direitos, sendo também mediador em alguns conflitos sociais que afetam o cotidiano institucional, principalmente no tocante ao desempenho acadêmico dos alunos assistidos pelos serviços e benefícios ofertados no *campus*.

Os resultados obtidos com este estudo evidenciam o impacto positivo do PNAES na vida dos alunos usuários do referido Programa, no momento em que estes afirmam que tal programa contempla suas necessidades. Esta pesquisa obteve êxito quando se propôs a examinar o impacto causado pelas ações do PNAES na vida acadêmica dos alunos da UFPI, mas especificamente no *Campus* de Parnaíba. Uma vez que, com seus resultados, foi possível identificar as principais dificuldades que os alunos de baixa renda encontram para permanecer em seu curso de graduação; onde a moradia, alimentação e transporte se configuram como as mais expressivas.

Os alunos tiveram também a oportunidade de expressar a contribuição dos PNAES para sua permanência na instituição, evidenciando assim seu papel de Política de Inclusão que visa o combate das desigualdades sociais e a redução de seus danos, mas especificamente no tocante a reprovações que culminam com o fracasso escolar do discente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Jolinda de Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. *Serviço Social em revista*. Londrina, v. 5. n. 1., jul./dez. 2002. Disponível em: [http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v5n1\\_Jo.htm](http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm). Acesso em: jan. 2007.

ARAÚJO, Fabrícia Silva de; BEZERRA, Juliane Cristina Bispo. *Tendências da Política de Assistência ao Estudante no Contexto da Reforma Universitária Brasileira*. São Luis: UFMA, 2007.

BRASIL. *Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931*. Estatuto da Universidade Brasileira. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>. Acesso em: 13 jul. 2014.

BRASIL. Constituição (1946). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm). Acesso em: 5 maio 2015.

BRASIL. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm). Acesso em: 7 abr. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) . Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. *Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007*. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acessado em 20 mar. 2017.

BRASIL. *Decreto n. 69.297, de 13 de janeiro de 1972*. Institui em caráter nacional, o Programa Bolsa de Trabalho. Brasília, DF, 1972 Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-6927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 25 de ago. 2017.

BRASIL. *Lei n 9.394, de 29 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos.html>. Acesso em: 30 de jul. 2017

BRASIL. *Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010*. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 5 fev. 2015.

BRASIL. *Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012*. Regulamenta a Lei n. 21.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm) 2. Acesso em: 20 set. 2017.

FONAPRACE. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU-PROEX, 2012. Disponível em: [http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista\\_fonaprace\\_25\\_anos.pdf](http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf)

PARENTE, Andréa Pinto Graça. *Da legislação à prática: uma análise do Programa Auxílio Permanência, da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília para estudantes em vulnerabilidade social*. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Gestão em Educação Profissional e Tecnológica) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14765/1/2013\\_AndreaPintoGracaParente.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14765/1/2013_AndreaPintoGracaParente.pdf). Acesso em: 20 set. 2017.

PIMENTA, S. G. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. *Resolução n. 11/71*. Conselho Universitário da UFPI.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.



# **As ações de assistência estudantil do Programa Moradia na Universidade Federal da Bahia no contexto de precarização das políticas sociais<sup>1</sup>**

*Jakeline Bonifácio Sena*

*Matheus da Silva Mascarenhas*

## **INTRODUÇÃO**

A vivência concreta dos discentes na Residência Universitária da Universidade Federal da Bahia (UFBA), bem como sua aproximação teórica com a temática da assistência estudantil, a partir da realização de estágio supervisionado em Serviço Social na Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), foram os impulsos iniciais para a

---

<sup>1</sup> Este texto é fruto de uma pesquisa realizada através do Edital SANKOFA n° 15/2016, do Programa Permanecer, e seus resultados também foram usados para o Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social do aluno Matheus da Silva Mascarenhas.

construção desta pesquisa, que foi desenvolvida em um contexto de intensos ataques às políticas sociais e às universidades públicas no Brasil com a implementação de um programa político ilegítimo e ultraliberal, voltado para as demandas do mercado internacional em detrimento dos direitos sociais. (VERDÉLIO, 2017) Nesse cenário conjuntural, buscou-se identificar os reflexos dos processos históricos e político-econômicos do país na configuração das políticas sociais, em especial da assistência estudantil, e como está se dando a efetivação das garantias dispostas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), frente ao processo de precarização das políticas sociais e universidades públicas, tendo a UFBA como uma expressão singular deste processo.

Com base nos conceitos de eixos básico e ampliado da assistência estudantil, usados pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2007), elegemos a categoria condições necessárias de permanência, que expressa a fusão dos dois eixos, entendendo a assistência estudantil enquanto uma política que deve levar em consideração a complexidade das necessidades humanas, devendo zelar pela formação integral do ser humano. (DUTRA; SANTOS, 2017) Esse Fórum considera que a Assistência Estudantil deve ser desenvolvida em dois eixos, o básico e o ampliado. O primeiro deve ser direcionado às necessidades mais urgentes de permanência – moradia, alimentação, creche, saúde, transporte, etc. –, e o segundo, às atividades referentes ao ensino, pesquisa e extensão – acompanhamento psicopedagógico, pesquisa, estágio, participação em eventos político-acadêmicos, culturais, esportivos, etc.

Considerando esses aspectos, elencamos como objetivo geral desta pesquisa a análise sobre como as ações de assistência estudantil do Programa Moradia têm viabilizado as condições necessárias de permanência a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFBA no contexto de precarização das políticas sociais e universidades públicas. Dessa forma, tendo as condições necessárias de permanência enquanto categoria analítica, realizamos um estudo comparado entre o serviço e o auxílio no Programa Moradia – Serviço Residência Universitária x Auxílio Moradia –, buscando identificar qual modalidade de benefício garante melhor estas condições.

## A AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Apesar da ampliação do acesso ao ensino superior ocorrido nos últimos anos, os dados coletados em 2010. Aí excluíamos a data 2010 em amarelo, pois a referência é INEP 2011. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC) mostram que apenas 15% da população entre 18 e 24 anos estava matriculada no ensino superior, número ainda muito abaixo da meta de 30% estabelecida pelo Plano Nacional de Educação para a parcela populacional com esta faixa etária. (BRASIL, 2014; INEP, 2011) Entendemos que isso reflete a orientação adotada na contrarreforma do Estado de 1995, que serviu para transformá-lo em um mero gestor da iniciativa privada com foco no ajuste fiscal para pagamento dos juros da dívida pública. Esta dívida foi consolidada e aprofundada durante o período do regime militar, de acordo com a Auditoria Cidadã da Dívida (2016) através de empréstimos vultuosos junto a organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e até hoje reflete seus impactos na política econômica brasileira.

A eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a presidência do país em 1994 propiciou, não só a continuidade do sistema da dívida pública, como também a adequação da estrutura do Estado brasileiro em função dela. Com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, iniciado em 1995, desenvolvido pelo então ministro Luís Carlos Bresser Pereira, operou-se a adequação do Estado às demandas do mercado internacional. Discutia-se o problema do déficit orçamentário do país, e era proposta a reforma como solução sem, no entanto, transformar a política econômica, orientada para o ajuste fiscal em função do pagamento daquela dívida. Isto deu continuidade à corrosão do orçamento nacional e inviabilizando a efetivação dos direitos sociais contidos na Constituição Federal promulgada em 1988. (BEHRING, 2012)

Com a eleição de Lula em 2002, tem-se início uma espécie de reorientação político-social, mesmo dentro de moldes capitalistas, logo, contraditório, com a ampliação dos investimentos em áreas sociais e políticas públicas, que possibilitaram à grande parte da população sair da condição de miséria, fruto de um histórico e perverso processo de espoliação da América

Latina à custa das vidas dos povos africanos e indígenas durante séculos de colonização. (GALEANO, 1970) Essa reorientação político-social, é fruto da própria resistência dos indivíduos contra a sua exploração, que se expressa na luta de classes e, contraditoriamente, reproduzem as condições para o desenvolvimento do capitalismo através do trabalho assalariado.

Essa resistência significou a articulação política em torno de um projeto progressista, nos moldes capitalistas, que teve na eleição do Partido dos Trabalhadores (PT) para a presidência da república um importante, e estratégico, passo para a alteração da correlação de forças no aparelho do Estado, contribuindo com a inserção de pautas da classe trabalhadora na esfera institucional. Ao longo de 14 anos este projeto trouxe avanços significativos para a parcela mais pobre da população, dentre os quais destacamos a ampliação do acesso ao ensino superior através da ampliação das redes públicas de ensino, sobretudo das Universidades. O recente processo de expansão e reestruturação das universidades públicas, com o avanço dos investimentos através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e a popularização do acesso com a implementação do sistema de cotas, o Exame Nacional do Ensino médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), são fatores que contribuíram para a ampliação da oferta deste nível de ensino, durante muito tempo mantido como privilégio dos mais ricos e em sua maioria brancos. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2011)

Mesmo tendo promovido a ampliação do acesso ao ensino superior, o projeto de expansão das universidades públicas desenvolvido durante os governos petistas esteve condicionado à política do ajuste fiscal, fator que condicionou sua expansão aos limites orçamentários do Estado neoliberal. Portanto esse projeto, para além dos seus próprios limites, mostrou-se insuficiente à garantia de uma ampla democratização do acesso à educação superior pública, principalmente em razão da última crise do capitalismo, intensificada em 2014, que ganha proporções mundiais na medida em que a financeirização do capital se consolida, exigindo um firme alinhamento dos Estados nacionais à política do ajuste fiscal, penalizando em grande escala os direitos sociais e, conseqüentemente, a parcela mais pobre da população. Tal

processo desemboca no golpe de Estado atualmente em curso no país com a deposição da presidenta Dilma Rousseff (FERNANDES, 2016), colocando em risco todos os avanços em áreas sociais dos últimos anos em função da manutenção e ampliação da política do ajuste fiscal imposto pelo sistema da dívida pública, que lesa anualmente o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro em quase de 40% do seu total, como aponta o Senado Federal (2017).<sup>2</sup>

Os rebatimentos concretos de todo esse processo são verificados nas medidas adotadas pelo atual governo, tais como a aprovação da Emenda Constitucional 95, que congela todos os investimentos públicos por 20 anos a partir de 2018, além da destruição da soberania nacional com o processo de privatização de empresas públicas e entrega das riquezas naturais como o Pré-Sal (TEMER..., 2018) vêm destruindo a capacidade financeira do Estado brasileiro prover direitos através de políticas sociais. Isto, somado às configurações históricas das políticas sociais brasileiras, particularmente nos marcos da Reforma Gerencial do Estado (BRASIL, 1995), trazem uma série de impedimentos à efetivação de políticas centradas no direito, de caráter universal e com vistas ao atendimento das necessidades da população. Logo, no que tange à política de educação, vivenciamos um processo de ampliação da Rede Pública de Ensino Superior concomitante a da Rede Privada, o que limita concretamente a efetivação do acesso à Educação enquanto um direito, evidenciando os impactos da reconfiguração do Estado à lógica neoliberal no âmbito das políticas sociais. É frente a esta contradição que construímos a análise sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior Público e as ameaças a continuidade deste processo.

Nesse cenário conjuntural, buscou-se identificar os reflexos dos processos históricos e político-econômicos do país na configuração da política de assistência estudantil através de uma análise sobre como está se dando a efetivação das garantias dispostas no PNAES frente ao processo de precarização das políticas sociais e universidades públicas. Para tanto, realizamos um estudo comparado entre as ações auxílio e serviço do programa moradia, no intuito de identificar o perfil socioeconômico dos beneficiários deste progra-

---

2 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>

ma e analisar qual modalidade de benefício (serviço residência universitária x auxílio moradia) atende melhor as condições necessárias de permanência.

