



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

FABRICIA DANTAS DE SOUZA

**O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil.**

**NATAL
2016**

FABRICIA DANTAS DE SOUZA

**O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil.**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Célia
Correia Nicolau.

Linha de Pesquisa: Serviço Social,
Trabalho e Questão Social

NATAL

2016

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Souza, Fabrícia Dantas de.

O exercício profissional do assistente social na educação superior: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil / Fabrícia Dantas de Souza. - Natal, 2016.

181f: il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Correia Nicolau.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Serviço Social.

1. Serviço Social – Dissertação. 2. Educação Superior - Dissertação. 3. Exercício Profissional - Dissertação. 4. Assistência Estudantil - Dissertação. 5. Dimensão Educativa - Dissertação. I. Nicolau, Maria Célia Correia. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 364-45:378

Fabrcia Dantas de Souza

“O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil”.

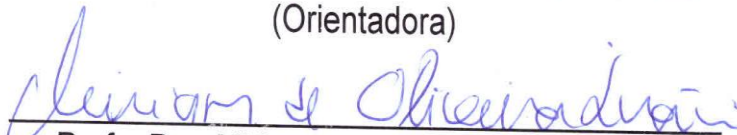
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Aprovada em 31/08/2016

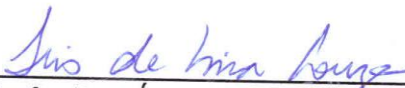
Banca Examinadora



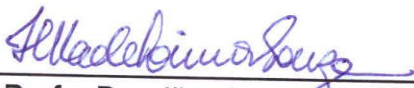
Profa. Dra. Maria Célia Correia Nicolau - UFRN
(Orientadora)



Profa. Dra. Miriam de Oliveira Inácio - UFRN
(Membro Titular)



Profa. Dra. Íris de Lima Souza - UNP
(Membro Titular Externo)



Profa. Dra. Ilka de Lima Souza – UFRN
(Suplente)

Dedico este trabalho a minha filha Maria Beatriz, que me acompanhou durante toda a trajetória do processo do mestrado, desde o resultado da seleção – ainda no meu ventre – até a conclusão deste trabalho dissertativo. Foi uma trajetória permeada por muitos desafios na qual você, minha filha, foi a maior motivação para concluir esse processo. Que essa experiência te sirva de inspiração e motivação em busca do aprender como uma perspectiva de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus tão somente por ter me dado força e perseverança para caminhar diante de todas as tribulações, dificuldades e desafios; por ter preparado todas as circunstâncias para que este trabalho fosse concluído; e ter me proporcionado as condições necessárias para o aprendizado e para o crescimento pessoal e profissional que esta experiência significou.

RESUMO

Este trabalho trata acerca do exercício profissional do assistente social na Educação Superior, na perspectiva de demarcar a particularidade da dimensão educativa na política de assistência estudantil, executada no âmbito das Instituições Federais do Ensino Superior (IFES) no Rio Grande do Norte. A apreensão e análise desse objeto constitui-se como o objetivo geral dessa dissertação, na perspectiva de compreender a particularidade da dimensão educativa nesse espaço sociocupacional, a partir das ações pedagógico-interpretativas materializadas no contexto do atendimento aos educandos. Para tanto, mapeamos e caracterizamos as IFES do RN e localizamos a inserção do Serviço Social em seus quadros técnico-profissionais, identificando as condições objetivas e subjetivas de trabalho, bem como as ações desenvolvidas pelos assistentes sociais, na perspectiva de apreender as ações pedagógico-interpretativas que particularizam a dimensão educativa desenvolvidas no exercício profissional do assistente social na assistência estudantil. Nossa análise fundamenta-se no método crítico-dialético, com a utilização da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com abordagem de natureza essencialmente qualitativa, tendo como sujeitos de pesquisa 08 (oito) assistentes sociais que atuam diretamente na política de assistência estudantil nas IFES do Estado, localizadas nas 04 (quatro) mesorregiões do RN. Para a coleta de dados foram utilizados questionários de pesquisa, encaminhados por meio eletrônico às participantes contendo questões abertas e fechadas, que foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo. As análises realizadas revelaram que a dimensão educativa do exercício profissional está presente no cotidiano profissional das participantes de maneira muito tímida. O impedimento para a realização de atividades educativas pode estar relacionado aos fatores de precarização das relações de trabalho nas IFES, decorrentes da sobrecarga de trabalho ou da dificuldade de atribuir à prática profissional o reverso da competência burocrática, determinada pela competência crítica da atuação profissional.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação Superior. Exercício Profissional. Assistência Estudantil. Dimensão Educativa.

ABSTRACT

This work is about the professional practice of social worker in higher education with a view to demarcating the particularity of the educational dimension in student assistance policy carried out in the framework of Federal Institutions of Higher Education (IFES) in Rio Grande do Norte. The seizure and analysis of this object is constituted as the general objective of this dissertation, in order to understand the peculiarity of the educational dimension that sociocupacional space, from the pedagogical-interpretative actions materialized in the context of service to students. Therefore, we mapped and characterized the RN IFES and locate the inclusion of social services in their technical and professional staff, identifying the objective and subjective conditions of work as well as the actions undertaken by social workers with a view to apprehending the pedagogical- actions interpretative that particularize the educational dimension developed in the professional practice of social workers in student assistance. Our analysis is based on the critical-dialectical method, with the use of literature, documentary and field, with essentially qualitative approach, having as research subjects eight (08) social workers who work directly in the student assistance policy in IFES State, located in 04 (four) RN mesoregions. For data collection survey questionnaires were used, forwarded electronically to participants with open and closed questions, which were analyzed from the content analysis technique. The analyzes revealed that the educational dimension of professional practice is present in the daily work of participants in a very shy way. The impediment to the realization of educational activities may be related to factors precariousness of labor relations in IFES, resulting from work overload or difficult to assign to professional practice the reverse of bureaucratic competence, determined by the critical competence of professional practice.

Keywords: Social worker. Higher Education. Professional Practice. Student Assistance. Educational Dimension.

LISTA DE SIGLAS

ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES – Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID – Banco Internacional para o Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CA – Centro Acadêmico
CID-10 – Classificação Internacional de Doenças
CAADIS – Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CERES – Centro Regional de Ensino Superior do Seridó
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CGU – Controladoria Geral da União
CNS – Conselho Nacional de Saúde CONSUNI – Conselho Universitário
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
DCE – Diretório Central dos Estudantes
EAD – Ensino à Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ETFERN – Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
EBSERH – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ESAM – Escola Superior de Agronomia de Mossoró
E-Sic – Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
FACISA – Faculdade de Ciências da Saúde
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI – Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Comunitária e Estudantil
GTSSSEDU – Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação
GT – Grupo de Trabalho
HUOL – Hospital Universitário Onofre Lopes

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IFRN – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC – Ministério de Educação e Cultura
ONU – Organização das Nações Unidas
PEPP – Projeto Ético-Político-Profissional do Serviço Social
PIDID – Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNAD – Programa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PROAC – Pró-reitora de Assuntos Comunitários
PROAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX – Pró-reitoria de Extensão
PROGEPE – Pró-reitora de Gestão de Pessoas
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGSS – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
REHUF – Programa Nacional de Reestruturação de Hospitais Universitários
Federais
RN – Rio Grande do Norte
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINTEST – Sindicato Estadual dos Trabalhadores em Educação do Ensino Superior
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
SUS – Sistema Único de Saúde

TAE – Técnico Administrativo em Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-árido

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: as particularidades no ensino superior e a política de assistência estudantil	31
2.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: mercantilização disfarçada de democratização	31
2.2 SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: um caminho de diálogo.....	56
2.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: Dimensão Assistencial da Política de Educação e área de atuação do Assistente Social no Ensino Superior.....	69
3 O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: análise da dimensão educativa	96
3.1 CONTEXTO DO TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS IFES DO RN: Análise das condições objetivas de trabalho e o trabalho educativo.....	98
3.2 PARTICULARIDADES DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS IFES DO RN: Análise das Condições Subjetivas do Exercício Profissional e a Dimensão Educativa.....	123
3.3. DIMENSÃO EDUCATIVA: contribuindo na forma de pensar e de agir dos indivíduos.....	140
4 CONCLUSÕES	160
REFERÊNCIAS	165
APENDICE A	178

1 INTRODUÇÃO

O exercício profissional do assistente social na Educação Superior, na perspectiva de demarcar a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil, constitui nosso objeto de análise na proposição deste estudo.

O interesse por essa temática foi objetivado pela vivência no exercício profissional como assistente social na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA/Campus Angicos), desde 2013, onde a assistência estudantil constitui-se como maior requisição que se apresenta aos profissionais de Serviço Social. E, nesse sentido, as inquietações sobre o atual desenho da política de assistência estudantil e a sua operacionalização, em grande parte pelos assistentes sociais, representaram um solo fértil para as problematizações acerca da relação entre assistência estudantil e exercício profissional dos assistentes sociais.

É importante ponderar que assim como é recente a trajetória da UFERSA no ensino superior, também é recente o percurso trilhado pelo Serviço Social no âmbito institucional¹, haja vista que até 2011 a UFERSA contava com apenas 03 (três) profissionais de Serviço Social no seu quadro de servidores técnico administrativos efetivos. Em 2014, esse número foi ampliado para 10 (dez) assistentes sociais, ocasionando o aumento de 70% em apenas 02 (dois) anos, ampliação que segue uma tendência nacional ocasionada pelo processo de expansão do ensino superior².

Na realidade da UFERSA reconhecemos a presença das dimensões teórico-metodológica e ético-política no cotidiano do exercício profissional do assistente social. Entretanto a dimensão que encontra-se mais visível refere-se à dimensão técnico-operativa do exercício profissional, uma vez que é objetivada por meio da realização de visitas domiciliares, entrevistas, estudos, laudos e pareceres sociais. Instrumentos de trabalho que são capazes de responder às exigências burocráticas do programa de seleção dos beneficiários aos auxílios financeiros da assistência

¹ Considerando a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), criada em 1958, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), fundada em 1968, e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição de ensino profissionalizante que passou também a ofertar cursos na modalidade de ensino superior a partir de 1994, a UFERSA constitui-se nas Instituições de Ensino Superior (IES) com a trajetória mais recente no Ensino Superior, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), haja vista que deixou de ser Escola Superior de Agronomia de Mossoró (ESAM) fundada em 1967 e passou a ser universidade somente em 2005.

² Trataremos sobre a expansão do ensino superior no item 2.1 “A política de educação superior no Brasil: mercantilização disfarçada de democratização”, e apresentaremos no decorrer desse estudo os dados numéricos dessa expansão.

estudantil. Além desses procedimentos inerentes às atribuições privativas do assistente social, também estão postos a esse/a profissional outros procedimentos burocráticos (recebimento e conferência de documentos, julgamento de recursos impetrados por candidatos que não foram contemplados com os auxílios financeiros, dentre outros). Pudemos constatar, em decorrência desse estudo, que estes aspectos se repetem nas demais Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado, em razão das condições objetivas e subjetivas de trabalho a que estão expostas as participantes dessa pesquisa.

Essa problematização do Serviço Social na UFERSA é importante para explicitar as bases que constituíram este estudo, bem como para indicar a relevância que esta produção terá para o amadurecimento do Serviço Social nesta instituição, sendo capaz de instrumentalizar as assistentes sociais que lá estão inseridas e provocá-las a reflexão acerca do exercício profissional, apontando para a necessidade da autocrítica, da criatividade e da realização de mediações na construção de suas ações.

Considerando a relação entre exercício profissional e assistência estudantil como uma das principais inquietações da prática profissional na Educação Superior dessa pesquisadora, ampliou-se a motivação pelo aprofundamento desta temática através da pesquisa. E, este ensejo foi efetivado a partir da inserção no Programa de Pós Graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFRN, onde materializamos os resultados desse processo de aprofundamento da análise do objeto de estudo e de amadurecimento intelectual no presente trabalho dissertativo.

Frente às considerações acima temos a seguinte questão de pesquisa: de que forma a particularidade da dimensão educativa do exercício profissional do assistente social é materializada pelas assistentes sociais, inseridas na assistência estudantil, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Rio Grande do Norte?

Partimos da hipótese de que essa dimensão é pouco efetivada, mediante o acúmulo de procedimentos burocráticos que os programas de assistência estudantil exigem. Sob o título: “O exercício profissional do Assistente Social na Educação Superior: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil”, a presente dissertação tem como objetivo geral apreender e analisar a dimensão educativa no exercício profissional dos assistentes sociais, na assistência estudantil

no âmbito das IFES do RN, visando compreender sua particularidade a partir das ações pedagógico-interpretativas materializadas no contexto do atendimento aos educandos.

No percurso da exposição deste estudo, atingimos os objetivos específicos traçados que referem-se a mapear e caracterizar as instituições de educação superior federal pública no RN e localizar a inserção do Serviço Social em seus quadros técnico-profissionais; identificar as ações desenvolvidas pelos assistentes sociais no seu exercício profissional na assistência estudantil; e compreender e analisar as ações pedagógico-interpretativas que particularizam a dimensão educativa do exercício profissional do assistente social na assistência estudantil.

O método de pesquisa utilizado refere-se ao materialismo histórico-dialético, no qual utilizamos de mediações, como categoria relevante para a busca da essência do fenômeno que está posto, bem como para desvendamento do que está determinando o fenômeno que nos propomos a analisar, que, no nosso caso, refere-se à particularidade da dimensão educativa no trabalho do assistente social na assistência estudantil, no âmbito das IFES, no estado do RN, destacando suas múltiplas determinações.

Este método propiciou a análise dos contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações, considerando a dialética que se fundamenta na valorização das quantidades e da qualidade, nas contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e no movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos.

Para desvendar o objeto, utilizamos ainda a referência a eixos teóricos que nos permitiram a compreensão dos elementos relacionados ao nosso objeto, atribuindo assim sustentação teórico-metodológica à nossa discussão.

A análise da política de Educação contemplou a centralidade que esta categoria possui na dinâmica da vida social, tendo como função social

[...] assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. (CFESS, 2012, p. 16).

Tomamos por base a Educação como possibilidade de uma atividade humana autorrealizadora, tendo como perspectiva a educação emancipadora (CFESS, 2012). No desempenho do papel soberano (MÉSZÁROS, 2008) da elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, bem como para a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica diferente, está fincada à base de uma educação “libertadora”, que transforma o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo.

Na esteira da política educacional, as condições em que se gestou a educação superior no Brasil remetem a um padrão dependente de ensino superior baseado na transplantação dos conhecimentos produzidos nos países centrais. Além disso, os filhos da classe média e da burguesia eram a maior parcela dos alunos da universidade pública gratuita (FERNANDES, 1975a).

A reformulação do Ensino superior, como demanda apresentada pela classe trabalhadora desde a década de 1960, foi moldada sob os ditames do capital financeiro, centrada num perfil privatizado e mercantilizado imposto pela política neoliberal. Tem a sua expansão por esse viés, resultando na precarização das relações de trabalho no ensino público obedecendo à lógica imposta pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): o “melhor aproveitamento” da estrutura física e de recursos humanos existentes para a ampliação do acesso ao ensino superior público e a formação aligeirada através dos cursos de curta duração, de tecnólogos e à distância, no ensino privado, cuja premissa está assentada na certificação em larga escala e na conversão do aluno em cliente (LIMA, 2013).

O cenário de expansão da educação superior, objetivada pelas necessidades do capital, disfarçada de “democratização” do acesso à educação superior favoreceu o processo de ampliação da inserção do assistente social na Educação Superior, haja vista que a categoria passa a ser requisitada principalmente a assumir a demanda da assistência estudantil nessa modalidade de ensino.

A assistência estudantil se constitui na dimensão assistencial da política de Educação (NASCIMENTO, 2012) e é área de atuação do assistente social na

Educação Superior. Essa política entrou em evidência especialmente com a transformação socioeconômica, advinda das ações de reforma do ensino superior nos últimos anos pelos governos petistas, tais como o REUNI e a Lei nº 3.627/2004 (Lei das Cotas)³, que resultaram principalmente na ampliação do número de matrículas nas universidades públicas. Dessa forma, agregou-se a elas um público heterogêneo, composto pelos mais diversos segmentos, que trouxeram consigo as mais diversas necessidades para permanência no ambiente universitário.

Contudo, as necessidades que são evidenciadas e constituem-se como foco da atuação da política de assistência estudantil referem-se às “necessidades materiais ou de sobrevivência” dos estudantes (PEREIRA, 2011), atendidas através de um processo de bolsificação (GRANNEMAN, 2007) que têm como direcionamento processos seletivos e focalizados. Esses aspectos constituem uma tendência de assistencialização das políticas sociais (MOTA, 2008).

Partindo do pressuposto de que o exercício profissional do assistente social recebe as determinações históricas, estruturais e conjunturais da sociedade burguesa, suas ações e respostas profissionais estão baseadas nas inflexões das alterações que interferem nos seus espaços sociocupacionais. Para Iamamoto (2009, p. 343),

[...] é esse solo histórico movente que atribui novos contornos ao mercado profissional de trabalho, diversificando os espaços ocupacionais e fazendo emergir inéditas requisições e demandas a esse profissional, novas habilidades, competências e atribuições.

A ênfase da atuação do assistente social nos processos de seleção da assistência estudantil recai sobre a priorização da competência burocrática, exigindo um arsenal de exigências burocrático-administrativas que têm de ser cumpridas obedecendo à forma de ações pré-traçadas e que devem apenas ser executadas com eficácia (IAMAMOTO, 2013b).

As demandas com as quais trabalham os assistentes sociais são totalidades impregnadas de determinações – econômicas, políticas, culturais, ideológicas – e portanto, exigem mais do que ações imediatas e instrumentais que as ações

³ Esta lei que institui o sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições federais de ensino superior. Faz parte das Ações Afirmativas que beneficiam pessoas pertencentes a grupos vitimados pela exclusão sócio-econômica.

burocráticas supõem. As ações profissionais devem decorrer de escolhas baseadas na razão crítica e na vontade dos sujeitos, que se inscrevem no campo dos valores éticos, morais e políticos e que estão conectadas a projetos profissionais aos quais subjazem referenciais teórico-metodológicos e princípios ético-políticos.