## A HISTORICIDADE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E AS AÇÕES DO PROGRAMA MORADIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

A universidade é lócus de produção do conhecimento, portanto tem sido um espaço extremamente importante para o desenvolvimento das capacidades humanas ao longo da história. No Brasil, estas instituições surgem com o intuito de atender a necessidade de estudo da elite político-econômica, que precisa consolidar e reproduzir a sua ideologia, sendo a universidade um espaço estratégico para isso. Dessa forma, as universidades no Brasil surgiram e foram pensadas apenas para o estrato social mais abastado da sociedade. Sendo a assistência estudantil uma iniciativa que data do mesmo período de criação daquelas instituições, não surgiu com objetivos que se distanciassem dessa realidade, já que a sua execução se dá por meio de ações no âmbito universitário. Não por acaso, a primeira iniciativa de assistência estudantil do país foi a fundação da Casa do Estudante Brasileiro, em Paris, com o objetivo de garantir a permanência dos estudantes que eram mandados por suas famílias para cursar o ensino superior na capital francesa, e data de 1928 durante o governo Washington Luís. (KOWALSKY, 2012)

Ainda de acordo com Kowalski (2012), o percurso da assistência estudantil ao longo da história do Brasil pode ser dividido em três fases, sendo que a inicial vai da criação da primeira universidade, na década de 1930 durante o governo Vargas, até o início do pós ditadura militar; a segunda, que é relativa ao período da implementação da Constituição Federal de 1988 até os anos 2000; e a última, que corresponde ao período de expansão e reestruturação das universidades nos governos petistas, através do REUNI, que perdura até hoje. Considerando que este não é um processo linear ou resultado de um “desenvolvimento natural” desta política – rejeitamos tais perspectivas analíticas, pois o processo histórico de luta pela assistência estudantil é concomitante ao da disputa pela concepção que orienta esta política, basicamente situada entre o direito, o investimento e a caridade.

Dentre os argumentos que circulam nos discursos construídos no decurso da história da assistência ao estudante universitário é possível identificar-se alguns pares de oposição, tais como: gasto x investimento, concessão (favor) x direito, universalidade x seletividade, recursos mínimos (necessidades básicas) x integralidade etc. (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 161-162)

Na primeira fase da assistência estudantil, período paralelo ao da criação das primeiras universidades no Brasil, essa política se configurava em ações esparsas através de medidas emergenciais, principalmente nas áreas de moradia e alimentação. (PINTO; BELO; PAIVA, 2007 apud DUTRA; SANTOS 2017) Já durante o governo Vargas é criada a primeira casa de estudantes do Brasil, situada no Rio de Janeiro. Tal medida visava auxiliar a permanência de estudantes com dificuldades econômicas para permanecer na universidade. (KOWALSKI, 2012) Dessa forma, é em uma Residência Universitária, com o apoio do Ministério da Educação (MEC), onde foi realizado o 1º Conselho Nacional de Estudantes e deliberou-se a criação da entidade máxima de representação dos estudantes no Brasil, a União Nacional dos Estudantes (UNE). (LIMA, 2002 apud DUTRA; SANTOS, 2017) Já tendo surgido diretamente vinculada à assistência estudantil, tendo as reivindicações desta pauta como centrais, a UNE desenvolveu-se e tornou-se a maior entidade de representação estudantil do país, sendo um instrumento fundamental na luta contra a ditadura militar no período 1964-1985, quando foi colocada na ilegalidade pela Lei Suplicy de Lacerda e perseguida pelo regime ditatorial (DUTRA; SANTOS 2017), tendo um papel extremamente importante na luta pela educação pública até os dias atuais.

Naquela fase houve diversas iniciativas que visavam a institucionalização da Assistência Estudantil, a primeira delas data do ano de 1931 com a Reforma Francisco Campos, através do Decreto nº 19.851/1931, que se tornou a Lei Orgânica do Ensino Superior. (LIMA, 2002 apud DUTRA; SANTOS) Esta foi reconhecida e elevada a um direito na Constituição de 1934, através de seu Art. 157, inciso §12, que garantia a criação de um fundo para custear o fornecimento de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica. (BRASIL, 1934) Nas Constituições de 1946 e 1967, a educação é reconhecida como um direito de todos, e é prevista a oferta de

Assistência Estudantil para todos os níveis de ensino. No entanto, na Constituição Federal de 1946 a concepção de tal política ainda é muito incipiente, prevendo que “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. (BRASIL, 1946) A Constituição Federal (CF) de 1967 avança neste sentido quando prevê a “igualdade de oportunidades” em relação ao direito à educação. (BRASIL, 1967) Porém, foi na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 4.024 de 1961 que, mesmo com uma concepção muito voltada para a “assistência social na educação”, a assistência estudantil foi entendida como um “direito dos estudantes necessitados”, como podemos ver no Art. 3º, inciso §2,

[...] pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961)

A segunda fase do percurso histórico da assistência estudantil, no Brasil, ocorre a partir da década de 1980 com o processo de derrubada do regime militar. Tanto a luta pela redemocratização do país, quanto a luta pela democratização do acesso à universidade pública estavam na pauta dos movimentos sociais ligados à educação, neste contexto surge o FONAPRACE, em 1987, com o objetivo de desenvolver uma política de assistência estudantil para ser apresentada ao Ministério da Educação. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2011) Ao FONAPRACE coube, atendendo as reivindicações dos movimentos sociais ligados à educação, articular as pautas da assistência estudantil à luta pela reforma universitária que vinha ganhando corpo no período pós ditadura. (NASCIMENTO, 2014)

Apesar dos avanços contidos na Constituição Federal de 1988 que previa a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), o governo FHC, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), adotou uma política de contenção dos investimentos sociais, especialmente em relação às Universidades Públicas, o que inviabilizou



a efetivação de uma política de assistência estudantil, e promoveu a sua negação enquanto direito, o que fica explícito na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), prevendo que “Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social”. (BRASIL, 1996)

Durante este período o FONAPRACE promoveu medidas que acumularam conquistas para o processo de criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil, dentre as quais se destaca principalmente a Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação realizada em 1997. Os resultados dessa apontavam que cerca de 44% dos estudantes pertencem às classes econômicas C, D e E, correspondendo à uma demanda em potencial pela assistência estudantil. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 1997) Estes resultados serviram de fonte para a elaboração do plano que mais tarde seria a base do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sendo enviado à Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), no ano de 2001, neste plano continha os dados e as áreas que necessitavam de ações governamentais para garantir a permanência dos estudantes, bem como o apontamento da necessidade do empenho de verbas específicas da matriz orçamentária do MEC para a assistência estudantil. (DUTRA; SANTOS, 2017)

O processo de reforma universitária iniciado em 2001, através da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) previa, entre outros objetivos, a oferta de vagas no ensino superior para no mínimo 30% da população entre 18 e 24 anos. (BRASIL, 2001) Este marco criou as bases legais para a instituição do REUNI em 2007, através do Decreto nº 6.096, que prevê a criação de condições que possibilitem o acesso e permanência no ensino superior. (BRASIL, 2007) Esse Decreto foi o alicerce para a implementação do PNAES em dezembro do mesmo ano, através da Portaria Normativa nº 39/2007 (BRASIL, 2007), o que representou, e ainda representa, uma grande conquista para a educação pública e para todos os sujeitos envolvidos na luta por uma educação inclusiva em um país marcado por extremas desigualdades.

Com a inclusão da assistência estudantil na esfera institucional no âmbito do estado, assumida enquanto uma política de governo, tem-se início a terceira fase de tal política, já com uma perspectiva mais voltada para o direito, responsabilizando o governo para com a permanência dos estudantes no ensino superior. Em 2010, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, do PT, eleva o PNAES ao patamar de política de Estado ao aprovar o Decreto nº 7.234, instituindo a assistência estudantil enquanto uma obrigação do Estado brasileiro e destinando recursos específicos para a permanência estudantil. Constituindo os principais objetivos do PNAES: “I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” e prevenindo prioridade para os estudantes oriundos da rede pública de ensino e com renda per capita de até 1,5 salário mínimo. (BRASIL, 2010)

A UFBA surge em 1940, em um contexto em que a educação superior era um direito bastante restrito, essencialmente à camada com maior concentração de renda do estado. As poucas medidas de assistência estudantil neste período eram geridas pelo Departamento de Assistência Estudantil (DAE), que atendia estudantes com baixa renda familiar e sem familiares em Salvador, através de programas de moradia, auxílio alimentação, acompanhamento acadêmico e auxílio saúde. (UFBA, 2010) Até o início deste século havia poucas ações de assistência estudantil na UFBA, que se restringiam a cerca de 200 vagas em três Residências Universitárias e um Restaurante Universitário (RU) localizado na Residência 1, no bairro da Vitória. (UFBA, 2010) Como não havia uma política que regulamentasse a assistência estudantil em âmbito nacional, as ações ficavam muito sujeitas a vontade ou a interpretação dos gestores. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2011)

Com a aprovação do *Plano Nacional de Educação* (2001), que tinha entre os seus objetivos a ampliação da oferta de vagas para até 30% dos jovens entre 18 e 24 anos, é dado um importante passo no processo de democratização do acesso ao ensino superior. (BRASIL, 2001) Porém, somente em 2007 com a aprovação do REUNI a UFBA pôde garantir melhores condi-

ções de permanência para os estudantes oriundos das classes mais populares que passavam a ingressar na Universidade, já que o programa tinha a Assistência Estudantil como uma de suas prioridades e disponibilizava recursos para isto. A instituição do PNAES enquanto Portaria Normativa pelo MEC também em 2007 foi um fator de extrema importância para os avanços registrados após este período.

Nesse sentido, a UFBA inicia, paralelamente ao Plano REUNI/UFBA, a criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil e a implementação do Programa Bolsa Permanência (PBP), que oferta bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas modalidades docência, pesquisa, extensão, institucional e iniciação científica. O REUNI/UFBA previa, entre outros objetivos, ampliar em pelo 200% o atendimento pela demanda por Assistência Estudantil; concluir a construção da Residência Universitária 5, na AV. Garibaldi; aumentar o número de bolsas permanência; ampliar a oferta do programa bolsa moradia com a expansão da oferta de bolsas por ano; ampliar, reequipar e reestruturar o Serviço Médico Rubens Brasil, tornando-o centro de promoção da saúde da UFBA. (UFBA, 2010)

Segundo o último levantamento realizado por esta Universidade, publicado em 2016), a PROAE atendeu a cerca de 1.501 estudantes com o programa moradia, sendo 388 por meio das Residências Universitárias e 1.113 através do auxílio moradia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2016) O serviço creche atende a 93 estudantes, o Restaurante Universitário da Residência 1 atende a 470 estudantes – não encontramos os dados referentes ao RU de Ondina e o ponto de distribuição de São Lázaro. A oferta de bolsas entre as de esporte, Permanecer, PBP, Projetos Especiais, Monitoria chega ao número de 2.370 estudantes atendidos. Os demais auxílios não mencionados equivalem a 2.373 estudantes beneficiários, figurando entre estes os auxílios creche, transporte, óculos, medicamento, material didático, entre outros. Atualmente, encontra-se em processo de conclusão a Política de Assistência Estudantil da UFBA (PAES UFBA),<sup>3</sup> que, fruto da reivindicação dos/as estudantes, impulsionou este importante avanço no reconhecimento da assistência estudantil enquanto uma responsabilidade da Universidade.

---

3 Disponível em: [https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital\\_12-2017\\_o.pdf](https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital_12-2017_o.pdf).

Assim, evidenciam-se importantes avanços na Assistência Estudantil da UFBA, principalmente após a implementação do REUNI e do PNAES, o que possibilitou criação de uma Pró-Reitoria específica para a gestão da Política de Assistência Estudantil. Porém o atendimento à demanda por esta política tem se mostrado insuficiente, como demonstram os processos seletivos para os benefícios. Tais processos são extremamente disputados, principalmente por conta da insuficiência de recursos, como tem apontado a administração central (ALMEIDA, 2017), colocando uma importante missão para os sujeitos envolvidos na luta pela Assistência Estudantil, a defesa desta política que, ainda insuficiente, vem sendo ameaçada pelas recentes medidas do governo.

## RESULTADOS DA PESQUISA

O objetivo central desta pesquisa foi o de analisar como a UFBA vem prestando as condições necessárias de permanência aos/as estudantes beneficiários/as da Assistência Estudantil. Para tanto, realizamos um estudo comparado entre os serviços e auxílios do programa moradia, com o objetivo de identificar o perfil socioeconômico dos/as estudantes beneficiários e analisar como estas modalidades têm garantido tais condições, observado os objetivos do PNAES. A pesquisa foi desenvolvida por etapas, sendo iniciada pela análise documental, legal e literária sobre a assistência estudantil. Noutro momento, entramos em contato com a PROAE, solicitando esclarecimentos acerca de algumas questões não elucidadas na pesquisa documental, buscando informações necessárias ao processo investigativo que se daria mais adiante. Através da elaboração de questionário, criado e aplicado através da plataforma Google Docs obtivemos 92 respostas, sendo 71 referentes ao auxílio moradia e 21 referentes ao serviço residência universitária.