O assistente social está inserido nessa realidade contraditória em que seu exercício profissional é ameaçado a materializar uma prática que pouco favorece a garantia dos direitos, pois as funções assumidas nessa conjuntura – dadas suas condições objetivas e subjetivas – comprometem o resultado da ação profissional sobre a vida dos sujeitos (PREDES; CAVALCANTE, 2010, p. 17).

O contexto em que estão inseridos os assistentes sociais que atuam na assistência estudantil a partir de suas condições de trabalho objetivas e subjetivas resulta nas particularidades dessa atuação, retratando o preparo teórico e técnico adotado pelos assistentes sociais com relação ao conhecimento, à interpretação, à transformação das variáveis do contexto social e aos entraves e desafios que limitam as condições em que se realiza a prática profissional.

Conforme Yasbek (2001), as dimensões da prática profissional condicionam e atribuem características particulares ao exercício profissional. principalmente, no âmbito das respostas socioprofissionais frente à questão social e as suas manifestações e respostas no miúdo do cotidiano do exercício profissional.

Um dos maiores desafios do assistente social na atualidade é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir das demandas postas no cotidiano profissional. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo, o que requer a ruptura com o trabalho rotineiro e burocrático, tendo em vista que o exercício da profissão

É uma ação de um sujeito profissional que tem competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais. Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional. (IAMAMOTO, 2009b, p. 21).

A dimensão educativa é uma das possibilidades de reforçar o trabalho crítico e criativo, na medida em que realça a perspectiva da garantia de direitos, através de

práticas educativas que provoquem mudanças e reflexões, baseadas nos princípios ético-políticos da profissão, pois considera as necessidades dos estudantes, estimula a participação e mobilização política e identifica outras requisições de assistência ao estudante que estão postas ao cotidiano profissional do assistente social, distintas do auxílio financeiro, e que também podem impactar na permanência discente na universidade.

Os autores trabalhados neste estudo, Yamamoto (1982, 2009, 2013b e 2014), Abreu (2004 e 2011) e Nicolau (2004 e 2005), convergem no entendimento de que a dimensão educativa interfere no modo de agir e pensar dos indivíduos, a partir de manipulações simbólicas que possuem como instrumento de objetivação a linguagem, intervindo na criação de condições favorecedoras da reprodução da força de trabalho, através da mediação dos serviços sociais previstos e regulados pela política social do Estado. Constitui, assim, o suporte material de uma ação de cunho educativo, exercido por esses agentes profissionais.

Dado os subsídios teóricos em que estão assentados este estudo, cumpre destacar que a nossa abordagem⁴ foi essencialmente qualitativa, tendo em vista que, conforme Martinelli (1999, p. 26), o qualitativo

[...] se insere na busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais, parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa e não se coloca como algo excludente ou hermético, é uma pesquisa que se realiza pela via da complementaridade, não da exclusão.

Quanto aos procedimentos de pesquisa foram realizadas:

- a) Pesquisa bibliográfica – através da consulta a livros, artigos, monografias, dissertações, teses e/ou outros registros que trouxeram contribuições importantes de autores que versam sobre os eixos teóricos utilizados. Foi utilizado como um recurso permanente, que acompanhou toda a construção do trabalho desde a constituição e delimitação do objeto até a sua análise final.

⁴ Conforme Severino (2007), é preferível falar-se de *abordagem qualitativa*, pois, com estas designações cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

- b) Pesquisa documental – por meio da consulta a relatórios de gestão, relatórios de quantitativo de alunos matriculados e quadros de referência dos servidores técnico-administrativos em Educação, históricos, portarias e legislações institucionais, indicadores e estatísticas relacionadas ao Ensino Superior público federal e à assistência estudantil no âmbito das universidades, bem como sobre a inserção do Serviço Social nesses espaços sócio-ocupacionais. A ferramenta mais utilizada para o acesso aos documentos contendo as informações analisadas e apresentadas, no decorrer desta dissertação, foi o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (E-Sic), sistema eletrônico da web, gerenciado pela Controladoria Geral da União (CGU), com o objetivo de facilitar o procedimento de acesso à informação.
- c) E, por fim, a Pesquisa de Campo – realizada para uma melhor apreensão do real, na perspectiva de nos aproximar da realidade dos assistentes sociais nas IFES e apreender como a dimensão educativa perpassa seu cotidiano no atendimento aos estudantes. Os dados foram coletados através de questionário e analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo.

Os sujeitos desta pesquisa referem-se aos assistentes sociais exercendo a função técnica⁵, inseridos nas Instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Norte, a saber: UFRN, UFERSA e o IFRN⁶, sobre as quais cabe destacar algumas características desses espaços de educação:

Instalada em Natal/RN em 1958 e federalizada em 1960, a UFRN oferece 100 (cem) cursos de graduação presencial, 11 (onze) cursos de graduação à distância e 186 (cento e oitenta e seis) cursos de pós graduação (RELATÓRIO DE GESTÃO UFRN, 2014). Possui instalações descentralizadas na Escola Multicampi de Ciências Médicas do Rio Grande do Norte em Caicó; no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), em Caicó e Currais Novos; na Faculdade de Ciências

⁵ Nosso objeto não se confunde com a atribuição privativa do Assistente Social na Docência, haja vista que nosso foco é acerca dos profissionais que estão inseridos na categoria de Técnicos Administrativos em Educação, operacionalizando as ações de assistência estudantil.

⁶ É importante destacar que a UERN, apesar de ser pública, não fará parte do nosso contexto de análise, tendo em vista que o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que rege as diretrizes da assistência estudantil, regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010 restringe a dimensão do programa ao âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior.

da Saúde do Trairi (FACISA), em Santa Cruz e na Escola Agrícola de Jundiáí, em Macaíba. É a principal universidade do RN e uma das dez maiores universidades federais do Brasil, tendo 39.925 (trinta e nove mil, novecentos e vinte e cinco) alunos matriculados nos cursos de graduação e pós graduação; 4.027 (quatro mil e vinte e sete) dentre docentes efetivos, professores substitutos e visitantes; e 3.273 (três mil, duzentos e setenta e três) técnicos administrativos em Educação.

Possui o total de 40 (quarenta) profissionais de Serviço Social atuando na categoria de técnico-administrativo em Educação⁷. Os Assistentes Sociais responsáveis por atender à demanda de assistência estudantil estão inseridos na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), que congrega 7 (sete) profissionais para atender à demanda do Campus Central, em Natal. Outras 4 (quatro) profissionais também respondem pela assistência estudantil, estando lotadas no CERES em Caicó e Currais Novos, na FACISA/Santa Cruz e na Escola Agrícola de Jundiáí/Macaíba, a fim de atender aos estudantes daquelas localidades. A partir desse demonstrativo, registramos que 28% dos assistentes sociais da UFRN trabalham com a demanda de assistência ao Estudante.

No tocante à UFERSA, essa teve origem com a ESAM, em 1967, que inicialmente ofertava apenas o curso de Agronomia, com sede em Mossoró/RN. A ampliação com a oferta dos cursos de Medicina Veterinária, Zootecnia, Engenharia Agrícola e Ambiental, conferiram o perfil de instituição voltada para o agronegócio e a agricultura familiar. Em 2005, a antiga ESAM foi federalizada e passou ser universidade, primeira instituição federal de ensino da mesorregião do Oeste Potiguar e a partir disso alterou-se o perfil institucional, que atualmente oferece 38 (trinta e oito) cursos de graduação e 13 (treze) cursos de pós-graduação, nas diversas áreas, dentre as quais: tecnologia, humanidades e, mais recentemente, saúde (HISTÓRICO UFERSA, [2016]).

Possui 8.269 (oito mil, duzentos e sessenta e nove) alunos matriculados nos quatro polos de ensino referente a Mossoró, Caraúbas, Pau dos Ferros e Angicos;

⁷ Os demais profissionais de Serviço Social na UFRN estão distribuídos no Complexo da Saúde – Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL), Maternidade Escola Januário Cicco, Hospital Ana Bezerra e Faculdade de Ciências do Trairi: 17 (dezesete) profissionais; Na assistência ao servidor: distribuídos entre a Diretoria de Atenção à Saúde do Servidor e a Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas – 9 (nove) profissionais. Atuam ainda 3 (três) profissionais em espaços distintos dos complexos hospitalares, da assistência ao servidor e ao estudante, compreendendo a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), a Superintendência de Comunicação e o Departamento de Serviço Social.

561 (quinhentos e sessenta e um) técnicos administrativos em Educação; e 664 (seiscentos e sessenta e quatro) docentes (RELATÓRIO QUANTITATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS 2016.1/Pró-Reitoria de Graduação UFERSA).

No seu quadro efetivo, estão lotadas 09 (nove) Assistentes Sociais⁸. No Campus Central/Mossoró, estão inseridos na Pró-reitoria de Assuntos Comunitários (PROAC), 04 (quatro) assistentes sociais e 01 (um) profissional em cada um dos 03 (três) campi descentralizados, localizados nas cidades de Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros. Estes últimos, apesar de não estarem vinculados a uma Pró-reitoria específica, são requisitados a atender prioritariamente à demanda da assistência estudantil. Na realidade da UFERSA, o percentual de assistentes sociais que atendem à demanda da assistência ao estudante é de 70% do total dos assistentes sociais da instituição.

Com relação ao IFRN, temos que a sua instalação se deu em Natal/RN, no ano de 1910 e no decorrer da história, recebeu várias denominações, passando por Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFERN) (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) (1999) e por fim IFRN (2009). Instituição de ensino técnico profissional nos níveis básico, técnico-tecnológico, ensino médio, e de graduação tecnológica que oferece 109 (cento e nove) cursos, distribuídos nos 21 (vinte e um) campi descentralizados por todas as regiões do estado, nas áreas de Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Produção Industrial; e Recursos Naturais (HISTÓRICO IFRN, [201-?]).

O IFRN possui a estimativa de 34.588 (trinta e quatro mil, quinhentos e oitenta e oito) alunos matriculados. Dentre os técnicos administrativos⁹, 43 (quarenta e três) servidores são ocupantes do cargo de assistente social e destes, apenas 01 (um) assistente social tem suas atividades ligadas à assistência ao servidor, os demais, o que corresponde a 98% do total, possuem suas funções direcionadas à assistência estudantil (IFRN, 2015).

⁸ As Assistentes Sociais da UFERSA inseridas em espaços distintos da Assistência Estudantil encontram-se lotadas na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), no projeto de extensão vinculados ao curso de Direito referente ao Núcleo de Prática Jurídica e na Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS).

⁹ Dado obtido através do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão através do protocolo de nº 23480012218201541.

Considerando o universo apresentado de 59 (cinquenta e nove) assistentes sociais atuando na Assistência Estudantil nas 03 (três) IFES mencionadas, fez-se necessário definir uma amostra, apreendida por GIL (2009, p. 90) como “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou estimam as características desse universo ou população”, com vistas a tornar viável a pesquisa de campo.

Obedecendo a proporcionalidade da presença dos assistentes sociais nas IFES, a amostragem utilizada foi de 08 (oito) profissionais, correspondente a 14% do universo da pesquisa, sendo 03 (três) assistentes sociais do IFRN, 03 (três) assistentes sociais da UFRN e 02 (dois) assistentes sociais da UFERSA.

A distribuição foi realizada por área geográfica, possibilitando contemplar as 04 (quatro) mesorregiões do Rio Grande do Norte, conforme divisão do IBGE. Os campi das instituições foram selecionados, considerando aqueles que são instalados em municípios polos das mesorregiões e conseqüentemente apresentam maior número de alunos, conforme demonstrado a seguir:

- **Mesorregião Leste Potiguar**

Nessa mesorregião estão inseridas as microrregiões do Litoral Nordeste, Litoral Sul, Natal e Macaíba. Caracteriza-se como a mesorregião mais importante e populosa do estado, por estar inserida nela a capital – Natal, além da região metropolitana, conhecida como “Grande Natal”. É formada por 25 (vinte e cinco) municípios e 4 (quatro) mesorregiões. Sua área corresponde a 5,2% do território estadual. Sua população, segundo o Censo Demográfico de 2010, atingiu 1.351.004 (um milhão, cento e vinte e um mil e quatro) habitantes, o que corresponde a 42,5% do total da população do RN. As principais atividades produtivas referem-se à indústria e o turismo, além das atividades terciárias: comércio varejista e atacadista e a oferta de serviços – públicos e privados.

Nesta mesorregião elegemos o campus central da UFRN, localizado na capital Natal¹⁰ e o campus do IFRN localizado em São Gonçalo do Amarante¹¹ em

¹⁰ A capital possui população estimada em 803, 739 (oitocentos e três mil e setecentos e trinta e nove) habitantes. A média da renda per capita da população corresponde a R\$ 950,37 (novecentos e cinquenta reais e trinta e sete centavos). A taxa de desocupação é de 9,37% e o percentual da população acima de 25 anos, com ensino superior completo em 2010 é de 14, 9% (Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2013).

¹¹ Município com população estimada em 87.668 (oitenta e sete mil e seiscentos e sessenta e oito) habitantes. A média da renda per capita da população corresponde a R\$ 377,16 (trezentos e setenta e sete reais e trinta e sete centavos). A taxa de desocupação é de 11,56 % e o percentual da

razão do critério já informado referente aos campi com maior número de alunos. O campus central além de congrega o maior número de alunos matriculados nos diversos cursos e níveis de ensino, é também o campus mais antigo do Estado. Atualmente possui 32.736 (trinta e dois mil, setecentos e trinta e seis) alunos matriculados no geral e 25.260 (vinte e cinco mil, duzentos e sessenta) matriculados nos cursos de graduação presencial. Possui uma política de assistência estudantil mais ampla, estendida também aos alunos da pós graduação, com a oferta de residências e restaurante universitário, importantes equipamentos da assistência estudantil.

O campus São Gonçalo do Amarante, instalado em 2009, oferece os cursos de graduação em Tecnologia em Logística e os cursos técnicos de Rede de Computadores, Logística e Edificações. Possui 1.049 (um mil e quarenta e nove) alunos matriculados e a política de assistência estudantil contempla ações na área de saúde, estando previsto na equipe de atividades estudantis, além de 2 (duas) assistentes sociais, 1 (um) médico, 02 (duas) técnicas de enfermagem e 01 (um) psicólogo.

- **Mesorregião Oeste Potiguar:**

Compreende as microrregiões de Mossoró, Pau dos Ferros, Umarizal, Chapada do Apodi, Médio Oeste, Vale do Assu e Serra de São Miguel. A mesorregião do Oeste Potiguar possui como característica forte a presença da fruticultura irrigada, exploração do petróleo e de sal. É a segunda mesorregião mais importante e mais populosa do Estado, formada por 62 (sessenta e dois) municípios distribuídos nas 7 (sete) microrregiões já citadas¹². As instituições elegidas nessa mesorregião são a UFERSA, através do campus Central Mossoró¹³, e o campus Pau dos Ferros¹⁴.

população acima de 25 anos, com ensino superior completo, em 2010 é de 3% (Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2013).

¹² As microrregiões que compõem a mesorregião do Oeste Potiguar são: Chapada do Apodi, Médio Oeste, Mossoró, Pau dos Ferros, Serra de São Miguel, Umarizal e Vale do Açu.

¹³ Município com população estimada em 259.815 (duzentos e cinquenta e nove mil, oitocentos e quinze) habitantes. A média da renda per capita da população corresponde a R\$ 600,28 (seiscentos reais e vinte e oito centavos). A taxa de desocupação é de 10,07 % e o percentual da população acima de 25 anos, com ensino superior completo, em 2010 é de 9,9 % (Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2013).

¹⁴ Município com população estimada em 27.745 (vinte e sete mil, setecentos e quarenta e cinco) habitantes. A média da renda per capita da população corresponde a R\$ 504,82 (quinhentos e quatro reais e vinte e oito centavos). A taxa de desocupação é de 8,25 % e o percentual da

O campus Mossoró é o principal campus da instituição e, portanto, congrega 63% do total de alunos matriculados. É o único campus da UFERSA que dispõe dos equipamentos de residência e restaurante universitários, estando os demais campi na fase de obras. Atualmente possui 5.209 (cinco mil, duzentos e nove) alunos matriculados nos 21 cursos oferecidos em Mossoró. É onde está concentrada a PROAC, órgão gestor da política de atenção ao estudante que dispõe de 04 (quatro) assistentes sociais, configurando no setor que possui o maior número de profissionais de Serviço Social, juntamente com 01 (uma) psicóloga 01 (uma) nutricionista e 01 (um) educador físico, que integram a equipe interprofissional.

O campus Pau dos Ferros é o campus mais recente da Ufersa, tendo sido instalado no município em 2012. Oferta os seguintes cursos de graduação: Arquitetura e Urbanismo, Ciência e tecnologia, Engenharia ambiental e sanitária, Engenharia Civil, Engenharia da computação, Engenharia de software, e Tecnologia da Informação, que atende às necessidades de formação na área tecnológica daquela região e atende a 861 (oitocentos e sessenta e um) alunos matriculados. Conforme já enunciado anteriormente, os campi descentralizados da Ufersa não dispõem dos equipamentos de restaurante e residência universitária. A assistência estudantil está sob a responsabilidade de uma coordenação que, juntamente com a assistente social, formam a equipe de assistência ao estudante.

- **Mesorregião Central Potiguar:**

A mesorregião central está localizada no coração do Estado e concentra 37 municípios nas microrregiões de Macau, Angicos, Serra de Santana, Seridó Ocidental e Seridó Oriental. Essa mesorregião é caracterizada pela escassez e instabilidade das chuvas, altas temperaturas, baixa umidade e solos de baixa fertilidade. As principais atividades econômicas provêm da pecuária, da exploração mineral, cultivo da ovinocaprinocultura, em razão da adaptabilidade às condições agroecológicas, bem como do turismo e do artesanato.

Nessa mesorregião, as instituições pesquisadas são a UFRN através do CERES, localizado em Caicó¹⁵ e o IFRN através do campus de Currais Novos¹⁶.

população acima de 25 anos, com ensino superior completo, em 2010 é de 9,3 % (Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2013).

¹⁵ Município com população estimada em 62.709 (sessenta e dois mil, setecentos e nove) habitantes. A média da renda per capita da população corresponde a R\$ 637,13 (seiscentos e trinta e sete reais e treze centavos). A taxa de desocupação é de 6,68 % e o percentual da população acima de 25

O CERES oferta 08 (oito) cursos de graduação, a saber: Matemática, História, Geografia, Pedagogia, Ciências Contábeis, Direito, Sistema de Informação, Tecnólogo em gestão Pública. Não foi possível obter o número de alunos matriculados. Temos conhecimento de que o CERES dispõe de apenas 01 (uma) assistente social para atender as demandas dos 1.284 (um mil, duzentos e oitenta e quatro) estudantes matriculados (RELATÓRIO QUANTITATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS UFRN 2016.2). Esta é ligada hierarquicamente à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), instalada no campus Central-Natal.

O campus Currais Novos do IFRN teve seu funcionamento a partir de 2006. Seus cursos são voltados para as áreas de Alimentos, Informática, Química e Meio Ambiente, possuindo, atualmente, os cursos técnicos integrados em Informática, Manutenção e Suporte e Alimentos, além de cursos superiores em Tecnologia de Alimentos, Tecnologia em Sistemas para Internet e Licenciatura em Química. Atende a 1.625 (um mil seiscentos e vinte e cinco) alunos e possui equipe de assistência estudantil composta por 02 (duas) assistentes sociais e 01 (uma) coordenadora.

- **Mesorregião Agreste Potiguar:**

Esta mesorregião contempla a união de 43 (quarenta e três municípios) distribuídas nas microrregiões da Baixa Verde, Borborema Potiguar e Agreste Potiguar. As instituições selecionadas compreendem a UFRN através da Faculdade de Ciências da Saúde (FACISA), localizada em Santa Cruz¹⁷ e o IFRN através do campus de João Câmara¹⁸.

A FACISA oferece os cursos de Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia e Psicologia e possui 545 (quinhentos e quarenta e cinco) alunos matriculados.

anos, com ensino superior completo, em 2010 é de 8,8 % (Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2013).

¹⁶ Município com população estimada em 42.652 (quarenta e dois mil, seiscentos e cinquenta e dois) habitantes. A média da renda per capita da população corresponde a R\$ 526,96 (quinhentos e vinte e seis reais e noventa e seis centavos). A taxa de desocupação é de 7,53% e o percentual da população acima de 25 anos, com ensino superior completo, em 2010 é de 6,7 % (Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2013).

¹⁷ Município com população estimada em 35.797 (trinta e cinco mil, setecentos e noventa e sete) habitantes. A média da renda per capita da população corresponde a R\$ 327,61 (trezentos e vinte e sete e sessenta e um centavos). A taxa de desocupação é de 9,92 % e o percentual da população acima de 25 anos, com ensino superior completo, em 2010 é de 5,9 % (Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2013).

¹⁸ Município com população estimada em 32.227 (trinta e dois mil, duzentos e vinte e sete) habitantes. A média da renda per capita da população corresponde a R\$ 335,64 (trezentos e trinta e cinco reais e sessenta e quatro centavos). A taxa de desocupação é de 11,6 % e o percentual da população acima de 25 anos, com ensino superior completo, em 2010 é de 3,4 % (Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2013).

(RELATÓRIO QUANTITATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS UFRN 2016.2, 2016). Assim como na realidade do CERES a estrutura da assistência estudantil está subordinada a PROAE, centralizada em Natal e conta apenas com um profissional de Serviço Social.

O campus João Câmara do IFRN oferta dos seus cursos de graduação de Tecnólogo em Energias Renováveis; Licenciatura Plena em Física e Administração. As ações de assistência estudantil acontecem através da Coordenação de Atividades Estudantis, que é composta por 02 (duas) assistentes sociais, 01(uma) psicóloga, 01(um) médico, 01 (uma) odontóloga e 01 (uma) técnica de enfermagem, responsáveis por atender 1.628 (um mil, seiscentos e vinte e oito) alunos.

Entendemos que essa distribuição contemplou uma amostra intencional com características relevantes e adequadas para a análise dos dados qualitativos. Nenhuma das assistentes sociais se recusou a participar da pesquisa, não sendo necessário, portanto, a substituição por outro profissional pertencente à mesma mesorregião, para que fosse mantido o equilíbrio da distribuição dentre as áreas geográficas do Rio Grande do Norte.

A coleta dos dados foi realizada através de questionário¹⁹, conceituado por Severino (2007, p. 125) como “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. O questionário foi encaminhado por meio eletrônico, através do formulário eletrônico do Google, que facilitou a formatação das questões, o processo de envio dos questionários, bem como a tabulação dos dados recebidos. Essa técnica nos permitiu atingir a amostragem proposta, em razão da distância geográfica entre as instituições selecionadas, tendo em vista que, este pôde ser encaminhado sem a necessidade da presença física do pesquisador.

O questionário contemplou questões abertas, em que os respondentes ofereceram suas próprias respostas; e fechadas, onde se pediu ao respondente que escolhesse uma alternativa, dentre as apresentadas. O conteúdo das questões contemplaram perguntas sobre padrões de ação, que são aquelas que se referem

¹⁹ Para acesso ao questionário utilizado ver Apêndice A (p. 172).

genericamente aos padrões éticos relativos ao que deve ser feito, mas podem envolver considerações práticas a respeito das ações que são praticadas. O interesse destas perguntas está em que podem oferecer um reflexo do clima predominante de opinião (GIL, 2009, p. 125-126).

Além disso, buscamos conhecer o perfil profissional das participantes através de questões pessoais referentes ao nível de qualificação, tempo de serviço no cargo que ocupa, ano de graduação, dentre outros aspectos, além da percepção e avaliação das assistentes sociais acerca da política de educação, assistência estudantil, condições objetivas e subjetivas de trabalho, e a dimensão educativa. Enfim, buscou-se ainda conhecer o que pensam, o que fazem e como fazem, os respondentes com relação aos aspectos já elencados.

Visando tratar alguma limitação que o questionário pudesse vir a apresentar e assegurar a validade e precisão das questões foi necessário, antes da aplicação definitiva, a realização de um pré-teste com participantes voluntários, referente aos colegas da turma do mestrado. Após o processamento de respostas, em que os participantes declararam não haver dificuldades, foi iniciada a coleta de dados junto a amostra definida.

Por se tratar de uma pesquisa a ser realizada com seres humanos, esta pesquisa esteve em conformidade com as definições da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas envolvendo seres humanos, utilizando os cuidados necessários e recomendados com o sigilo e a confidencialidade dos dados fornecidos pelos participantes, e regidos por tal resolução. Sua aplicação foi iniciada após a apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do HUOL/UFRN (2016), através do Parecer consubstanciado nº 1.438.217 de que a pesquisa estava de acordo com os requisitos de eticidade de pesquisas envolvendo seres humanos.

O perfil das assistentes sociais entrevistadas revela um público homogêneo, apresentando como a principal característica em comum o fato de 100% das entrevistadas serem do sexo feminino²⁰, seguindo uma tendência da profissão e o fato de serem servidoras efetivas, tendo o seu ingresso na instituição através de concurso público. Constitui-se num público jovem, onde a maioria (62,5%) está na faixa etária de 26 a 30 anos. Apenas 1 (uma) entrevistada está na faixa etária

²⁰ Considerando essa informação com relação às participantes, as trataremos sempre com pronomes femininos.

intermediária de 31 a 35 anos e as demais (25%) encontram-se na faixa etária de 36 a 40 anos. A maioria (62%) não reside no município de trabalho e destas, apenas 42% fazem o deslocamento diariamente para desenvolver suas atividades profissionais.

O perfil acadêmico das entrevistadas revela que 86% fizeram a graduação na UFRN e 14% tiveram o processo de formação profissional na UERN-Mossoró, as duas maiores instituições referência na oferta do curso de Serviço Social no estado. Possuem até 10 anos de formação, tendo a maioria (62,5%), concluído a graduação em 2008. Todas possuem pós-graduação, onde 85% possui o título de especialista e 25% de mestre. Apenas 1 (uma) entrevistada não possui trabalho publicado em evento científico na área de Serviço Social. E das que tiveram trabalho publicado, apenas 1 (uma) tratou na publicação acerca do exercício profissional na atual instituição de trabalho.

Em relação ao tempo de trabalho 37,5% das entrevistadas possui tempo de trabalho na instituição inferior a 2 anos, 25% possui de 2 a 3 anos e 37,5% acima de 4 anos de exercício efetivo. Do total de 8 participantes, 5 delas, o que corresponde a 62,5%, não possui garantida a jornada de trabalho de 30h/semanais²¹, estabelecida pela Lei nº 12.317/2010, tendo a jornada de trabalho semanal de 40h.

A maioria (75%) declarou que teve outra experiência de trabalho além da atual e destas, 28% informou ter sido na Assistência Social, 28% na Saúde e 14% na área de recursos humanos. A maioria das profissionais (42%) trabalham em dupla com outra assistente social, 28% são as únicas profissionais de Serviço Social na Instituição e 30% integram equipes maiores com 03 (três) profissionais ou mais de Serviço Social.

Essa inserção é realizada através do vínculo de trabalho estatutário através de concurso público e, portanto, não é um vínculo precário, considerando que nem todos os profissionais inseridos no serviço público possuem vínculos de trabalho efetivos oriundos de concurso público, haja vista que podem estar inseridos nesses espaços como celetistas, serviços prestados ou contrato temporário, elementos da precarização do trabalho profissional mesmo na esfera pública estatal.

²¹ As demais profissionais que declaram ter a carga horária semanal de 30h/semanais não adquiriram esse direito através da Lei nº 12.317/2010. A redução da carga horária dessas profissionais se deu em razão da Portaria nº 1880/2012-Reitoria/IFRN que autoriza a flexibilização da jornada de trabalho às instituições que funcionam nos três turnos. Sendo assim, as profissionais trabalham 6 (seis) horas diárias em decorrência de uma normativa institucional e não da Lei nacional.

Na perspectiva de desvendamento deste objeto, tivemos presente a necessidade de aprofundar a discussão sobre eixos teóricos que compunham a análise do objeto e que foram materializadas nos itens e subitens dessa dissertação, considerando que esta parte introdutória refere-se ao primeiro item, temos a seguinte distribuição:

Item 2 Serviço Social na Educação: as particularidades no ensino superior e a política de assistência estudantil – nesse item tratamos da análise da Política de Educação e a sua relação com o Serviço Social; as particularidades do processo de expansão do Ensino Superior no Brasil e as características da Política de Assistência Estudantil, que possui o assistente social como principal operador dessa política no contexto das IFES. Os eixos apontados serão analisados no formato de subitens, que obedecem a seguinte ordem:

2.1 A Política de Educação Superior no Brasil: mercantilização disfarçada de democratização – analisa a conjuntura da política de Educação Superior como pano de fundo das ações de assistência estudantil. Esse subitem considera as transformações societárias decorrentes das estratégias de enfrentamento das crises cíclicas do capital como nucleações, que atravessam e constituem a lógica da reformulação da educação superior no Brasil. Ademais, demarca a trajetória da Educação Superior Brasileira com ênfase na análise dos programas dos governos petistas, que reforçam os interesses do capital implicando principalmente na precarização do ensino. Diante dos apontamentos teóricos realizados acerca da política de educação superior, baseados no contexto histórico e sociocultural em que está inserida, confere o grau de funcionalidade dessa política ao projeto hegemônico do capital, construída no bojo de uma contrarreforma da educação superior que a transformou em uma universidade operacional e que ameaça a concretização de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

2.2 Serviço Social na Educação: um caminho de diálogo – evidencia a articulação entre Serviço Social e Educação em razão de serem marcados pelas contradições e pelas lutas e projetos societários situados historicamente. Reforça que essa forte articulação exige um “caminho de diálogo” a ser fortalecido, para que a atuação profissional do assistente social nessa política, baseada numa perspectiva crítica, contribua efetivamente para a transformação da Educação efetivamente como direito social na direção de uma educação emancipadora, que se identifica

com o projeto profissional do Serviço Social. Ao considerar a ampliação do mercado de trabalho do assistente social na Educação como um aspecto que favoreceu a problematização e discussão do Serviço Social na Educação nas últimas décadas, esse subitem capta a particularidade do Serviço Social na Educação Superior, ao apresentar os dados dessa expansão e das formas de inserção das assistentes sociais nas IFES pesquisadas, além de apresentar a concepção de Serviço Social na Educação que orienta as experiências de trabalho das participantes.

2.3 Assistência Estudantil: dimensão assistencial da política de Educação e área de atuação do assistente social no Ensino Superior – situa a assistência estudantil como dimensão assistencial da política de educação e realiza a distinção dessa com a política de assistência social. Realiza o resgate do contexto histórico, político e social de surgimento da assistência estudantil e problematiza o seu atual desenho, baseado nos critérios de seletividade, focalização e bolsificação que objetiva a assistência através do provimento pecuniário, cujo acesso é apenas aos extremamente pobres e com renda comprovada, como tendência do processo de assistencialização das políticas sociais instaurado pelo ideário neoliberal.

Nesse subitem são apresentadas ainda as principais demandas postas aos assistentes sociais no contexto das IFES, além do entendimento e avaliação das participantes acerca da política de assistência estudantil.

Item 3 O exercício profissional do assistente social na assistência estudantil: análise da dimensão educativa – nesse item é analisado o contexto em que estão inseridos os assistentes sociais que atuam na assistência estudantil, apreendendo as condições objetivas e subjetivas de trabalho e as particularidades dessa atuação como um requisito para depreender a materialização da dimensão educativa do exercício profissional do assistente social na assistência estudantil. Esse item é desmembrado em subitens que apresentam a seguinte distribuição:

3.1 Contexto do trabalho do/a assistente social na Assistência Estudantil nas IFES do RN: análise das condições objetivas e o trabalho educativo – analisa as condições objetivas de trabalho, apreendendo as condições materiais de trabalho, as dificuldades e desafios limitadores da prática profissional, a forma como acontecem e a quem confere a responsabilidade pela condução dos processos seletivos de assistência estudantil nas IFES e a leitura que os demais profissionais fazem acerca do profissional de Serviço Social, fazendo a relação com a

competência burocrática e a competência crítica desempenhada pelos assistentes sociais.

3.2 Particularidades da atuação do/a assistente social na Assistência Estudantil: análise das condições subjetivas do exercício profissional e a dimensão educativa – esse subitem é responsável por apresentar as condições subjetivas de trabalho das profissionais participantes, na perspectiva de conhecer em que condições se dá o desenvolvimento de ações educativas pelos assistentes sociais ao público alvo da assistência estudantil. Para tanto, apresenta as outras demandas que chegam aos assistentes sociais para além das necessidades materiais e como estas respondem a essas demandas. Além disso, analisa o arsenal de instrumentos e técnicas decorrentes da dimensão técnico-operacional que as profissionais declaram utilizar para o atendimento aos estudantes, bem como analisa também a atuação das participantes na relação dos estudantes com os espaços de participação política e de planejamento e avaliação institucional.

3.3 Dimensão Educativa: contribuindo na forma de pensar e agir dos indivíduos – é realizada a discussão teórica sobre a análise da dimensão educativa do exercício profissional do assistente social, relacionando à prática profissional das entrevistadas ao apresentar a compreensão destas acerca dessa dimensão do exercício profissional, bem como qual o grau de importância que as assistentes sociais atribuem ao trabalho educativo no seu cotidiano profissional inserido na assistência estudantil, no âmbito das IFES do RN.

O quarto e último item contempla à guisa de conclusões deste trabalho dissertativo, em que são apresentadas as apreensões que foram realizadas acerca dos principais aspectos que perpassam os elementos analisados e relacionados ao objeto de estudo, respondendo de que modo a dimensão educativa está presente no exercício profissional das assistentes sociais participantes desta pesquisa.

Por fim, esperamos que o conteúdo dessa pesquisa possa contribuir com o debate acerca do exercício profissional do assistente social na assistência estudantil e que seus resultados possam subsidiar a construção de outros trabalhos acadêmicos, bem como as experiências profissionais.

2 SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: as particularidades no ensino superior e a política de assistência estudantil

A análise acerca da conjuntura política e econômica do Brasil – que deu origem ao processo de expansão do Ensino Superior no país – constitui-se como pano de fundo para a instituição e legitimação da assistência estudantil. Nesse sentido, trataremos neste item sobre a expansão do ensino superior marcada pelo crivo da mercantilização, reconhecendo as determinações desse processo e as implicações para o acesso ao ensino superior público, gratuito, presencial e de qualidade e a relação do Serviço Social com a política de Educação, em particular, na atuação do assistente social na assistência estudantil, considerando que este/a profissional constitui-se como o/a principal operador/a dessa política, no contexto das IFES.

2.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: mercantilização disfarçada de democratização

A reforma da política de Educação Superior é indicada por Lima (2013) como o “dilema” do sistema educacional brasileiro. Acerca disso, a autora discute que a análise desse processo deve ser realizada a partir da apreensão do papel da universidade em um país capitalista dependente como o Brasil e que a expansão da educação superior no Brasil se dá mediante às necessidades do capital.

Por muito tempo, a educação superior foi um bem cultural das elites dirigentes. Diante desse contexto, podemos afirmar que “o desenvolvimento do ensino superior no Brasil é constituído pelas relações econômicas, políticas e ideoculturais estabelecidas historicamente em nossa formação econômico-cultural” (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 31).

A formação política, econômica e social de um país revela, em grande substância, a sua cultura política e, dessa forma, o modo de cumprir com as suas funções, das quais destacamos a oferta de políticas públicas. Oliveira (2008, p. 114) nos diz que no Brasil “ao falar de cultura política no campo da política social, considera-se, por um lado, os traços conservadores e autoritários da formação

social, cultural e econômica brasileira que historicamente se reproduziram na execução das políticas sociais”.