Conforme apontamos na introdução deste artigo, de acordo com o FONAPRACE (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2011), a Assistência Estudantil deve ser conformada por dois eixos, o básico (referente às necessidades como moradia, transporte, alimentação, informática, etc.) e o ampliado (referente às questões de saúde e acadêmicas como pesquisa, acompanha-

mento psicopedagógico, estágio, cultura, esporte, lazer, etc.). Nesta análise abordamos tanto o eixo básico quanto o ampliado, e utilizamos a categoria analítica condições necessárias de permanência, que expressa a fusão destes dois eixos com vistas a produzir uma concepção mais abrangente da Assistência Estudantil. Desta forma, chegamos aos seguintes resultados:

### **Perfil socioeconômico dos/as beneficiários/as do auxílio moradia**

O Auxílio Moradia apresenta uma predominância feminina no seu público, cerca de 67%, sendo 26% do gênero masculino, 1% de pessoas trans e 6% não declararam. A predominância negra no auxílio moradia é ainda mais marcante, com 93% de negros entre os beneficiários (destes, 40% são pretos e 60% pardos) e 7% de brancos. Dos estudantes atendidos pelo auxílio moradia, 67% são de cidades do interior da Bahia, 28% são da Região Metropolitana de Salvador e 5% de outros estados. Em relação à renda, 53% dos beneficiários tem renda familiar per capita de R\$ 0,00 a R\$ 500,00, 34% tem renda de R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00 e 13% de R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00.

- Eixo básico

Aqui analisamos se os estudantes têm acesso a bens básicos viabilizados direta ou indiretamente por meio da assistência estudantil. Dos beneficiários do auxílio moradia, 91% têm acesso à alimentação; 66% acessam transporte; 70% internet; 71% energia elétrica; apenas 20% acessam informática; 50% têm acesso à ambiente adequado aos estudos; 46% têm material didático garantido pela assistência estudantil.; 66% têm acesso à água potável; e 60% a saneamento básico e coleta de lixo.

- Eixo ampliado

No eixo ampliado, analisamos como a PROAE tem viabilizado o acesso às seguintes garantias previstas no PNAES na modalidade auxílio do programa moradia. Temos que do total de estudantes beneficiários do auxílio moradia, que responderam ao questionário, 44% já necessitaram de atenção à saúde e deste percentual, 87% tiveram suas demandas atendidas;

23% já necessitaram de acompanhamento psicopedagógico, destes apenas 44% foram atendidos; 33% dos estudantes têm bolsa acadêmica ou de estágio garantida/viabilizada pela PROAE; 6% dos estudantes participaram de atividades culturais e/ou de lazer; 2% participam de atividades esportivas viabilizadas pela PROAE; 12% participaram de atividades político-acadêmicas; e 38% participaram de alguma reivindicação relativa à assistência estudantil. Em relação à avaliação dos beneficiários do auxílio moradia sobre a Assistência Estudantil da UFBA, 10% acham ótima; 34% avaliam como Boa; 46% como regular; 6% acham ruim; e 4% acham péssima.

### Perfil socioeconômico dos/as usuários/as do serviço residência universitária

Entre os/as moradores/as das Residências Universitárias têm-se que 57% das pessoas são do gênero feminino, 38% do gênero masculino e 5% não declararam. Em relação à raça/etnia, 81% dos moradores são negros – destes, 59% pretos e 41% pardos – e 19% são brancos; 57% são oriundos do interior da Bahia, 24% são da Região Metropolitana de Salvador e 19% de outros estados. A renda mensal per capita dos/as residentes é de R\$ 0,00 a R\$ 500,00 para 62% dos/as residentes, de R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00 para 24% e de R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00 para 14%.

- Eixo básico

Dos moradores das residências universitárias, 100% têm acesso à alimentação; 81% acessam transporte; 100% acessam a internet; 100% energia elétrica; 76% acessam a informática; 57% tem acesso a um ambiente adequado aos estudos; 28% têm material didático garantido pela PROAE; 95% têm saneamento básico; e 90% têm acesso à coleta de lixo.

- Eixo ampliado

Dentre os/as residentes que responderam ao questionário, 76% necessitaram de atenção à saúde – deste número 94% foram atendidos pela PROAE –; 43% precisaram de acompanhamento psicopedagógico – deste percentual, 55% foram atendidos; 62% dos residentes têm bolsas de estágio

ou acadêmicas garantidas/viabilizadas pela PROAE; 66% participaram de atividades culturais e/ou de lazer viabilizada pela PROAE; apenas 5% participaram de atividades esportivas promovidas pela PROAE; 48% participaram de atividades político/acadêmicas; 86% já participaram de atividades de reivindicação relativas à assistência estudantil. Os residentes universitários que avaliam a assistência estudantil da UFBA como ótima são 5%; os que avaliam como boa são 38%; 48% acham regular; e 9% avaliam como ruim.

## CONCLUSÃO

Adotando a perspectiva do direito na abordagem do acesso à moradia, previsto pelo PNAES no âmbito da educação, construímos uma análise sobre como as ações de assistência estudantil do Programa Moradia têm garantido as condições necessárias de permanência a estudantes da UFBA em situação de vulnerabilidade socioeconômica no contexto de precarização das políticas sociais, estruturada nos marcos da reforma gerencial do Estado.

Constatamos uma grande disparidade entre o atendimento das necessidades básicas dos estudantes beneficiários do auxílio e do serviço do Programa Moradia. Todos os pontos do eixo básico, exceto o que se refere aos materiais didáticos, têm uma maior efetivação através do serviço residência universitária. Situação que se agrava quando analisamos pontos como acesso à informática, água potável e internet. No eixo ampliado a disparidade continua e se aprofunda quando analisamos o percentual de bolsas acadêmicas ou de estágio garantidas/viabilizadas pela PROAE, bem como a participação em eventos culturais e/ou de lazer, político-acadêmicos e participação em reivindicações relativas à assistência estudantil. Tais fatores reforçam a importância da prestação de serviços para uma garantia efetiva dos direitos, fazendo-se necessária a sua constante qualificação e ampliação enquanto medidas políticas para a satisfação das necessidades dos/as estudantes usuários/as.