A caracterização do processo de formação do Estado brasileiro enfatiza as particularidades históricas presentes na atualidade da sociedade brasileira e as marcas da sua formação histórica justifica a atual inserção do país na divisão internacional do trabalho, “imprimindo um caráter peculiar à organização da produção, às relações entre o Estado e a sociedade, atingindo a formação do universo político-cultural das classes, grupos e indivíduos sociais” (IAMAMOTO, 2008, p. 29).

Dessa forma, esta autora explica o movimento entre o momento contemporâneo e as raízes históricas de formação do Estado brasileiro:

O “moderno” se constrói por meio do “arcaico”, recriando a nossa herança histórica patrimonialista, ao atualizar marcas persistentes e, ao mesmo tempo, transformá-las, no contexto de mundialização do capital sob a hegemonia financeira. As marcas históricas persistentes ao serem atualizadas, repõem-se, modificadas, ante as inéditas condições históricas presentes, ao mesmo tempo em que imprimem uma dinâmica própria aos processos contemporâneos. O novo surge pela mediação do passado, transformado e recriado em novas formas nos processos sociais do presente. (IAMAMOTO, 2008, p. 30).

Em virtude da colonização do Brasil por Portugal, estabeleceu-se aqui um padrão de dependência que não se desfez, mesmo com a emancipação brasileira, no início do século XIX. Padrão que, segundo análises de Fernandes (1975b), assume dois eixos articulados e fundantes da educação brasileira: o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão dependente de educação superior.

O padrão dependente de desenvolvimento trabalhado por Fernandes (1975b) em sua obra *Capitalismo dependente e Classes Sociais na América Latina*, compreende dialeticamente duas dinâmicas na construção do conceito de capitalismo dependente: as leis gerais que regem o padrão de desenvolvimento capitalista inerente ao capitalismo monopolista²² e, ao mesmo tempo, as especificidades da formação econômico-social brasileira na divisão internacional do

²² Surgido no século XIX, motivado pela necessidade do acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados, é a fase do capital que “recoloca em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica.” (NETTO, 1996, p. 15). Isso conduz ao ápice da contradição elementar entre a socialização da produção e a apropriação privada: internacionalizada a produção, grupos de monopólios controlam-se por cima de povos e Estados. No Brasil, essa fase do capitalismo só vai acontecer entre a década de 1950 e 1960 do século XX.

trabalho, na qual o Brasil está inserido como exportador de matéria-prima e importador de bens de consumo, de capitais e de técnicas produzidas nos países centrais.

Com relação ao padrão dependente de educação superior, Fernandes (1975b) explica que esse nível de educação nos países da periferia do capitalismo expressa a constituição de um importante campo de exploração lucrativa para os setores privados brasileiros internacionais e a transmissão e adaptação de conhecimentos produzidos nos países centrais.

Esse processo resulta em um alto grau de empobrecimento, consequência de um ensino fragmentado e isolado na transplantação de conhecimentos, limitado de absorção de conhecimentos e valores produzidos pelos países centrais. Reforça-se a condição do Brasil dependente e periférico, em que a educação superior já nasce completamente “arcaica”.

Isso refletirá na necessidade de expansão desse tipo de ensino, mesmo durante o período da sua gênese; na qualidade do ensino ofertado e na forma de conduzir a educação superior pública, que, ao se apropriar dos modelos transplantados dos países centrais, não estimulou a consolidação de um sistema universitário próprio, com práticas de ensino, pesquisa e extensão para o rompimento com esse padrão dependente de ensino superior.

Considerando a universidade um espaço da educação superior, Chauí (2001) aponta a necessidade de situá-la no contexto do capital, estabelecendo sua relação com a sociedade contemporânea. Pensada nesse contexto, a universidade é tida como uma instituição social que exprime as manifestações historicamente construídas na sociedade, isto é, que expressa de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. As opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade no interior da universidade comprovam essa afirmativa.

Dessa forma, a universidade é erigida como parte integrante e constitutiva do tecido social oligárquico, autoritário e violento que marca a sociedade brasileira, que tem a educação como privilégio e não como direito, uma vez que os filhos da classe média e da burguesia eram a maior parcela dos alunos da universidade pública gratuita.

Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista o acesso à educação passa a ser uma exigência do próprio capital, seja para a qualificação da força de trabalho, seja para a propagação da imagem da educação sob a ótica burguesa como uma política de inclusão das massas, indicando a configuração de um “colonialismo educacional” (FERNANDES, 1975a, p. 80), reforçando assim o padrão dependente de educação superior.

A partir desse cenário, observamos a herança conservadora²³ e autoritária da formação brasileira que se encontra presente na condução das políticas públicas, e que pode ser identificada na trajetória da Política de Educação Superior. Mesmo garantida pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996²⁴, a educação brasileira é fortemente marcada por disputas societárias – haja vista, por muito tempo, ter sido um bem cultural das elites dirigentes (CHAUÍ, 2001)²⁵ – que imprimem a esta política o caráter de um direito social e humano ainda não universalizado, sobretudo pela sua subordinação à forma geral de mercadoria²⁶, bem como às lógicas antagônicas de se tratar e conduzir a educação, conforme produto de um país marcado pela inserção capitalista dependente da economia mundial.

Torna-se essencial para o desenvolvimento deste estudo examinar a inserção do Brasil na condição dependente da economia mundial, em um contexto da crise estrutural do capitalismo e os seus tensionamentos ocorridos, que aglutinam: reestruturação dos modelos de produção, reordenamento do papel do estado e da instituição de um novo projeto burguês de sociabilidade.

²³ O pensamento conservador é uma expressão cultural particular de um tempo e de um espaço sócio-histórico muito preciso: o tempo e o espaço da sociedade burguesa (NETTO, 2011). Situamos o seu significado neste texto como um mecanismo de preservação da ordem vigente e um entrave à agenda política na direção dos direitos sociais.

²⁴ Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional e indica que a educação superior possui como uma das suas finalidades o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

²⁵ Segundo Marçal Ribeiro (1990, p. 15), essa é uma questão que pode ser visualizada ao analisarmos o contexto histórico da educação no Brasil, haja vista que contemplou uma camada da sociedade em detrimento de todas as outras. Mesmo com as mudanças ocorridas ao longo da história, em quase todas as áreas econômicas, políticas e sociais do país, a educação se manteve à margem dessas, permanecendo “substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.” Contraditoriamente os filhos das classes pobres e subalternizadas tornam-se clientes das universidades particulares fomentadas pelas bolsas de FIES e PROUNI.

²⁶ Na busca por novos mercados e novos campos de exploração lucrativa, a educação é transformada em mercadoria e em área promissora de investimento para o capital.

A reformulação da política de educação superior no Brasil, gestada nos moldes de uma contrarreforma²⁷ do ensino superior como uma demanda apresentada desde a década de 1960, vem sendo moldada a partir das necessidades de qualificação da mão-de-obra para o trabalho, para o atendimento das demandas produtivas, tida pelos movimentos sociais, dentre os quais o movimento estudantil, como uma política inclusiva. A disseminação dessa imagem de política inclusiva atende ao projeto hegemônico do capital, que se utiliza dessa expressão para ocultar seus verdadeiros interesses, que não se relacionam com a execução da educação como dever do Estado e direito efetivo do cidadão. Contrário a isso, o empenho consiste unicamente na capacitação da força de trabalho, para atender às alterações do capital, e na ampliação do setor privado na área educacional.

Nesta perspectiva, a Política de Educação na contemporaneidade segue sua trajetória dentro de uma lógica macroscópica de dominação do capital, o que significa afirmar que o sistema de produção capitalista exerce uma influência direta sobre ela. Dessa forma, os ciclos de crise desse sistema implicam em transformações societárias e em redimensionamentos na estrutura da Política de Educação, ameaçando profundamente sua universalidade.

A partir dos anos de 1970, vivenciam-se as ameaças e as consequências de uma crise estrutural do capital²⁸, expressas em suas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas que chegam ao século XXI com efeitos devastadores e incontroláveis, atingindo todos os cantos do mundo. Manifestam-se, conforme Mézáros (2002), de forma sintética, 04 (quatro) aspectos principais desta crise: seu caráter universal, seu alcance global, sua escala de tempo, extensa e contínua, e seu modo de se desdobrar rastejante.

Os ciclos de crise capitalista correspondem a processos nos quais o capital, diante de um período de estagnação, busca estratégias de superação para renovar

²⁷ Behring (2003, p. 198) utiliza este termo para fazer crítica ao processo que compõe um projeto amplo e complexo de reestruturação do Estado, visando sua modernização nos moldes da ideologia neoliberal. Para a autora, a “contrarreforma” implica em “uma forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, sobretudo, se vistos pela ótica do trabalho, dos processos de modernização conservadora, que marcaram a história do Brasil.”

²⁸ Segundo Mézáros (2009, p. 130-133), “agora estamos falando de crise estrutural do sistema que se estende por toda parte e viola nossa relação com a natureza minando as condições fundamentais de sobrevivência humana [...] A crise atual é profunda [...] essa não é apenas a maior crise de história humana, mas a maior crise em todos os sentidos.”

suas forças e reiterar sua lógica de acumulação e busca incessante por lucro. Segundo Mota (2009), as crises refletem a desarmonia entre a produção e o consumo, o que compromete a realização do capital, isto é, o processo de transformação da mais-valia em lucro, realizado apenas sob a venda das mercadorias. Portanto, não basta que as mercadorias sejam produzidas; é necessário que sejam transformadas em dinheiro para contribuírem com a acumulação do capital: produção/circulação/consumo.

Tonet (2009) deixa claro que a raiz mais profunda da crise que o mundo vive hoje está nas relações que os homens estabelecem entre si na produção da riqueza material, projetando uma influência recíproca entre todas as dimensões que compõem a totalidade social. Ou seja, as expressões da crise não se manifestam apenas no âmbito das necessidades materiais. Segundo o autor, as demais dimensões da vida do homem são extremamente atingidas pela crise nos “fundamentos materiais da sociedade”. Essas dimensões remetem à crise material, gerando um processo de reflexão em que todas interferem, tanto na matriz como entre si (TONET, 2009).

Reiteramos que a lógica do capital é a obtenção das maiores taxas de lucro possível e que seu desenvolvimento se dá em função disso. O sistema é ameaçado com a existência de problemas que reduzem essas taxas. Então, a intensidade e a duração da crise são baseadas na capacidade do capital de se reerguer, retomando o crescimento das taxas de lucro, utilizando para isso os meios mais cruéis possíveis e que trazem danos enormes e catastróficos para os trabalhadores.

Na particularidade da crise contemporânea²⁹, seu início ocorre na década de 1970, nos países cêntricos, quando houve uma profunda recessão com baixas taxas

²⁹ Segundo Netto (2012, palestra transcrita), existe um tipo de crise que o capitalismo experimentou integralmente por apenas duas vezes, até hoje: a chamada *crise sistêmica*, que não é uma mera crise que se manifesta quando a acumulação capitalista se vê obstaculizada ou impedida. A crise sistêmica se manifesta envolvendo *toda a estrutura* da ordem do capital. A primeira crise, dentre as crises já vivenciadas no mundo capitalista, emergiu em 1873, na Europa e se prolongou por cerca de 23 anos – marcada por uma depressão de mais de duas décadas, encerrando em 1896. A segunda crise sistêmica que o capitalismo experimentou surgiu em 1929 e, como todo mundo sabe, foi catastrófica; não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela envolveu o globo. Durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra. Sendo assim, todas as indicações mais sólidas apontam que estamos experimentando neste momento uma crise que é de natureza sistêmica. Seus primeiros sinais sobrevieram na crise da Bolsa de Nova York, em 1987 - com a sequência, a partir dela, de efeitos em cascata expressos nos vários episódios de crises localizadas. Tais crises, a que os chamados "comentaristas" ou "jornalistas econômicos" da grande imprensa conveniente e ignorantemente consideram, de forma isolada, (a crise dos "Tigres Asiáticos", a "crise da Bolsa Nasdaq", a "crise da bolha imobiliária" e, agora, a "crise do euro") indicadores mais

de crescimento e altas taxas de inflação, que pugnaram por medidas de ajustes econômicos baseadas no esgotamento do padrão de acumulação e produção em massa fordista/taylorista³⁰, sintonizadas com o sistema de relações estabelecidas pelo capital, em 03 (três) direcionamentos centrais: Reestruturação Produtiva, Mundialização do capital e Neoliberalismo³¹.

Na direção da Reestruturação Produtiva, foram tão intensas as modificações que os trabalhadores foram expostos à crise do capital, o que resultou no esgotamento do padrão de produção fordista, o qual atingiu não só a materialidade dos trabalhadores, como também sua subjetividade (ANTUNES, 2006). De uma forma mais geral, todas as dimensões da vida social são subsumidas à lógica de mercadoria, mesmo as atividades mais tipicamente humanas, sendo capazes de caracterizar a profundidade dessa crise na totalidade da vida social, em que a raiz mais profunda está nas relações que os homens estabelecem entre si na produção da riqueza material.

O esgotamento do padrão de acumulação fordista/taylorista, baseado nos excessos da produção em massa e pela supressão da dimensão criativa, abriu as portas das fábricas para a automação, a robótica e a microeletrônica, dando vez aos modernos processos de trabalho baseados na flexibilização da produção, desencadeando novos padrões de busca pela produtividade. Os círculos de controle

visíveis de uma só crise: *são indicadores da emergência de uma nova crise sistêmica do sistema capitalista* e que apresenta traços inéditos em relação às duas anteriores (NETTO, 2012) – Palestra transcrita.

³⁰ Segundo a compreensão de Antunes (2006, p. 25), o padrão de acumulação fordista/taylorista diz respeito à forma pela qual a indústria e seu processo de trabalho consolidaram-se, tendo como elementos constitutivos básicos a “produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização societal, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século.”

³¹ Acerca do neoliberalismo, utilizamos a concepção de Harvey (2008, p. 12), de que “é uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio”. Para este autor, o bem social é maximizado quando se maximizam o alcance e a frequência das transações do mercado, procurando enquadrar todas as nações humanas à este domínio. O neoliberalismo despontou, inicialmente, nos países da Europa e Estados Unidos, em especial nos Governos Thatcher (Inglaterra 1979), Reagan (EUA, 1980), Kohl (Alemanha, 1982) e Schlutter (Dinamarca, 1983), se expandindo mais tarde para quase todos os governos eleitos na Europa Ocidental na década de 1980.

de qualidade³², a gestão participativa e a busca da qualidade total são elementos característicos do Toyotismo (ou modelo japonês), um novo paradigma produtivo mais descentralizado e tecnologicamente desenvolvido, produzindo para um mercado mais regional, que extingue a produção em série (ANTUNES, 2006).

Conforme Antunes (2006), são traços constitutivos básicos do toyotismo: a produção variada, diversificada e voltada diretamente para suprir a demanda, baseada na noção de um estoque mínimo; o melhor aproveitamento possível do tempo de produção, através do *just in time*³³; a reposição do estoque, através do sistema de kanban³⁴; a produção sustentada no processo produtivo flexível, baseado na polivalência do operário; a flexibilização da organização do trabalho, priorizando o trabalho em equipe; e a horizontalização na produção.

A implantação do modelo de produção toyotista representou mudanças significativas no mundo do trabalho que constituíram, de forma geral, a intensificação da exploração do trabalho. Expressa nas alterações nas relações trabalhistas, na organização da produção, na diminuição da classe operária tradicional, na ampliação do setor de serviços e na heterogeneização do trabalho – através da crescente incorporação de mulheres, o que reforça os traços de exploração e opressão contra as mulheres, ao colocá-las em postos de trabalhos precários com remuneração inferior a recebida pelos homens, além da intensificação do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado ou terceirizado e do desemprego estrutural.

Tais elementos passaram a repercutir negativamente na vida, nos termos de Antunes (2006), da “classe que vive do trabalho”³⁵. Essa conjuntura favoreceu o

³² Conforme Antunes (2002), os CCQ's têm variado, dependendo das especificidades e singularidades dos países em que são implementados. Constituem-se como grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual que o fordismo desprezava.

³³ Termo em inglês que significa “na hora certa”. Diz respeito a um modelo de gerenciamento do tempo de produção, baseado na determinação de que nada deve ser produzido, transportado ou comprado antes da hora certa, auxiliando, dessa forma, na redução de estoques e de custos decorrentes do processo.

³⁴ Termo de origem japonesa que significa “sinalização”. Utiliza placas para indicar o andamento dos fluxos de produção. É baseado nos modelos de funcionamento dos supermercados que repõem os produtos das prateleiras depois das vendas.

³⁵ Ricardo Antunes (2006) emprega essa expressão buscando dar contemporaneidade à nova morfologia da classe trabalhadora, englobando todos aqueles que dependem da venda da sua força de trabalho para sobreviver, inclusive os desempregados.

surgimento de enormes contingentes de trabalhadores desempregados, terceirizados e precarizados. Passou-se a viver um tempo

sustentado na volatilidade, efemeridade e descartabilidade sem limites de tudo o que se produz e, principalmente, dos que produzem – os homens e mulheres que vivem do trabalho. É isso que dá novo conteúdo à flexibilização e à precarização do trabalho, que se metamorfoseiam, assumindo novas dimensões e configurações. O curto prazo – como elemento central dos investimentos financeiros – impõe processos ágeis de produção e de trabalho, e, para tal, é indispensável contar com trabalhadores que se submetam a quaisquer condições para atender ao novo ritmo e às rápidas mudanças. (DRUCK, 2011, p. 42).

Esse processo de reorganização do papel das forças produtivas na recomposição do ciclo de reprodução do capital afeta tanto a esfera da produção quanto às relações sociais. Torna-se imprescindível reconstruir a relação entre as formas mercantis e o aparato estatal que lhe dá coerência. Para Mota e Amaral (1998), a reestruturação produtiva no Brasil significa a diminuição dos postos de trabalho e, conseqüentemente, o desemprego dos trabalhadores, transformando-os em trabalhadores autônomos, desempregados abertos, desempregados ocultos por trabalho precário etc.