Mesmo sendo identificada uma grande disparidade na garantia de direitos entre a prestação de serviços e o pagamento de auxílios, foram encontrados pontos comuns de não cumprimento daquilo que entendemos

como condições necessárias de permanência e que é previsto pelo PNAES, como a ausência de uma política de esportes na Universidade, bem como um baixo índice de acompanhamento psicopedagógico aos estudantes que buscam esse direito, além de uma baixa garantia de bolsas acadêmicas e de estágio. O estudo indicou que se faz necessária a elaboração de estratégias que deem conta destas problemáticas para que a função principal da Universidade seja plenamente efetivada, garantindo a ampliação das oportunidades por meio de ações que viabilizem a efetividade da permanência estudantil, através da prestação de Serviços que materializem os direitos, tendo no atendimento das necessidades dos/as estudantes seu objeto central.

A partir da análise dos dados obtidos nesta pesquisa percebemos também que a modalidade de auxílios não tem, ou tem de maneira muito precária, garantido os direitos previstos no PNAES, sobretudo em relação ao eixo ampliado. Desta forma, chegamos ao entendimento de que as modalidades de auxílios não dispõem de mecanismos que viabilizem as condições necessárias de permanência a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pois é limitada ao repasse financeiro, contribuindo para a identificação da assistência estudantil como uma política de assistência social, ao viabilizar apenas o atendimento das necessidades mais emergenciais, ainda assim de maneira insuficiente. Evidencia-se que a Universidade vem ampliando a modalidade de auxílios enquanto ações de assistência estudantil, ao passo que não aumenta a prestação de serviços na mesma proporção, tendo sido a insuficiência de recursos apontada como o principal impedimento para a mudança deste cenário.

Por fim, entendemos ser relevante destacar que o FONAPRACE propõe a destinação de recursos na ordem dos R\$ 2 bilhões para atender a demanda por assistência estudantil nas universidades públicas federais e a UNE reivindica orçamento de R\$ 2,5 bilhões para esta política, sendo que em 2014 o MEC destinou apenas R\$ 742,7 milhões para o PNAES (DUTRA; SANTOS, 2017) evidenciando as limitações impostas pela política do ajuste fiscal ao orçamento das políticas sociais, especialmente ao da assistência estudantil, bem como os impactos da reconfiguração do Estado à lógica neoliberal no âmbito destas políticas.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana. Ufba lança carta contra corte orçamentário imposto pelo governo federal. *A Tarde*, Salvador, 27 set. 2017. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1898771-ufba-lanca-carta-contracorte-orcamentario-imposto-pelo-governo-federal>
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Brasil). Primeira Pesquisa do Perfil Social, Cultural e Econômico dos Estudantes das IFES. Belo Horizonte: FONAPRACE, 1997.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Brasil). Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras. FONAPRACE, 2011.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Brasil). IV Pesquisa do Perfil do Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras. FONAPRACE, 2014.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Brasil). *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. 2007. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Biblioteca\\_071\\_Plano\\_Nacional\\_de\\_Assistencia\\_Estudantil\\_da\\_Andifes\\_completo.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf)
- AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. *A corrupção e a dívida pública no período militar (1964-1985)*. 2016. Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/corruptao-e-divida-publica-no-periodo-militar-1964-1985/>
- BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Senado, 1934.
- BRASIL. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1946.
- BRASIL. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1967.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 11 mar. 2019.
- BRASIL. *Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, abr. 2007.
- BRASIL. Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014, Edição extra, Seção 1.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis, SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017

FERNANDES, Marcella. Dilma caiu por não apoiar “Ponte para o Futuro”, diz Temer. *Exame*, 23 set. 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/dilma-caiu-por-nao-apoiar-ponte-para-o-futuro-diz-temer/>

GALEANO, Eduardo H. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2011.

INEP. *Censo da Educação Superior 2010*. 2011. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2010/divulgacao\\_censo\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf)

KOWALSKI, A. V. *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Memorial da Universidade Nova*: UFBA 2002-2010. Salvador: EDUFBA, 2010.

NASCIMENTO, C. M. *A assistência estudantil consentida: na contrarreforma universitária dos anos 2000*. Ano I, n. 1, Brasília, DF: Universidade e Sociedade: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2014.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TEMER sanciona lei que permite venda direta do óleo do pré-sal. *Correio Braziliense*, 18 jun. 2018. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2018/06/18/internas\\_economia,689295/temer-sanciona-lei-que-permite-venda-direta-do-oleo-do-pre-sal.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2018/06/18/internas_economia,689295/temer-sanciona-lei-que-permite-venda-direta-do-oleo-do-pre-sal.shtml)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *UFBA em números: ano base 2015*. Salvador, 2016. Disponível em: [https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA\\_em\\_NUMEROS\\_2016.pdf](https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA_em_NUMEROS_2016.pdf)

VERDÉLIO, Andreia. Popularidade de Temer tem 3% de aprovação, diz pesquisa CNI/Ibope. *Agência Brasil*, 28 set. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-09/popularidade-de-temer-tem-3-de-aprovacao-diz-pesquisa-cniibo>

## Sobre os autores

### ADRIANA ARAUJO DE LISBOA

Graduada (2010) e mestra (2015) em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), lotada no *campus* Estância desde 2011.

*E-mail:* adrianaaslisboa@gmail.com

### ADRIANA FREIRE PEREIRA FÉRRIZ

Doutora em Sociologia (2012) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestra em Sociologia Rural também pela UFPB (2004) e graduada em Serviço Social (2001) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente, é professora adjunta no Instituto de Psicologia, no curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA). São temas que estudou e estuda: democracia, controle social, orçamento participativo, política de educação e a inserção do assistente social na educação, ensino superior e expansão dos cursos de Serviço Social. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da educação.

*E-mail:* adriana.ferriz@ufba.br

### ADRIANA ROSADO MAIA DE LIMA

Graduada e pós-graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), trabalhou como professora de participação cidadã

no Programa Projovem Urbano de 2009 a 2010 e atua profissionalmente como assistente social na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, na Paraíba, desde 2009 até os dias atuais. Está conselheira do Conselho Regional de Serviço Social (Cress) da Paraíba, 13ª região, e compõe as Comissões de Inscrição e Educação. Integra o Grupo de Estudos, Trabalho, Educação e Serviço Social (Getess).

*E-mail:* drimaia17@gmail.com

#### ALCILENE DA COSTA ANDRADE

Graduada em Serviço Social em 1991 e pós-graduada em Educação também pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Trabalha como assistente social na educação básica da rede municipal de João Pessoa desde 1994. Conselheira municipal de Educação de 2002 a 2004. Esteve vinculada ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na condição de professora substituta, no período de 2011 a 2014. Compõe também a Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social (Cress). Integra o Grupo de Estudos, Trabalho, Educação e Serviço Social (Getess), vinculado ao Departamento de Serviço Social da UFPB.

*E-mail:* alcilenebr@gmail.com

#### ANA PAULA LEITE NASCIMENTO

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2009. Especialista em Escola e Comunidade (2010), mestra em Serviço Social (2014) e doutoranda em Educação (2015), também pela UFS. Assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), lotada no *campus* Lagarto desde 2009.

*E-mail:* paulajcbrasil@yahoo.com.br

## CRISTINA CHAVES OLIVEIRA

Graduada (1997) e pós-graduada (2014) em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), trabalhou como assistente social da Pastoral do Menor (2002-2010), conselheira de Direitos da Criança e do Adolescente (2004-2007), conselheira municipal de Assistência Social (2013-2015), professora substituta da UFPB (2016-2018). Atua profissionalmente como assistente social na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, na Paraíba, desde 2008 até os dias atuais. Membro da Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social (Cress) da Paraíba, 13ª região. Integra o Grupo de Estudos, Trabalho, Educação e Serviço Social (Getess) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Crianças e Adolescentes da UFPB (Gepac).

*E-mail:* cristinachaves32@gmail.com

## EDNA MARIA COIMBRA ABREU

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre e doutora em Políticas Públicas – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFMA. Atua profissionalmente como assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), no *campus* São Luís Monte Castelo, Departamento de Assuntos Estudantis/Núcleo de Assistência ao Educando.

*E-mail:* ednacoimbra@ifma.edu.br

## GENIELY ASSUNÇÃO RIBEIRO

Graduada e pós-graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, trabalha como assistente social na Escola Municipal de Ensino Fundamental Comendador Cícero Leite, desde 2009, e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, desde 2015, ambas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, na Paraíba. Além disso, compõe a Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social (Cress) da Paraíba e integra o Gru-

po de Estudos, Trabalho, Educação e Serviço Social (Getess), vinculado ao Departamento de Serviço Social da UFPB.

*E-mail:* genielys@yahoo.com.br

#### GUTEMBERG MIRANDA DE OLIVEIRA

Graduando em Serviço Social na Universidade Federal da Bahia – UFBA, Instituto de Psicologia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da educação. *E-mail:* guto\_miranda@live.com

#### HEIDE DE JESUS DAMASCENO

Graduada (2007) e mestra (2013) em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Desde 2016, cursa doutorado em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Possui especialização em Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais (2010). Atua como assistente social do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* de Salvador, e assistente social colaboradora do Instituto Cultural Steve Biko. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (Gepesse). Pesquisadora na área do serviço social, educação, raça/etnia e Racismo.

*E-mail:* heidejd@yahoo.com.br

#### ILKA DE LIMA SOUZA

Graduada (1998), mestre (2003) em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e doutora (2012) também em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor 3º grau adjunto da UFRN, Departamento de Serviço Social. Seus principais temas de discussão são: famílias e serviço social, serviço social na educação.

*E-mail:* Ilka\_limasouza@yahoo.com.br

## INGREDI PALMIERI OLIVEIRA

Graduada (2009) e mestra (2014) em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutoranda (2018) em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), lotada no *campus* Aracaju, desde 2009.

*E-mail:* ingredi.palmieri@gmail.com

## IRIS DE LIMA SOUZA

Doutora e mestre em Educação – linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente. Especialista em Gestão e Coordenação do Processo Pedagógico. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Universidade Potiguar (UnP), nos cursos de graduação e pós-graduação. Avaliadora do Ministério da Educação (MEC). Elaboradora e revisora de itens do Banco Nacional de Itens (BNI) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Desenvolve trabalhos técnicos sobre o serviço social na educação, tendo como publicação o livro *Serviço Social na Educação: que saberes? Que competências?*. Autora de *ebooks* sobre política social e normalização de trabalhos acadêmicos. Tem as seguintes experiências profissionais anteriores: assistente social, atuando com crianças e adolescentes em situação de abuso, violência, exploração e tráfico sexual; assessoria de projetos e relatórios sociais; consultoria do MEC e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em projetos de pesquisa; professora no Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e em pós-graduação na Centro Universitário Facex (UNIFACEX); diretora executiva do Instituto Brasileiro de Estudos, Pesquisas e Formação para a Inovação Social (Ibepis). Pesquisadora nas áreas de Educação e Serviço Social.

*E-mail:* souzairis27@hotmail.com

## JAQUELINE LIMA DA SILVA

Bacharela e mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UFAL. Assistente social do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – *campus* Arapiraca.

*E-mail:* jaque.lima.as@gmail.com

## JAKELINE BONIFÁCIO SENA

Professora do Instituto de Psicologia (IPS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), curso de Serviço Social. Mestre (2006) em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Organização do Trabalho no Âmbito das Políticas Públicas Municipais (2003) e bacharel em Serviço Social pelas Faculdades Integradas de Caratinga (FIC). No serviço social, a experiência concentra-se nas áreas de fundamentos históricos e teórico-metodológicos e do trabalho profissional. Compôs a equipe de multiplicadores no curso de aperfeiçoamento Ética em Movimento, Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. Atua como coordenadora do Colegiado de Ensino de Graduação em Serviço Social (IPS/UFBA) de 2017 a 2019. Integra os grupos de pesquisa Serviço Social, Saúde, Conhecimento e Trabalho, na UFBA, e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Área da Educação, na Universidade Estadual Paulista (UNESP).