Para as autoras, na particularidade da realidade brasileira, o processo de reestruturação produtiva é difundido como estruturador de uma cultura moderna, baseada na competência e eficiência do setor privado, e na (des)responsabilização do Estado com a proteção do trabalho, a empregabilidade e as parcerias do capital com o trabalho, “concretizando a difusão massiva de ideias e valores que reconceituam as reivindicações e conquistas históricas da classe trabalhadora” (MOTA; AMARAL, 1998, p. 35).

Ao mesmo tempo em que se davam as alterações nas relações capital-trabalho com o advento da Reestruturação produtiva na década de 1970, aconteciam mudanças na relação capital-estado, ponto de partida para uma nova orientação ao processo de internacionalização capitalista, oferecendo plenas condições de movimento em âmbito internacional ao capital, liberdade da qual não usufruía desde o início da Primeira Guerra Mundial em 1914. Essa nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial, chamada "mundialização do capital"³⁶ ou,

³⁶ Para Chesnais (1996, p. 78), o termo “mundialização do capital” é o que mais se aproxima da designação acerca das estreitas interligações entre os sistemas monetários e os mercados

segundo Alves (1999), “globalização”, adquire um novo patamar de acumulação com características próprias, se comparada a etapas anteriores do desenvolvimento capitalista.

Tem-se como característica predominante do processo de mundialização do capital ser rentista e parasitário, isto é, estar subordinado às necessidades das novas formas de centralização do capital, sustentado pelas grandes instituições financeiras, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, e pelos países mais influentes. Esse processo não é denominado pela troca de mercadorias e serviços, mas sim pela mundialização das operações do capital em sua forma industrial ou financeira. Tais operações constituem o verdadeiro conteúdo da globalização do capital, não se confundindo, portanto, com o entendimento rasteiro desse processo como uma mera ocidentalização do mundo iniciada no século XV. Na ótica de Alves (1999), se por um lado o proletariado não-burguês assalariado cresce, metamorfoseando e reduzindo a classe operária tradicional, por outro lado, instaura-se como um constituinte do desenvolvimento do capital o crescimento do desemprego, junto da criação de um novo patamar de exclusão social nos principais países do sistema capitalista.

A inserção do Brasil no capitalismo mundializado se deu de maneira tardia e intensiva no início da década de 1990, no contexto da construção da democracia brasileira. Nessa perspectiva, o Brasil submete-se aos ditames das políticas de ajuste, sob a orientação do neoliberalismo, estabelecidas pelos centros hegemônicos para os países periféricos e devedores da América Latina. Para Carvalho e Guerra (2015), este se configura como o primeiro ciclo de ajuste, que é a experiência de ajuste da estrutura, o qual empreende a financeirização do processo acumulativo, tendo como mediador o Estado. Essa experiência tem seu início no governo Collor de Melo e ganha força com Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998/1999-2002), garantindo, com as privatizações, a estabilização monetária e os ajustes na estrutura estatal.

Da análise de Carvalho e Guerra (2015) é possível apreender, ainda, que a mundialização do capital agrava a condição de subalternidade dos países periféricos, condição reconfigurada partir de novas formas de dependência, uma vez

financeiros nacionais, resultantes da liberalização e desregulamentação adotados pelos países. O autor conclui que esse processo é "algo mais – ou mesmo *outra coisa* – do que uma simples fase a mais no processo de internacionalização do capital iniciado há mais de um século."

que, atados à agenda estratégica dos grandes centros hegemônicos, ficam subordinados aos ditames das políticas de ajustes políticos e econômicos, em razão da posição que ocupam na divisão internacional do trabalho.

O cenário que combina reestruturação produtiva sob o prisma da mundialização do capital produz efeitos devastadores para o mundo do trabalho. Ademais, é importante destacar que esse cenário significa também a debilidade do movimento operário, instituindo uma crise no sindicalismo, segundo Antunes (2006, p. 37),

o capital, em processo de mundialização, configura-se mais do que nunca, como uma ofensiva contra o trabalho assalariado, uma ofensiva do capital na produção, debilitando o movimento operário, desintegrando-o e colocando novos desafios para o mundo do trabalho que emerge mais ainda, complexificado, fragmentado e heterogeneizado.

Carvalho (2008) analisa que, na medida em que se tem grandes contingentes de desempregados e o desemprego – o irmão siamês da precarização – se constitui num grande espectro presente no mundo do trabalho, tira-se a base do movimento sindical, “pois como ele estaria apto para lidar com esse movimento todo que descarta trabalhadores?”. A autora observa que “as pessoas hoje estão querendo manter o emprego delas, sentindo-se privilegiadas por serem exploradas. É essa apropriação que está na base da crise do sindicalismo” (CARVALHO, 2008, p. 15).

Compatível com a reestruturação produtiva e com a mundialização do capital, orquestrado pelo capital financeiro, o terceiro direcionamento se constitui pela política de ajuste neoliberal, um outro mecanismo de enfrentamento da crise contemporânea, o qual favorece a adoção de medidas que propugnam pelo enxugamento do tamanho do Estado e a privatização, em nome da soberania do mercado, conferindo uma nova face às políticas econômicas e industriais, bem como um novo padrão da regulação Estado/sociedade, implicando fortemente no avanço de políticas públicas e sociais, na democracia e no ambiente intelectual e moral, “marcado pelo consumismo, hedonismo e autismo” (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 124).

Na expansão do modelo de política neoliberal, estão imbricadas forças que se correlacionam, em uma crescente disputa de poder pelo capital, configurando

novas formas de organização do capital e do mercado. Essa nova forma de ofensa à classe trabalhadora assume a forma de uma estruturação política mais elaborada, a partir do Consenso de Washington³⁷, que ficou conhecido como o marco regulatório da implantação das políticas neoliberais nos países da América Latina. As deliberações econômicas advindas desse consenso legitimam o redimensionamento da intervenção do Estado, tendo como condutor ideológico o projeto neoliberal.

Nessa perspectiva, redefinem-se as relações entre Estado, Sociedade e Mercado, ocasionando ajustes econômicos, reformas e contrarreformas que concretizam a minimização do Estado, através, principalmente, da privatização das empresas estatais. Isto é, manobras que acarretam a “redução do gasto público e a diminuição dos recursos destinados às políticas sociais” (MONTAÑO, 1997), como forma de garantir as condições necessárias à reprodução do capital e à manutenção do seu projeto hegemônico.

Behring e Boschetti (2009) observam uma falta de sincronia entre o tempo histórico brasileiro e os processos internacionais; assim como ocorreu com a reestruturação produtiva e a mundialização do capital, acontece também de maneira tardia a adesão brasileira ao neoliberalismo. Em 1974, inicia-se o processo de esgotamento do projeto tecnocrático e modernizador-conservador do regime da ditadura civil-militar no Brasil, em razão dos impactos da economia mundial, que restringiu o fluxo de capitais e também dos limites internos. Nos anos seguintes, com a transição para a democracia acontece a adesão brasileira às orientações conservadoras neoliberais, em curso no nível mundial (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

No caso do Brasil, houve uma total integração à nova ordem econômica mundial, nos anos 1990 através da estabilização da moeda, abrindo-se aos fluxos do capital externo e com o lançamento de títulos no mercado financeiro

³⁷ Reunião entre membros dos organismos de financiamento internacional (FMI, BID, Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos, realizada em novembro de 1989. Seu objetivo era avaliar as reformas econômicas empreendidas na América Latina, cujas conclusões serviram de diretrizes no tocante às medidas econômicas relacionadas à disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual (CARCANHOLO, 2002).

internacional, sob os imperativos do capital financeiro³⁸ e do neoliberalismo. Neste processo o país adotou medidas de ajuste econômico e retração das políticas públicas de proteção social, que se traduziram em uma conjuntura de “[...] crescimento da pobreza, do desemprego e do enfraquecimento do movimento sindical, neutralizando, em grande medida, os avanços e conquistas sociais alcançadas pelas classes trabalhadoras nos anos 1980.” (MOTA, 2009, p. 58). Essa nova conjuntura econômica favoreceu um processo de precarização das políticas sociais.

O Estado à serviço da ordem hegemônica do capital, inspirado por estratégias neoliberais comandadas pelos organismos financeiros internacionais, se ajusta e programa a redução dos direitos sociais sob o argumento da crise fiscal do Estado; transformando as políticas sociais em ações pontuais, focalistas, seletivas e compensatórias direcionadas à subtração dos direitos conquistados constitucionalmente.

Essas nucleações do capital atravessam e constituem a argumentação teórica da reformulação da educação superior no Brasil, uma vez que neste conjunto de reformas neoliberais, estão inseridas a reestruturação produtiva e a mundialização do capital, assim como, as reformas educacionais realizadas nos países periféricos que atravessam o final do século XX e se estendem pelo início do século XXI (LIMA, 2007). Tais estratégias propiciaram a expansão e a mercantilização de vários tipos de atividades, dentre as quais a educacional.

A Educação assumiu uma posição de destaque nos países periféricos como campo de exploração do capital em seu processo de crise estrutural, recebendo determinações de organismos internacionais e, progressivamente, se adequando às políticas econômicas para atender às metas estabelecidas em nível mundial em relação ao ensino superior. Esses organismos internacionais, como difusores dos valores e concepções, que constituem o projeto de dominação do capital, tiveram um papel preponderante no processo denominado de contrarreforma da Educação superior, e são responsáveis pela disseminação da ideologia burguesa “por todos os cantos do mundo e em todas as áreas das políticas públicas dos países periféricos,

³⁸ Ou financeirização do capital é, conforme Alves (1999), voltado para a reprodução abstrata, através do mercado de dinheiro “sem Estado”, sendo uma das características principais do capitalismo “pós moderno”.

incluindo-se aí políticas educacionais e de ciência e tecnologia.” (GREGÓRIO, 2015, p. 21).

Essas agências estão localizadas nos países do capitalismo central e são instrumentos das potências hegemônicas na determinação das diretrizes a serem adotadas pelos países do capitalismo dependente. Desempenham uma função central na promoção e no estímulo às políticas de privatização, que são parte de um processo internacional mais amplo ao tratar a educação como mercadoria³⁹.

O Banco Internacional para o Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são os principais interlocutores no tocante às orientações, acerca das políticas educacionais para os países periféricos. Entretanto, é preponderante a atuação do Banco Mundial nesse processo.

Criado inicialmente para reconstruir as economias devastadas pela Segunda Guerra Mundial, o Banco Mundial tem suas atividades reorientadas e ampliadas com o surgimento da teoria neoliberal, na direção de ajustes estruturais. Assim, a concessão de empréstimos aos países de economia dependente impõe ajustes nas suas condições políticas e econômicas e reformas estruturais, o que implica maior controle sobre esses países.

As diretrizes dos documentos⁴⁰ publicados por essas agências multilaterais de desenvolvimento se fizeram presentes de forma direta desde a década de 1990 e se mantém como tendência na atualidade, pois influenciam fortemente a condução do processo de expansão do ensino superior no Brasil, utilizando como parâmetro a privatização interna das universidades e a mercantilização dos serviços educacionais através da esfera privada.

³⁹ Esses organismos influenciam e definem metas para os governos destes países, com base em diagnósticos, estudos e prognósticos que resultam em eventos internacionais e documentos norteadores das ações, entre os quais se destacam: a Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien-TH, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em 1997, em Paris-FR, que culminou com a Declaração Mundial do Ensino Superior para o século XXI.

⁴⁰ Em 1995, o Banco Mundial emite o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), contendo proposições para a educação superior, dentre as quais destacam-se: 1) a privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) a busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) a aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; e 4) a diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras.

Desde a gênese da educação superior no Brasil, a necessidade de expansão dessa modalidade de ensino se coloca como um elemento político. As bases históricas dessa necessidade são datadas desde 1960, sendo polarizada pelas pressões de um lado por professores e estudantes para a destruição da monopolização do conhecimento pelas classes dominantes e pela democratização interna das universidades e, de outro lado, pela burguesia que reivindicava a “modernização” da educação superior, visando atender às alterações no mundo do capital (LIMA, 2013).

No contexto dessa disputa, ocorreu um processo denominado por Fernandes (1975a) como “reforma universitária consentida”. O autor afirma que a burguesia tomou para si uma bandeira que não era e não poderia ser sua e dessa forma “corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a a sua feição” (FERNANDES, 1975a, p. 167). A reforma universitária consentida, conduzida pelo regime burguês-militar, ampliou o acesso e modernizou a educação, sem alterar, contudo, o padrão dependente de educação superior.

Os governos brasileiros pós ditadura militar desde Collor de Melo (1990-1992) até o Governo Dilma (2011-dias atuais) investiram em ações de reformulação do ensino superior brasileiro, que sob a aparência de democratização do acesso, incentivava o empresariamento dessa modalidade de ensino através da privatização interna das universidades públicas e do estímulo à abertura de cursos privados, seguindo à risca os mandamentos do Banco Mundial e de outros organismos internacionais.

As implicações desse processo rebatem diretamente na reconfiguração da universidade pública brasileira, ao localizar a educação como um setor de serviços não exclusivo do Estado. Essa política deixa de ser concebida como direito, reduzida ao patamar de um serviço que pode ser privado ou privatizado.

Com isso, a universidade sofre a metamorfose: de instituição para organização social. Conforme Chauí (2003, p. 7), a universidade sob a roupagem de organização social regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito pode ser denominada de universidade operacional, sobre a qual a autora destaca que “está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.”. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao

conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2003).

É importante afirmar que a privatização da educação brasileira constitui-se numa marca histórica da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial, que, a partir do projeto neoliberal de sociedade, ganhou nova forma com o corte no financiamento das políticas públicas, dentre elas a educação.

No Governo Collor de Melo, houve propostas de mudanças significativas em relação a autonomia universitária, ao objetivar transformá-la em uma categoria específica de organização, pois retirava a condição de servidor público dos trabalhadores em educação. Esse governo propôs, ainda, a extinção da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP), sob a justificativa da adequação da formação profissional ao mercado, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da pós-graduação. Todas essas propostas sofreram várias críticas e resistência do movimento docente sob a liderança da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN) e não chegaram a se efetivar. O que pode ser destacado desse governo é o favorecimento da expansão do ensino privado, mesmo sob incongruências e divergências entre o governo junto ao extinto Conselho Federal de Educação, responsável pelo credenciamento das instituições de ensino privado.

Com o afastamento do presidente Fernando Collor, a partir do processo de *impeachment*, seu sucessor, Itamar Franco (1992-1994), continuou na linha de modernização da educação superior com traços reformistas, cujas ações se deram na esteira da privatização. À exemplo, tem-se a criação da Lei nº 8.958/1994⁴¹ que autorizava as IFES a contratar instituições com a finalidade de dar apoio aos projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico.

Nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foram avivadas as ações de expansão do ensino superior, operacionalizadas através de dois mecanismos principais: a ampliação do setor privado e a privatização interna

⁴¹ “Esta lei viabiliza, portanto, a possibilidade de captação de verbas privadas para o financiamento das atividades acadêmicas das IFES, desresponsabilizando o Estado de seu financiamento.” (LIMA, 2007, p. 133).

das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Esse governo teve como marca característica o aprofundamento do receituário neoliberal, já em curso pelos governos anteriores. E estabeleceu que: “a educação superior passará a ser identificada como uma atividade pública não estatal, portanto, um serviço prestado por IES públicas e privadas” (LIMA, 2013, p. 9), justificando assim o financiamento público para as instituições privadas e vice-versa.

A ampliação do setor privado aconteceu por meio da diversificação das IES, que, isentas da determinação de implementar políticas de pesquisa e extensão, se proliferaram no meio da formação superior, à exemplo dos centros universitários e faculdades isoladas. Tenhamos presente a fragilidade no ensino ofertado por essas instituições privadas, na medida em que o ensino dissociado da pesquisa e extensão empobrece a formação discente, além da tendência mercenária que regem a institucionalização e o funcionamento da maioria dessas instituições.

Outro elemento relacionado à ampliação do setor privado diz respeito ao direcionamento dos cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos de formação de tecnólogos e cursos à distância, caracterizando o aligeiramento da formação profissional e a certificação em larga escala vigente naquele período (LIMA, 2013). Essas iniciativas oferecem alternativas mais acessíveis e menos investimento financeiro, intelectual e de tempo aos “clientes” que procuram o ensino superior (PAULA, 2009).

No tocante à privatização interna das IES públicas no governo FHC, Lima (2013) destaca que esse processo ocorreu através das seguintes estruturas: oferta de cursos pagos de graduação e pós-graduação lato sensu; parcerias entre universidades públicas e empresas privadas; entendimento de extensão universitária como venda de cursos de duração curta; e criação de mestrados profissionalizantes.

Nesse governo foi vivenciada mais uma etapa da reforma universitária consentida e conduzida pelo capital, nos marcos da expansão operacionalizada pelo projeto neoliberal de educação superior, na medida em que a universidade, durante esse período, esteve a serviço do padrão mercantil de produção de conhecimento, beneficiando, portanto, a classe dominante.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) observamos a intensificação de contrarreforma do ensino superior, com a continuidade das medidas tomadas no governo FHC, mesmo considerando que “[...] o governo de

Lula da Silva, por estar envolto por uma aura de esquerda, pode dar nova forma à agenda neoliberal, tornando-a mais opaca e difícil de ser analisada e combatida” (LEHER, 2004 apud LÉDA e MANCEBO, 2009, p. 51).

Neste governo de esquerda, concretizaram-se um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias que tratou da reformulação do ensino superior, na perspectiva da contrarreforma⁴². Lima (2013) aponta que o vasto conjunto de ações criadas durante o governo Lula pode ser representado em dois eixos que marcaram esse governo: o empresariamento da educação superior e a certificação em larga escala.

As ações de reformulação do ensino superior que desencadearam o processo de empresariamento da educação, iniciado no Governo Collor, mantido no Governo FHC, sob novos contornos e intensificado no recém instituído governo petista, através do aumento e da diversificação das instituições privadas de ensino superior e da privatização interna das IES públicas via cursos pagos.