*E-mail:* jakboni.docente@gmail.com

## JOSIMEIRE DE OMENA LEITE

Graduada (1990) em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com especialização (2000) em Serviço Social e Política Social pela Universidade de Brasília (UnB) e mestrado (2003) em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorado (2015) em Serviço Social pela UFPE. Professora adjunta da UFAL, Faculdade de Serviço Social (FSSO). Tem experiência na área da saúde no Hospital Universitário da UFAL e de assistência ao estudante universitário na Pró-Reitoria Estudantil



(Proest/UFAL). Coordenou o curso de graduação da Faculdade de Serviço Social da UFAL no período de 2009 a 2011. Atualmente, é professora adjunta da Faculdade de Serviço Social da UFAL e membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas, Controle Social e Movimentos Sociais (FSSO/UFAL).

*E-mail:* meireomena@hotmail.com

### JOSÉ ALBUQUERQUE CONSTANTINO

Graduado (2007) em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com especialização em Saúde Mental e Intervenção Psicossocial (2011) pela UFPE e mestre (2015) em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE. Atuou como assistente social na Secretaria de Assistência Social da Prefeitura do Recife, Pernambuco, no período de janeiro a setembro de 2008. Trabalhou como assistente social na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no período de setembro de 2008 a junho de 2013, com experiência na área da assistência estudantil. Atualmente, é analista do Seguro Social com formação em Serviço Social no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), desenvolvendo as atividades no setor Reabilitação Profissional. Tem experiência na docência na Faculdade Maurício de Nassau, *campus* Caruaru, em 2015.1, na disciplina Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III.

*E-mail:* albuconsta@yahoo.com.br

### JULIANA MARTA SANTOS DE OLIVEIRA

Graduada (2005) em Serviço Social pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL), graduada (2009) em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Estudos sobre a Universidade (2015) pela UFBA e tem especialização em Atendimento Integral à Família (2008). Atua como coordenadora dos programas de assistência ao estudante na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e assistente social colaboradora do Instituto Cultural Steve Biko.

*E-mail:* julyanamarta@yahoo.com.br

## KIVANIA KARLA SILVA ALBUQUERQUE CUNHA

Bacharela em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Políticas Públicas e Assistência Social pela Fundação Universitária de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão e Centro Universitário de João Pessoa (FURNE/UNIPÊ). Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (PPGSS).

*E-mail:* [kivaniass@gmail.com](mailto:kivaniass@gmail.com)

## LUCIANA MARY DA SILVA CARVALHO

Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) e mestra em Ciências da Educação pela Universidad do Desarrollo Sustentable (UDS). Assistente social da UFPI, desde maio de 2008, onde atualmente exerce também o cargo de coordenadora do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) do *campus* de Parnaíba, Piauí.

*E-mail:* [lmarycarvalho@hotmail.com](mailto:lmarycarvalho@hotmail.com)

## MARIA NOALDA RAMALHO

Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora substituta vinculada ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Assistente social do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, Paraíba.

*E-mail:* [noaldaramalho@hotmail.com](mailto:noaldaramalho@hotmail.com)

## MARIA AUXILIADORA SILVA MOREIRA OLIVEIRA

Graduada (2003) em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista (2005) em Terceiro Setor e Políticas Públicas pela Universidade Tiradentes (UNIT). Mestra (2014) em Serviço Social pela UFS. Assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), lotada no *campus* Aracaju, desde 2006.

*E-mail:* dora.moreira27@gmail.com

## MATHEUS DA SILVA MASCARENHAS

Graduando em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Participou, enquanto bolsista, no Programa Permanecer, no projeto de pesquisa Proteção Social à Pessoa Idosa nas Políticas de Seguridade Social em Salvador: reflexões sobre gênero, geração e direitos. Bolsista do Programa Sankofa, autor do projeto de pesquisa “Moradia e creche: as ações de assistência estudantil da UFBA no contexto de ameaça neoliberal às políticas públicas”, sob orientação da professora de Serviço Social Jakeline Bonifácio Sena.

*E-mail:* matheusmascarenhas1@gmail.com

## MAYRA DE QUEIROZ BARBOSA

Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre e doutoranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UFAL. Docente efetiva do curso de Serviço Social na UFAL, *campus* Arapiraca, Unidade Palmeira dos Índios.

*E-mail:* mayra\_queiroz.b@hotmail.com

## MÔNICA BARROS DA NÓBREGA

Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Sociologia pela UFPB – *campus* II. Doutora em Ser-

viço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), vinculada ao Departamento de Serviço Social e ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS/UEPB). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho e Proteção Social (Getrap/UEPB).

*E-mail:* monicbnobrega@yahoo.com.br

#### NEY LUIZ TEIXEIRA DE ALMEIDA

Professor adjunto da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assistente social graduado (1986) pela Faculdade de Serviço Social (FSS) da UERJ. Mestre (1996) em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor (2010) em Educação pela UFF. Pós-doutor (2012) em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da FSS/UERJ. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (Gepesse).

*E-mail:* neylta@hotmail.com

#### TALITA PRADA

Graduada (2007) em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-graduada em Direitos Sociais e Competências Profissionais pela Universidade de Brasília (UnB) e em Gestão Pública Municipal pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Mestre e doutoranda em Política Social pela UFES e integrante do Grupo Fênix – Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise de Políticas Públicas da UFES. Atuou como superintendente municipal da Proteção Social Básica da Secretaria Municipal de Assistência Social, Trabalho e Cidadania de Colatina. Atualmente, é assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Porto Seguro.

*E-mail:* talitaprada@yahoo.com.br



<b>COLOFÃO</b>	
Formato	17 x 24 cm
Tipologia	Scala & Scala Sans
Papel	Alcalino 75 g/m <sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 300 g/m <sup>2</sup> (capa)
Impressão	Edufba
Capa e Acabamento	Cian Gráfica
Tiragem	400 exemplares



Esta coletânea visa contribuir com pesquisas acerca da atuação do Serviço Social na educação. A obra inova em trazer a temática central a partir de um conjunto de artigos que contempla toda a região Nordeste, nos diferentes níveis da política educacional brasileira. O conjunto de artigos reunidos é resultado de diferentes pesquisas de iniciação científica, sínteses de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, relatos de experiências e reflexões teóricas desenvolvidas por docentes do curso de Serviço Social de diferentes universidades federais, por profissionais que atuam nas escolas públicas municipais, por profissionais dos institutos federais e da educação superior, a partir da assistência estudantil, além de assistentes sociais que estudaram o tema e hoje atuam em outras áreas e de estudantes de Serviço Social.

ISBN 978-85-232-1848-5



9 788523 218485