O Censo da Educação Superior revela que em 2002, final do governo FHC, 12% das IES eram públicas e 88% privadas. O censo 2010 aponta que apesar da criação de 83 (oitenta e três) novas IES públicas, no último ano do mandato do presidente Lula, o percentual das IES privadas se manteve em 88%, o que equivale dizer que foram criadas 658 (seiscentos e cinquenta e oito) novas instituições privadas de ensino superior durante o governo Lula.

Outro dado do censo da Educação Superior mostra que em 2010, o número de matrículas em cursos de graduação foi de 5.449.120 (cinco milhões, quatrocentos e quarenta e nove mil e cento e vinte). Destas, apenas 1.461.696 (um milhão, quatrocentos e sessenta e um mil e seiscentos e noventa e seis), o que corresponde a 27% do total de matrículas, foram efetuadas em instituições públicas. O que significou o aumento de 39% de matrículas nas instituições privadas em relação a

⁴² Lei nº 10.861/2004 – institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES); Lei nº 10.973/2004 – Lei da Inovação Tecnológica que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; Lei nº 3.627/2004 – trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior; Lei nº 11.079/2004 – Lei de parceria público-privado que institui as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública; Lei nº 11.096/2005 – Institui o Programa de Democratização de acesso ao ensino superior – Universidade para Todos; Decreto nº 5.622/2005 e 5.800/06 – regulamenta a educação à distância e cria a Universidade Aberta do Brasil – UAB; Decreto nº 6.069/2007 – regulamenta o REUNI; Decreto nº 7.234/2010 – cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

2002. Essa ampliação teve como baliza o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O FIES foi instituído ainda no governo FHC pela Lei nº 10.260/2001. Trata-se de um fundo de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação privados com avaliação positiva através do SINAES⁴³. O SINAES – mecanismo, criado no Governo Lula, que alterou as bases da educação superior ao distorcer a noção de avaliação da educação, ao considerar o ranking das melhores universidades para beneficiá-las com maiores investimentos, ao invés de identificar as fragilidades, na perspectiva de solucioná-las – favorece o processo de assédio moral das unidades de ensino tidas com “as piores notas” e dos estudantes, que além de serem obrigados a participarem, sob pena de não receberem os diplomas no caso de ausência, são responsabilizados por possíveis resultados negativos.

Conforme dados do Ministério da Educação, a cada ano amplia-se o percentual de estudantes beneficiados com o FIES. Em 2009, o fundo propiciou o acesso a cerca de 32.000 (trinta e dois mil) alunos; em 2014, esse número subiu para 732.243 (setecentos e trinta e dois e duzentos e quarenta e três) alunos em instituições privadas de educação superior pertencentes a 1.290 (um mil duzentas e noventa) entidades mantenedoras com adesão ao FIES, o que corresponde ao percentual de 61% das IES privadas. No decorrer de sua implementação, foram realizadas várias alterações no programa, visando principalmente dar sustentáculos às ações de mercadorização, privatização e empresariamento da educação superior brasileira.

O PROUNI concede bolsas de estudo integrais e parciais de até 50% em IES privadas, para cursos de graduação e sequenciais de formação específica a não portadores de diploma de nível superior. Possui como alvo estudantes da rede pública ou bolsistas integrais da rede privada. Tal programa é incentivo de um aumento do número de IES privadas, reforçando a condição da educação superior mercantilizada por meio do financiamento público para o setor privado. As principais justificativas apontadas pelo governo para a criação do PROUNI foram: o ingresso

⁴³ O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior “tem por finalidades a melhoria da qualidade do ensino superior, orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior [...]” (Lei nº 10.861/2004, § 1º art. 1º).

de apenas 10% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos, no ensino superior; o percentual ínfimo de estudantes de baixa renda que “consegue vencer as barreiras para ingressar na faculdade”; e o fato de que 40% do número de vagas nas IES privadas estão ociosas, conforme dados do INEP/2003 (PAULA, 2009).

As instituições filantrópicas que já possuíam a isenção de impostos federais e eram obrigadas a aplicar 20% de sua renda bruta em "gratuidade", passaram a ofertar 20% de suas matrículas em curso de graduação ou sequencial de formação específica em vagas para o PROUNI, sob pena de perderem sua condição de instituição filantrópica.

o ProUni pretende resolver o grave problema do acesso à formação superior ampliando a renúncia fiscal, pouco transparente para a sociedade, que quase nada sabe sobre o emprego de um dinheiro que, caso fosse investido nas instituições públicas, poderia impulsionar programas de expansão e modernização. (MANCEBO, 2004, p. 10).

No caso de universidades privadas com fins lucrativos, o PROUNI prevê a isenção de quatro tributos: o Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; a Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; e a Contribuição para o Programa de Integração Social. Como contrapartida, a instituição privada de ensino superior poderá aderir ao PROUNI, mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados em cursos efetivamente instalados na respectiva instituição (MANCEBO, 2004).

Para Mancebo (2004), o PROUNI visa solucionar o problema do acesso à rede de ensino superior, ampliando a renúncia fiscal, não esclarecida à sociedade. O dinheiro que, caso direcionado às instituições públicas, poderia alavancar programas de expansão e modernização. Com isso, alterou-se também a forma de ingresso dos alunos nas IES públicas e privadas, em que o tradicional vestibular foi substituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ficando os candidatos às vagas do PROUNI nas IES privadas dispensados do processo seletivo específico das respectivas instituições privadas.

Leher (2013) analisa que o resgate das instituições privadas se deu em nome do interesse público. O clamor nacional pela democratização do acesso ao ensino superior “aqui e agora” se deu mediante o financiamento do ensino privado

sob o argumento de que o ensino público não daria conta e era pouco eficiente nos gastos.

Foram publicados na Folha de São Paulo, em 2004, dados com os montantes gastos pelo governo na forma de incentivos fiscais, que mostram os valores como sendo “suficientes para dobrar o número de alunos nas federais.” (CONSTANTINO; SALOMON, 2004). Entretanto, “o Estado deixa de arrecadar: R\$ 634 milhões em contribuições previdenciárias ao INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) e mais R\$ 205,7 milhões em tributos recolhidos pela Receita Federal”, sendo que o próprio Ministério da Educação realizou um estudo que mostra a necessidade de um montante “de R\$ 800 milhões a R\$ 1 bilhão para criar cerca de 520 mil novas matrículas nas universidades federais.” (CONSTANTINO; SALOMON, 2004).

A partir desse trecho, fica evidente a real intenção de transformação da educação em mercadoria pelo Estado neoliberal, a partir do beneficiamento do capital em detrimento às políticas públicas, que trazem sérias implicações à classe trabalhadora, destituída de meios para acessar o ensino superior público e que, por isso, aceita um processo de formação com qualidade questionável. Acerca disso, Paula (2009, p. 19) analisa que a privatização do ensino através do PROUNI, ao invés de proporcionar uma educação superior de qualidade equitativa para todas as faixas da população, cria um maior nível de desigualdade, haja vista a população mais pobre ser relegada ao ensino em instituições privadas que estão comprometidas com o lucro e não com o ensino, a realização de “pesquisas, ocupando-se mais do treinamento do que da formação, compreendida no seu sentido amplo”.

Após 03 (três) anos de institucionalização do PROUNI, o governo articula a distribuição dos recursos do FIES com a concessão das bolsas parciais através da portaria normativa nº 2 de 31 de março de 2008, que regulamenta que estudantes contemplados com bolsas de 50% poderão custear a diferença dos valores, através do financiamento oferecido pelo FIES. Tal medida proporciona a ampliação das possibilidades de destino de recursos públicos ao setor privado.

Os programas de financiamento estudantil reiteram a lógica do ensino superior público elitista e da exclusão da classe trabalhadora ao ensino público, na medida em que as IES públicas oferecem 63% dos seus cursos no período diurno e apenas 27% no período noturno. Enquanto nas IES privadas acontece praticamente

o contrário, pois predomina a oferta de cursos noturnos, fazendo com que aqueles que tentam acessar o ensino superior procurem as instituições de ensino superior privadas.

A certificação em larga escala, como outro eixo identificado nas ações de reforma do ensino superior do governo Lula, encontra-se em consonância com a intensificação do trabalho docente e com a reconfiguração do papel social das universidades públicas, geralmente federais, reduzidas, em parte, à instituições de graduação, deslocadas da pesquisa e da produção e socialização do conhecimento crítico e criativo (LIMA, 2013).

A ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, é o objetivo principal do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) cujas metas eram, em um prazo de 05 (cinco) anos, elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90%; aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades públicas e privadas; e diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, criação dos cursos de curta duração e da educação a distância, incentivando a criação de um novo sistema de títulos e da mobilidade estudantil entre as instituições públicas e/ou privadas.

As universidades federais aderiram massivamente ao REUNI e, para isso, apresentaram ao MEC planos de reestruturação, que contemplassem, além do aumento no número de vagas nos cursos de graduação presenciais, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.

Com o REUNI iniciou-se um processo de interiorização, a partir da expansão das universidades federais por todo o país, criando inúmeros campi no interior dos Estados. Como exemplo temos a expansão da UFERSA, no Rio Grande do Norte, que descentralizou as ações da sede em Mossoró com a instalação de três campi nas cidades de Angicos (2009), Caraúbas (2010) e Pau dos Ferros (2012), aumentando em 30% o número de matrículas.

Os objetivos do REUNI demandam reconfigurações no sistema de ensino superior público, que resultam em dois níveis de precarização: o da formação profissional e o do trabalho docente (LIMA, 2009). O primeiro é afetado pela criação

de cursos de curta duração e/ou de ciclos (básico e profissionalizante), representando uma formação aligeirada e desvinculada da pesquisa, além do atendimento de um maior número de alunos por turma que é responsável pelos dois níveis, podendo provocar desgaste no docente, tornando-o propenso a diversas doenças (LÉDA; MANCEBO, 2009). O segundo é causado pela contratação de professores em regime de trabalho de 20h, contrariando a dedicação exclusiva, tão necessária à concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, Lima (2009, p. 150) analisa a universidade nos marcos das alterações advindas da expansão do ensino superior baseadas no REUNI, como sendo “uma universidade de ensino ou uma escola profissional”, em que suas atividades de reflexão político-pedagógica estão cada vez mais comprometidas pela lógica estatal e mercantil, o que modifica o trabalho do docente e a formação profissional nas universidades federais.

O REUNI compromete a excelência da formação universitária e o movimento de docentes se posiciona contrariamente às suas medidas. Conforme a ANDES-SN (2007, p. 21),

o objetivo traçado nesse decreto é, definitivamente, incompatível com a qualidade da educação superior, pois as precárias condições em que hoje se encontram praticamente todas as universidades públicas brasileiras, tanto em termos de sua infra-estrutura quanto de insuficiências em seus quadros docente e de técnico-administrativo, não permitem a ampliação do acesso à educação superior com garantia de permanência – ainda que esta seja uma luta histórica do Movimento Docente.

Além dos determinantes da precarização, chama-se atenção para os recursos destinados ao financiamento e custeio desse programa, em um contexto de crise estrutural do capital, com a forte presença da lógica neoliberal nas universidades públicas. Tenha-se presente que o governo deixa claro o condicionamento dos repasses à capacidade orçamentária e operacional do MEC na própria legislação que cria o programa. O que se pode compreender desse encaminhamento é que o programa foi executado com financiamento mitigado. O aumento real do orçamento para as IFES em 2009, quando o REUNI entra na previsão orçamentária dos recursos é de apenas 3%, conforme dados do Siga Brasil. Isso significa que o REUNI representa, de fato, não um aumento real de recursos, mas uma mudança no padrão dos gastos que afeta a execução

orçamentária, segundo as metas do governo para as universidades (CISLAGUI et al., 2009).

A ampliação dos recursos não deve estar restrita apenas às despesas com investimento para a entrada de novos alunos, tendo em vista que a desproporcionalidade entre o aumento expressivo de estudantes de graduação, frente ao pequeno aumento no total de professores e técnicos-administrativos gera dificuldades e precariza ainda mais a formação universitária. Além disso, a previsão de recursos orçamentários deve prever ainda: “recuperação da remuneração da força de trabalho docente, bastante deteriorada, bem como a assistência estudantil em moldes consistentes com políticas agressivas de inclusão social.” (MANCEBO, 2008 apud LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 59).

Sob a égide do REUNI ampliou-se a demanda por assistência estudantil⁴⁴, que tentou ser contemplada com a instituição do PNAES, no sentido de garantir as condições mínimas para a permanência institucional dos estudantes. Garantir isso é desafiador nesse contexto, lembrando que as bases do REUNI estão sustentadas na premissa de “melhor aproveitamento” da universidade pública, com a otimização de recursos materiais e humanos, o que não significou a destinação de recursos coerente com a demanda existente.

Esses dados nos remetem a reconhecer que o padrão de financiamento das universidades públicas segue uma tendência de retração de investimentos, de mercantilização e de traços focalistas; elementos aprofundados no governo Dilma Rousseff.

Outro elemento relacionado ao eixo da certificação em larga escala é o ensino à distância. Segundo o Censo da Educação Superior (2009), nesse mesmo ano houve um aumento de 13% no número de matrículas com relação ao ano de 2008, o aumento das matrículas nos cursos a distância foi de 30,4%, enquanto as matrículas no ensino presencial representaram um aumento de apenas 12,5%. Tomemos como parâmetro a análise depreendida por Pereira (2013) com relação

⁴⁴ O PNAES sobre o qual nos deteremos na sua análise no próximo item desse item possui como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação através de ações nas áreas de moradia estudantil, alimentação e transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

aos cursos de Serviço Social ofertados na modalidade Ensino à Distância (EAD). A autora, baseada na Sinopse Estatística do Ensino Superior de 2009, mostra que naquele ano havia 68.055 (sessenta e oito mil e cinquenta e cinco) alunos matriculados nos cursos de Serviço Social no Brasil, enquanto que nos cursos presenciais o número de matrículas chegava a 62.681 (sessenta e dois mil, seiscentos e oitenta e um). Considerando que a oferta do curso de Serviço Social na modalidade EAD se deu a partir de 2006, fica explícita a grande procura desse tipo de curso, dentro da modalidade EAD.

Assim, Pereira (2013, p. 57) afirma “que a tendência – dada a veloz capacidade massificada de oferta de vagas em cursos na modalidade EAD – em um futuro bastante próximo é de termos uma massa de assistentes sociais certificados através de cursos na modalidade EAD”, o que, na ótica dessa autora, “possibilita o acesso à diplomação, enriquecendo sobremaneira a IES vendedora desse tipo de formação e empobrecendo a formação de profissionais” (PEREIRA, 2013, p. 62).

Na esteira da sucessão presidencial do governo Lula, no Governo em curso da presidenta Dilma Rousseff, que utiliza o slogan de “Pátria Educadora⁴⁵”, observa-se o prosseguimento das medidas adotadas no Governo Lula através da ampliação do FIES⁴⁶, PROUNI e EAD, não apresentando, portanto, nenhuma novidade à mercantilização do ensino superior brasileiro.

As ações diferenciais do governo Dilma Rousseff se deram através da implementação do Programa Ciência sem Fronteiras⁴⁷, que promove mobilidade internacional e intensificação e expansão dos campi universitários e de centros tecnológicos no interior dos Estados, promovendo o desenvolvimento local e regional.

As medidas de reforma da educação superior adotadas desde a redemocratização do país vêm exigindo das universidades uma nova capacidade:

⁴⁵ Lema que resultou no documento Pátria Educadora, o qual visava a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional, entretanto continha lacunas que restringiam sua realização, pois as ações não correspondiam à priorização da educação, conforme proclamado.

⁴⁶ Surgem duas novas modalidades, definidas pela Portaria MEC nº 270/2012: “em caráter individual (FIES Técnico), para o custeio da sua formação profissional técnica de nível médio, ou a empresa (FIES Empresa), para custeio da formação inicial e continuada ou qualificação profissional dos seus trabalhadores”.

⁴⁷ Criado pelo decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011, visava promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. É de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI).

transformar o conhecimento em valor econômico. Nessa perspectiva, as universidades assumem novas funções, tendo como premissa básica o atendimento às necessidades do capital e a busca incessante de lucros.

A partir dos apontamentos teóricos realizados, identificamos as graves distorções sofridas pela educação superior, advindas, principalmente, dos parcos recursos orçamentários da Educação e destes os constantes cortes nesse recurso, o que, conseqüentemente, gera a precarização e o sucateamento das universidades públicas gratuitas, que refletem novo caráter à educação superior pública, ao injetar dinheiro público nas empresas particulares de educação, via FIES e PROUNI.

A reforma do ensino superior brasileiro acontece através da expansão do ensino superior gestado sob a explosão do setor privado e a privatização das instituições de ensino superior que formaram as bases de uma “contrarreforma” da educação superior. Processo que altera significativamente as estruturas da política educacional e corrói o projeto democrático do país, reiterando a educação superior com a função do adestramento da mão de obra para o mercado de trabalho, tornando-se um investimento e, portanto, devendo gerar lucros para os empreendedores da Educação.

Diante disso, atestamos a funcionalidade da Educação Superior ao projeto hegemônico do capital, que contribui para o fortalecimento de uma universidade operacional que implica na ameaça a concretização de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

É importante, para nossa reflexão, reconhecer esse contexto de regressão, de negação de direitos e de aprofundamento das desigualdades sociais, na era do capital financeiro, no âmbito da educação superior pública, para compreender as particularidades do exercício profissional do assistente social na Educação, uma vez que as repercussões macrossocietárias produzem o redimensionamento das bases materiais e organizacionais, bem como das condições e relações de trabalho do assistente social.

2.2 SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: um caminho de diálogo

A centralidade da Educação na vida social faz parte de um complexo que possui uma importante função na dinâmica da reprodução social⁴⁸, numa sociedade organizada sob a contradição entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram e expropriam a produção. Nesse sentido,

este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante (CFESS, 2012, p. 16).

Sendo um complexo, a Educação congrega diferentes espaços, atores e instituições. É uma das dimensões mais complexas e importantes da vida em sociedade. Segundo Martins (2012, p. 34),

[...] envolve diversos espaços: o próprio sujeito, a família, a política, as organizações de cultura e, dentre elas, a “escola”, no sentido amplo que este termo encerra. Educação é um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos.

Na sua função de reprodução social a Educação encontra-se inter-relacionada às contradições existentes na sociedade de classes. Divide-se em projetos educacionais distintos polarizados por classes sociais⁴⁹ antagônicas que procuram assegurar as condições necessárias à reprodução do capital, e concomitantemente, atender a demanda por escolarização da classe trabalhadora.

Dito de outra forma: a Educação encontra-se circunscrita, portanto, nos processos de transformação social e tem ocupado um lugar central no âmbito das lutas sociais voltadas para a transformação da sociedade do capital e das suas

⁴⁸ A reprodução social, segundo Iamamoto e Carvalho (1982 p. 72) “Não se trata apenas de reprodução material no seu sentido amplo, englobando produção, consumo, distribuição e troca de mercadorias. Refere-se à reprodução das forças produtivas e das relações de produção, na sua globalidade envolvendo, também, a reprodução da produção espiritual, isto é, das formas de consciência social: jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas, através das quais se toma consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção”. Estas mesmas ideias são postas e trabalhadas em “Renovação e Conservadorismo” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1992, p. 98-102), bem como em no livro “O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1998, p. 69-98), 1ª ed., 1998, p. 69-98, que também traz a discussão acerca dessa temática.

⁴⁹ Utilizamos o conceito de Frederico (2009, p. 256) para definir classes sociais: “como um componente estrutural da sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, como sujeitos coletivos que têm suas formas de consciência e de atuação determinadas pela dinâmica da sociedade.”.

formas de opressão, ao mesmo tempo em que se constitui como estratégia de manutenção do projeto societário neoliberal⁵⁰ sob os ditames do capital financeiro.

A vinculação do Serviço Social com a Educação teve origem com a requisição da classe dominante por formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise (CFESS, 2012).

Dessa vinculação resultou a articulação histórica entre Serviço Social e Educação pelo fato de ambos serem marcados pelas contradições e pelos projetos e lutas societárias situadas historicamente, exigindo um “caminho de diálogo” (DENTZ; SILVA, 2015) a ser fortalecido, para que a atuação profissional do assistente social nessa política, baseada numa perspectiva crítica, contribua efetivamente para a transformação da Educação como direito social na direção de uma sociedade menos desigual.

Essa articulação se expressa ainda em razão de dois fatores principais: o primeiro é, em decorrência da relação histórica do assistente social com o desenvolvimento de ações assistenciais, o que requisita o profissional para a implementação de programas e ações assistenciais de enfrentamento aos problemas de acesso e permanência na rede de ensino. O segundo é o fato do Serviço Social apresentar uma dimensão educativa em que o profissional desempenha o papel de “redirecionador de ideias, atitudes, ações dentro de uma cultura predominantemente contraditória” (SOUZA, 2012, p. 6).

As formas historicamente determinadas das contradições que particularizam a sociedade capitalista conformam ações institucionalizadas como resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social, o que nos remete a reconhecer que “a política educacional é, assim, expressão da

⁵⁰ Montaño (2006) nos diz que é possível identificar a disputa de, pelo menos, três grandes projetos de sociedade: a) o projeto *neoliberal* de inspiração monetarista, sob o comando do capital financeiro, que procura, no atual contexto de crise, desmontar os direitos trabalhistas, políticos e sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores, acentuando a exploração de quem vive do trabalho e sugando os pequenos e médios capitais; b) o projeto *reformista*, tanto em sua vertente liberal-keynesiana como social-democrata, representando o expansionismo do capitalismo produtivo/comercial conjuntamente com algum grau de desenvolvimento dos direitos civis, políticos, sociais e trabalhistas; e c) o projeto *revolucionário*, fundamentalmente, de inspiração marxista que busca, gradual ou abruptamente, a substituição da ordem capitalista por uma sociedade sem classes, sem exploração e regida pelo trabalho emancipado.

própria questão social” (ALMEIDA, 2000b, p. 4). A questão social⁵¹ conforma a matéria prima do trabalho profissional (IAMAMOTO, 2009, p. 59) do assistente social. Na sua intervenção, o profissional é requisitado a lidar com as suas múltiplas expressões, identificadas nas relações sociais onde cotidianamente são materializadas, através das “desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais” (IAMAMOTO, 2012, p. 48), bem como decifrá-la pelas novas mediações por meio das quais são expressas essas desigualdades.

Conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2010), a concentração de renda no Brasil está entre as 10 (dez) piores do mundo, haja vista que os 10% mais ricos da população ganharam, em 2010, 44,5% do total de rendimentos, enquanto os 10% mais pobres ficaram com apenas 1,1% (CENSO, 2010). No Brasil, assim como nos demais países da América Latina "as desigualdades socioeconômicas continuam significativas e os privilégios e vantagens de ínfimas majorias permanecem intocados." (CATTANI, 2010).

Tomando por base lamamoto (2009), tenhamos presente a importância para o trabalho profissional de tomar “um banho de realidade brasileira”, através de dados, informações e indicadores que permitam pensar e decifrar a realidade a partir das expressões particulares da questão social relacionadas à Educação, assim como os processos sociais que a produzem no Brasil, numa perspectiva crítica. É real que a situação de extrema desigualdade reflete no acesso às políticas sociais. Em 2011, 58,4% dos brasileiros apresentaram algum tipo de carência social relacionado a atraso educacional, acesso à seguridade, qualidade dos domicílios e acesso a serviços básicos, como saúde, educação e moradia (IBGE, 2012). Ora, o acesso à Educação corresponde a uma das 03 (três) dimensões que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁵², juntamente com saúde e renda. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2015, o Brasil possui o IDH

⁵¹ Tomamos aqui como referência o conceito de Questão Social trazido por lamamoto (2012, p. 48) “como 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.”

⁵² O IDH corresponde a um indicador numérico desenvolvido pelo PNUD que pretende representar, de maneira sintética, o desenvolvimento humano através dos três componentes principais: educação, saúde e renda.

de 0,755 e ocupa a 75ª posição no ranking mundial, o que nos remete a reconhecer que no Brasil não se tem as condições ideais para termos uma vida longa e saudável, para acesso ao conhecimento como requisito para a dignidade e auto estima, nem renda suficiente para o custeio das necessidades básicas. Para o IBGE, o acesso à educação também se constitui num importante componente para mensuração do índice de desenvolvimento de uma sociedade. De fato,

a escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade, com 11 anos de estudo é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um país, bem como a capacidade de uma sociedade de combater a pobreza e melhorar a coesão social. (IBGE, 2009, p. 40).

O percentual de escolaridade da população jovem de 18 (dezoito) a 24 (vinte quatro) anos de idade com 11 (onze) anos de estudo no Brasil é considerado extremamente baixo, pois revela que apenas 38,6% dos jovens nessa faixa etária conseguem atingir 11 (onze) anos de estudo. De acordo com o Censo 2010 a expectativa de anos de estudo é de apenas 9,54 anos.

As informações do Censo 2010 comprovam que há uma discrepância ainda maior quando se observa que as pessoas negras e/ou indígenas têm acesso mais limitado ao sistema educacional, considerando que 40,7% das pessoas de 18 (dezoito) a 24 (vinte quatro) anos com 11 (onze) anos de estudo são brancas contra 33,3% de pessoas de cor negra.

Ainda com relação a esse indicador, verificamos a disparidade em decorrência da região. No Sudeste, a proporção é de 43,8% enquanto na Região Nordeste, marcada por graves problemas sociais, caracterizados pelos longos períodos de estiagem, essa taxa é de apenas 29,2%. A desigualdade de acesso também está presente nas populações urbana e rural. A média de anos de estudo da população urbana corresponde a 7,5 anos, enquanto a estimativa de anos de estudo da população rural é de apenas 4,5 anos.

Essa desigualdade está expressa tanto na taxa de analfabetismo das pessoas de 18 (dezoito) anos ou mais, como na maioria dos indicadores sociais. Em 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil foi de 10,19%, o que corresponde a um contingente de 14,2 milhões de pessoas. Destas, 67,8% se declaram de cor preta ou parda e 53% estão concentradas na Região Nordeste (CENSO, 2010).

No Estado do Rio Grande do Norte, a taxa de analfabetismo é de 19,74% (CENSO, 2010), média acima da realidade nacional. Na capital Natal, esse índice atinge 8,73% da população, conforme o mesmo censo. Os indicadores acima são reflexos da relação trabalho-educação que engendra contradições que são particulares das formações sociais capitalistas, acentuando-as principalmente em situações onde as desigualdades sociais, essência da questão social, cristalizam-se como componente necessário do modelo de concentração e centralização da riqueza, como no caso do Brasil (ALMEIDA, 2000a).

É este o terreno onde atuam os assistentes sociais na Educação no Brasil, um país de formação social colonial capitalista dependente com densas disparidades econômicas, sociais e regionais que desafiam o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento e à educação escolarizada. A atuação do assistente social nesse âmbito é bastante ampla do ponto de vista das práticas sociais desenvolvidas por esses profissionais e da política educacional que se estrutura em diferentes modalidades: educação básica, ensino de jovens e adultos, ensino superior, técnico e tecnológico, dentre outros.

Acerca da atuação do assistente social na Educação os registros das primeiras experiências dão conta de uma atuação pontual, beneficente, simples mediadora de conflitos e multiplicadora da dependência ao assistencial (SOUZA, 2012). Predominava a visão de ajustamento social sob a influência da concepção de família numa perspectiva conservadora, em que a família era considerada a grande responsável pelas dificuldades e pelo baixo grau de escolaridade dos alunos, situação gerada a partir da insuficiência de recursos financeiros, que definia o nível inferior na aprendizagem.

Temos presente que uma nova proposta no Serviço Social ganhou espaço na relação entre as racionalidades políticas e as formas de intervenção assumidas pelo assistente social na Educação. Isto significa que a profissão, por ser historicamente determinada, vem construindo e reconstruindo o exercício profissional de acordo com as transformações societárias processadas na história, tendo como norte o processo de redefinição do projeto ético-político profissional do Serviço Social⁵³. A atuação do assistente social na educação passou a ser fundada

⁵³ O Projeto Ético-Político-Profissional do Serviço Social (PEPP) brasileiro alcançou essa denominação nos anos 1990, fruto de um processo contínuo e sistemático de organização e luta

na perspectiva da defesa da educação como um direito social, e a atuação desse profissional, conforme Almeida (2005, p. 6), expressa

uma tendência da compreensão da própria educação em uma dimensão mais integral, envolvendo os processos sócio-institucionais e as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social como constitutivas de novas formas de sociabilidade humana, nas quais o acesso aos direitos sociais é crucial.

Nesta linha de pensamento, buscamos conhecer a concepção da política pública de educação pelos assistentes sociais participantes desta pesquisa. Frente a essa questão, encontramos nas falas expressões como: “Educação como dever do Estado, direito do usuário e instrumento de emancipação do indivíduo.” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 1, 2016); “Considero que é uma política conquistada pelos sujeitos, de modo que deve ser pública de fato, ofertada com qualidade pelo Estado e ter caráter universal.” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016);

[...] é importante que o profissional assistente social não se deixe arrefecer na concepção de direito dessa política, não esquecendo jamais que ela deve ser pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, um efetivo direito social que potencialize formas de sociabilidade humanizadoras. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4, 2016).

Observem que predomina na concepção dos assistentes sociais entrevistados a educação como direito social e dever do Estado, concepção que defende a emancipação humana, um dos princípios fundamentais que rege o Projeto Ético Político dos assistentes sociais. Na sequência das falas, corroborando com a concepção de educação como “política pública”, e “direito social”, fruto da conquista dos sujeitos obtida através das lutas sociais, torna-se recorrente nas falas uma preocupação em enfatizar um dever ser público, laico, gratuito, ofertado pelo Estado, de caráter universal, com qualidade. Este “dever ser” deixa entrever uma crítica a uma política pública de educação brasileira na contemporaneidade, que vem negando, de forma efetiva, os direitos sociais, sobretudo das classes trabalhadoras, na condição de pobreza e subalternidade.

política dos assistentes sociais, que elegeram como horizonte desse projeto a autonomia, a emancipação, a ampliação da liberdade, e a socialização da economia e da política, a apropriação da riqueza socialmente para o pleno desenvolvimento dos indivíduos sociais. Ainda nesse subitem, discutiremos acerca desse projeto e sua relação com a política de educação.

As afirmações demonstram uma compreensão crítica, politizada acerca das características da política de Educação implementada em nossa sociedade. Ao afirmar que o assistente social não pode deixar de conceber essa política enquanto direito social, destacando a indissociabilidade da Educação do seu caráter público, gratuito, laico, presencial e de qualidade, enuncia uma concepção de educação sob a orientação de um projeto de sociedade e de profissão que defendem a emancipação humana, por meio de uma prática emancipatória. Concepção assentada, portanto, no reconhecimento de um constante movimento de defesa por uma política de educação, enquanto direito social.

A concepção da política de educação trazida pelos assistentes sociais como direito social se encontra associada à luta pela ampliação e consolidação da educação pública e de qualidade, buscando superar as desigualdades sociais, fruto da sociedade capitalista de classes e agravadas pelos contextos de crise do capital. Revela-se também articulada as críticas encontradas na afirmação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) (2012, p. 39) de que a Educação pública está longe de ser tomada como um como direito social, tendo em vista que “as estratégias de ampliação do acesso à educação escolarizada, [...], ainda não configuram um efetivo processo de universalização do acesso, mas uma ampliação desigual em sua escala e, sobretudo, em sua dimensão pública.”.

A partir da década de 1990, a atuação profissional na Educação passa a ser mais debatida e socializada por meio de grupos de trabalho⁵⁴, em especial do Grupo de Trabalho Nacional Serviço Social na Educação do CFESS⁵⁵ fóruns de discussões, pesquisas e publicações, embora o caminho trilhado pelo Serviço Social na Educação seja datado desde o período de surgimento da profissão no Brasil. Dessa forma,

⁵⁴ Destacamos também o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação (GTSSSEDU) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), coordenado pela professora Marcela Mary José da Silva, que tem incentivado a discussão sobre o tema através de publicações e eventos. Em 2013, este grupo de trabalho organizou o I Encontro Nacional de Produção Científica em Serviço Social na Educação: Saberes e Fazeres, realizado em Cachoeira/BA que contribuiu relevantemente para a aproximação desta pesquisadora com os temas correlatos à Educação em evidência na conjuntura atual.

⁵⁵ As discussões desse grupo tiveram como produto, dentre outras publicações, a brochura: Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Educação (2012), que é uma publicação de referência para os profissionais que estão na área, por trabalhar a concepção de Educação que é coerente com o projeto ético político do Serviço Social e as particularidades da atuação do assistente social na referida política.

a única dimensão que podemos considerar como recente é o adensamento da discussão e das experiências que vêm criando espaços de discussões e articulações desencadeando processos, em vários municípios e estados do Brasil, pelos mais diversos grupos de pessoas. (SILVA, 2012, p. 15).

A ampliação da discussão sobre Serviço Social na Educação é resultante não apenas de um processo de maturidade intelectual e de organização política da categoria profissional que, nesta perspectiva, “contribui para a consolidação de um empreendimento conjunto que envolve o meio acadêmico e profissional” (ALMEIDA, 2003, p. 5), mas também em razão da progressiva inserção de assistentes sociais na Educação, em especial nas universidades e nos institutos de ensino técnico e tecnológico⁵⁶, em decorrência da expansão do ensino superior⁵⁷.

O estudo de Souza (2012), que se propôs a desvendar sobre os saberes que o assistente social deve possuir para atuar na Educação Escolar, no entendimento dos representantes dos Conselhos Federal (CFESS) e Regionais (CRESS) de Serviço Social e da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), revela que a inserção dos profissionais na Educação está organizada em 03 (três) grupos de atuação, quais sejam: Escolas (aqui a autora considera que estejam inseridos também os Institutos federais), Secretarias de Educação e IES. E sobre esse aspecto conclui que

[...] as Instituições de Ensino Superior são os espaços de trabalho na Educação em que há maior atuação de Assistentes Sociais. Com o aumento dos cursos de Serviço Social, o avanço das Pós Graduações (Stricto sensu e lato sensu) e os concursos realizados nas IES, o profissional de Serviço Social vem atuando mais na função de Docente e de Assistente Social no Setor de Assistência ao Estudante e ao Funcionário. (SOUZA, 2012, p. 80).

Na inserção nas IES, a autora considera os assistentes sociais exercendo a função de docentes e de Técnico Administrativos em Educação⁵⁸. Almeida (2003)

⁵⁶ O Ensino técnico refere-se àquele integrado ao ensino médio com a capacitação do aluno para diversas áreas técnicas. Ensino tecnológico refere-se à oferta de cursos de nível superior de curta duração, com ingresso a partir da conclusão do Ensino Médio e a participação em um processo seletivo, como Vestibular ou Enem.

⁵⁷ A expansão do ensino superior no Brasil se deu na conjuntura dos últimos governos petistas. Deteremos-nos acerca dos determinantes dessa expansão no próximo item deste item referente à Política de Educação Superior no Brasil: mercantilização disfarçada de democratização.

⁵⁸ A categoria de técnico administrativo em educação refere-se àquela constituída por servidores integrantes do quadro permanente, que exerçam atividades de apoio técnico-administrativas e operacionais, necessárias ao cumprimento dos objetivos da universidade. Compreende servidores de nível auxiliar, nível intermediário e nível superior, que podem possuir lotação em qualquer unidade

nos mostra que, durante muitos anos, a associação entre Serviço Social e Educação esteve quase de forma automática relacionada ou ao campo da formação profissional ou à dimensão educativa do trabalho dos assistentes sociais. Essa dissociação foi possível por meio da alteração do perfil do mercado de trabalho, no tocante à efetivação de assistentes sociais no exercício da função técnica no âmbito dos estabelecimentos da política educacional.

Dados do MEC⁵⁹ mostram que, em 2010, exercendo a função técnica no ensino superior tinha-se o número de 2.930 (dois mil, novecentos e trinta) assistentes sociais distribuídos em 63 (sessenta e três) universidades federais. Em 2015, o quantitativo de assistentes sociais nesse espaço sociocupacional passou para 3.199 (três mil cento e noventa e nove) profissionais. Esse número representa uma relação média de 50 (cinquenta) assistentes sociais para cada IFES, o que ainda é insuficiente para atender a demanda, considerando que, além da assistência estudantil, esses profissionais estão inseridos nos complexos universitários de saúde, na assistência ao servidor, nos programas e projetos de extensão, dentre outros.

A exemplo dessa insuficiência, tomamos por base a realidade profissional desta pesquisadora que é a única assistente social lotada no Campus Angicos da UFRSA sendo requisitada a atender, além da demanda por assistência a 1.106 (um mil, cento e seis) alunos, 110 (cento e dez) servidores.

A expansão nos institutos federais de ciência e tecnologia é ainda mais expressiva do que no âmbito das universidades. Em 2012, se tinha o total de 372 (trezentos e setenta e dois) assistentes sociais em seus quadros. Em 2015, esse número passou para 643 (seiscentos e quarenta e três) profissionais. Ou seja, em apenas 03 (três) anos obteve-se a expansão de 42% do número de assistentes sociais nos institutos, chamados a intervir prioritariamente na assistência ao estudante.

É importante ressaltar que há um amplo movimento de luta pelo reconhecimento e regulamentação da inserção do assistente social nas escolas. Em nível federal, está tramitando desde 2003 o Projeto de Lei nº 837, que dispõe sobre

acadêmica, administrativa, ou em órgão suplementar da instituição, observados a formação e o cargo que ocupa.

⁵⁹ Informação obtida junto ao Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão através de pedido solicitado junto ao MEC por meio do endereço eletrônico: esic.cgu.gov.br e protocolado sob o nº 23480012218201541.

a inserção de assistentes sociais e psicólogos na estrutura funcional das escolas. Nas outras esferas de governo, há diversos projetos de lei também tramitando acerca dessa matéria com vistas a consumir a inserção profissional do assistente social nas escolas. Registramos que o único Estado que possui regulamentação para atuação de assistentes sociais em escolas estaduais é o Rio de Janeiro, que obteve a aprovação da Lei em 2005⁶⁰.

Conforme a publicação do CFESS: “Assistentes Sociais no Brasil: Elementos para o Estudo do perfil profissional” (2005), a inserção do assistente social nas Instituições públicas federais representam apenas 13% da natureza do vínculo empregatício dos assistentes sociais, o que se configura como um reflexo da descentralização das políticas sociais brasileiras a partir dos anos 1990 para a esfera municipal, que tem se constituído como o maior espaço de inserção da categoria, representando 41% do vínculo empregatício dos assistentes sociais.

A via da ampliação do mercado de trabalho do assistente social na Educação Superior se deu através de concursos públicos, não se caracterizando, portanto, como uma inserção precária do ponto de vista do vínculo empregatício, tendo em vista que os profissionais ocupam cargos estatutários efetivos. Em contraposição à situação de fragilização do vínculo empregatício a que estão expostos os assistentes sociais, através da lógica da terceirização, que dentre outras implicações, refletem na ausência de proteção social e direitos trabalhistas.

Fazendo um comparativo com a política de assistência social temos que a expansão dessa área do mercado de trabalho do assistente social foi de 16% do ano de 2012 com relação a 2014, de acordo com o Censo SUAS 2014. Com relação ao vínculo empregatício dos profissionais do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), dentre os quais estão inseridos os assistentes sociais, o censo aponta que houve uma retração do percentual de servidores estatutários, ao passo que houve aumento de trabalhadores com outros vínculos nas Secretarias Municipais de Assistência Social. A maior parte dos trabalhadores se enquadrava na categoria “outros vínculos”, que contempla consultores, servidores cedidos, terceirizados, estagiários, etc. (Censo SUAS, 2015, p. 106).

Este panorama do mercado de trabalho profissional do assistente social exercendo a função técnica no ensino superior é uma das particularidades de

⁶⁰ Acerca da inserção dos assistentes sociais nas escolas ver Silva (2014).

inserção do assistente social no âmbito da política de Educação, a qual as possibilidades de atuação são mediadas pela dimensão sócio-educativa de sua intervenção. Esta expressa a direção social que o profissional imprime à sua prática⁶¹, tendo em vista que a sociedade estratificada em classes sociais é tensionada por projetos societários que da mesma forma tensionam a educação e o exercício profissional do assistente social, em razão dos interesses antagônicos que os movem.

Os projetos societários são “a construção coletiva e macroscópica, voltada para o conjunto da sociedade e necessariamente marcada por interesses de classes” (NETTO, 2007, p. 38). No âmbito dos projetos coletivos estão inscritos também os projetos profissionais. Conforme o autor, estes últimos

apresentam a auto-imagem de uma profissão, elege os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições privadas e públicas. (NETTO, 2007, p. 38).

Os projetos profissionais se articulam aos projetos societários. O Projeto Ético-Político, se identifica com o ideário do projeto revolucionário de sociedade, por estar relacionado à luta por direitos e ao reconhecimento público das necessidades da classe trabalhadora, defendendo valores e princípios comprometidos com a emancipação humana. Nesse sentido, é importante ressaltar que

emancipação é o valor de caráter humano genérico mais central do Código de Ética dos assistentes sociais, indicando sua finalidade ético-política mais genérica. Os demais princípios (valores) essenciais: a liberdade, a justiça social, a equidade e a democracia são simultaneamente valores e formas de viabilização da emancipação humana. (BARROCO; TERRA, 2012, p. 58).

Já foi dito aqui que a Educação responde aos tensionamentos da sociedade de classes, desse modo, na perspectiva do capital, a educação atua como estratégia ideológica para controlar a classe trabalhadora e ao mesmo tempo responder à

⁶¹ Aprofundaremos essa questão no item 3.3. *Dimensão Educativa: Contribuindo na forma de pensar e agir dos indivíduos* ao tratar acerca dos perfis pedagógicos assumidos pelos assistentes sociais no exercício profissional.

necessidade da formação de novos trabalhadores para atender às exigências do mercado. No outro sentido, a Educação como resposta à classe trabalhadora se converte na possibilidade de uma educação como atividade humana autorrealizadora, tendo como perspectiva a educação emancipadora (FREIRE, 1988). Nesse caso, a “Educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano.” (CFESS, 2012, p. 33).

A educação integra a categoria do trabalho e a sua concretização se faz a partir da mediação entre indivíduo e sociedade, exercendo seu papel principal na subjetividade, uma vez que age na consciência para induzir a agir de determinada forma. Nesse sentido, a atividade educativa propicia ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos e, nessa direção, pode contribuir de forma efetiva para a emancipação humana.

Tonet (2001) destaca que, na compreensão de Marx, emancipação humana refere-se ao conjunto de uma nova forma de sociabilidade ou simplesmente comunismo, uma vez que a lógica do capital não permite a realização plena dos indivíduos e sim sua reprodução. Para o autor, a emancipação humana é “um fenômeno que tem raízes na realidade atual, mas cuja existência é apenas uma possibilidade” (TONET, 2001, p. 127), ou seja, algo em potencial. Tonet (2001) explica ainda que este conceito é sinônimo de liberdade plena, embora não se constitua como um conceito único, mas como uma constelação de conceitos articulados entre si. De uma forma geral, faz uma oposição radical à atual ordem social.

Para Mészáros (2008), o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica diferente. Essa é a base de uma educação, nos seus termos, “libertadora”, que transforma o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo.

Nesse sentido, o CFESS (2012) admite que a educação, ainda que sob o prisma do capital, possibilita erguer as bases da educação emancipadora. Para esse processo, Paulo Freire (1988) diz que é possível traçar processos de autoconsciência a partir de ações políticas que produzam uma contra hegemonia

que atravesse todos os domínios da vida social, que penetre nos modos de vida dos sujeitos singulares e sociais e das instituições.

Por fim, destacamos que o conceito de educação, que estando na direção da emancipação humana, é o que deve orientar a prática profissional do assistente social inserido na Educação, por estar vinculado aos princípios expressos no Código de Ética Profissional da categoria, na Lei de Regulamentação profissional e nas Diretrizes Curriculares para cursos de Serviço Social da ABEPSS. Temos presente que a contribuição do assistente social na perspectiva da emancipação humana se faz possível, tendo como campo privilegiado as práticas educativas, como atividades de natureza essencialmente subjetiva, inerente da dimensão educativa da profissão.

Mediante as análises presentes neste subitem, prosseguiremos a análise da atuação do assistente social no âmbito da assistência estudantil, que materializa-se como a dimensão assistencial da política de Educação e principal requisitante do trabalho profissional do assistente social na Educação Superior.

2.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: Dimensão Assistencial da Política de Educação e área de atuação do Assistente Social no Ensino Superior.

As alterações nas políticas sociais possuem profunda relação com os processos sociais e históricos inscritos nas relações sociais de classes antagônicas da sociedade capitalista. O cenário de crise do capital, cuja premissa está baseada na busca incessante pelo lucro, com efeitos devastadores para o mundo do trabalho e para os direitos constitucionalmente garantidos, impulsiona uma intensa privatização e mercantilização das políticas sociais, em particular na política de educação, conforme já analisado nesta sessão.

O acesso às políticas e serviços sociais, dentre os quais destacamos o ensino superior como um serviço mercantilizado, conduz ao equívoco da desresponsabilização do Estado no investimento nas instituições públicas e à transposição da responsabilidade na oferta de cursos de graduação ao mercado. Na atuação do Estado, é priorizada a oferta das políticas de alívio da pobreza

extrema⁶², baseadas na lógica neoliberalizante, no trato da questão social, que se fundamentam em propostas que, além de reducionistas e esvaziadas, estão vinculadas a uma visão de política social fundada na perspectiva de apenas complementar o que não se conseguiu via mercado, família ou comunidade (YASBEK, 2001).

Cumpram observar que as políticas sociais são o suporte material da ação profissional do assistente social, e estas se constituem na única forma de garantir direitos devendo ser obrigatoriamente oferecidas pelo Estado, ente responsável pela “execução de tarefas comuns, que derivam da natureza de toda sociedade” (MARX, 1984, p. 286). Na contemporaneidade, no estágio do capitalismo monopolista, marcado pela lógica das finanças, Yamamoto (2009a, p. 343) destaca que

[...] adquirem destaque políticas sociais voltadas à preservação dos mínimos vitais dos segmentos da crescente população excedente voltados ao pauperismo; e ao seu controle político, preservando o direito à sobrevivência de imensos contingentes sociais e alimentando o consenso de classe necessário à luta hegemônica.

Direcionada para o provimento dos mínimos sociais⁶³ e organizada sob o crivo da privatização, focalização e seletividade, a implementação das políticas sociais brasileiras traduz-se em desafios ao exercício profissional do assistente social. A focalização encontra-se na direção contrária ao princípio da universalidade. Nesse aspecto, o acesso às políticas sociais “ocorre em geral às pequenas parcelas da população e de forma descoordenada acarretando a fragilização dessas políticas” (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 35).

A seletividade, de acordo com Boschetti (2003, p. 85-86), tem como pretensão “[...] definir regras e critérios para escolher, para averiguar minuciosamente, quem vai ser selecionado, quem vai ser eleito para ser incluído”. A

⁶² No Brasil, a extrema pobreza é caracterizada pelo limite de renda familiar per capita de R\$ 70,00 (setenta reais). Esse é o parâmetro utilizado para a estrutura de benefícios e limites de renda para seleção de público alvo do programa de transferência de renda – Programa Bolsa Família.

⁶³ De acordo com Pereira (2011), a noção de mínimos sociais é muito heterogênea. Contudo, está associada à noção de necessidades humanas básicas. São comumente definidos como recursos mínimos, destinados a pessoas incapazes de prover por meio de seu próprio trabalho a sua subsistência. Tais recursos assumem frequentemente a forma de renda e de outros benefícios incidentes, setorialmente ou sobre categorias particulares de beneficiários. O seu funcionamento o mais das vezes prevê obrigações recíprocas entre o beneficiário, o Estado e a sociedade; a inserção profissional e social; e contrapartidas. Pereira destaca que a noção de mínimos é valorizada pela ideologia neoliberal – como critério de definição de políticas de satisfação de necessidades básicas.

associação entre focalização e seletividade restringe e reduz as ações a poucos e pequenos grupos, desconsiderando o direito de todos, o que pode tornar a população potencial usuária dos serviços ainda mais vulnerável e marcada pelo não acesso às políticas sociais. Tais mecanismos impactam diretamente na redução do público beneficiado, sob a justificativa do orçamento reduzido, ressaltando a lógica perversa do neoliberalismo.

A Educação enquanto política pública, direito do cidadão e dever do Estado não está imune a essa conjuntura e, conseqüentemente, sofre rebatimentos. Seletividade e focalização passam a orientar, também, a política educacional sob os ditames da redução do gasto público como diretriz para sua formulação e gestão. Esses elementos são tidos como as ferramentas necessárias para se obter eficácia na aplicação dos recursos escassos para a formação do capital humano.

Cabe destacar que esse contexto da execução de políticas sociais no Brasil e sua relação com a política de educação é importante para a nossa análise sobre a política de assistência estudantil, tendo em vista que esta se refere à dimensão assistencial da política de Educação.

Conforme Sposati (1993, p. 19), “toda política social é assistencial, na medida em que se propõe a prover uma necessidade”. Nesse caso, a assistência estudantil se constitui como a dimensão assistencial da política de Educação, que na Educação Superior refere-se à necessidade dos educandos para a permanência e conclusão dos cursos de graduação nas universidades. Em outros termos: “considerando que as políticas sociais possuem uma dimensão assistencial, afirmamos que a assistência estudantil, no âmbito da educação superior, manifesta o próprio caráter assistencial da Política de Educação” (NASCIMENTO, 2012, p. 149).

A política de assistência estudantil se expressa por um conjunto de princípios e diretrizes, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência financeira.

Entretanto, para alcançar esse status foi necessário trilhar um intenso percurso histórico com a presença de movimentos e atores sociais que, ao defenderem uma proposta de ensino que garantisse a permanência institucional dos

estudantes, reivindicavam a institucionalização e o reconhecimento da assistência estudantil como política de Estado.

As primeiras discussões acerca da assistência estudantil ocorreram a partir do ano de 1987, mobilizadas pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assistência Comunitária e Estudantil (FONAPRACE)⁶⁴, onde se começou a problematizar acerca da necessidade de atenção ao estudante, que não possuía nenhuma política ou programa de apoio à permanência na universidade. A atenção ao estudante era dada num esforço autônomo de cada instituição, condicionada pela sensibilidade dos gestores, o que traduzia a fragilidade da assistência estudantil nos seus anos iniciais. Alguns insuficientes e sucateados restaurantes e residências universitárias representavam as poucas iniciativas existentes.

O FONAPRACE constituiu-se num importante ator político para o reconhecimento da assistência estudantil como prioridade que, juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e os estudantes, enquanto usuários e principais interessados, foi responsável pelo amadurecimento do debate acerca da assistência estudantil.

Em 1994, o FONAPRACE deu início à pesquisa: “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, visando fundamentar o debate e reconhecer a legitimidade da assistência estudantil”⁶⁵. A pesquisa foi financiada pelas próprias IFES, através da participação de seus representantes em seminários e treinamentos, com o direcionamento de “levantar a demanda potencial em âmbito local, regional e nacional, buscando indicadores que pudessem fundamentar a definição de políticas sociais” (FONAPRACE, 2012, p. 20).

⁶⁴ Denominado inicialmente de Fórum Nacional de Assuntos Comunitários e Estudantis, o FONAPRACE foi criado em 1987 como deliberação do II Encontro Nacional de Pró-Reitores de assistência comunitária. Realizado em Belo Horizonte-MG, com a finalidade de representar os pró-reitores dessa área, além de discutir, elaborar e encaminhar ao MEC a política de promoção e apoio ao estudante.

⁶⁵ A I pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras publicada no segundo semestre letivo de 1996, contou com a participação de 44 instituições, o equivalente a 84,62% delas. A II pesquisa foi realizada entre 2003 e 2004, e contou com a participação de 88,68% do total de IFES. Nesta edição, houve a reafirmação dos dados da primeira pesquisa com relação ao perfil socioeconômico. A III e última pesquisa foi realizada em 2010 e revelou que quase a metade dos estudantes das Universidades Federais pertenciam às classes populares, cuja renda média familiar, segundo a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), era de R\$ 1.459,00 e que o percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta aumentou de 5,9% em 2004 para 8,7% em 2010 (FONAPRACE, 2012, p. 20).

A pesquisa revelou que 44,29% do público universitário estava inserido em famílias, cuja renda familiar variava entre as classes socioeconômicas⁶⁶ C (renda familiar de 4 a 10 salários mínimos), D (renda familiar de 2 a 4 salários mínimos) e E (renda familiar de até dois salários mínimos). Esses dados mostraram que as universidades públicas não estavam mais sendo ocupadas maciçamente pelos filhos da elite dominante, tal como ocorria no período do surgimento das mesmas na sociedade brasileira. A constatação da presença de universitários das classes menos favorecidas na academia confirmou a necessidade de legitimar a assistência estudantil.

Em 2001, ocorreram os primeiros avanços nos marcos regulatórios a partir da inclusão da assistência estudantil no Plano Nacional da Educação (PNE), o qual dispôs na item de objetivos e metas: “Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (PNE, 2001, art. X).

No mesmo ano, foi elaborado pelo FONAPRACE o Plano Nacional de Assistência Estudantil, que estabeleceu as diretrizes para programas e projetos de assistência estudantil, bem como fundamentou a necessidade de obter a destinação de recursos financeiros para financiamento dessas ações.

A atualização do Plano Nacional de Assistência Estudantil em 2007 representou o início do processo de discussão junto ao MEC acerca da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tendo como pano de fundo a instituição do REUNI, que traçou como meta a ampliação do acesso e da permanência na educação superior tendo como diretriz, dentre outras coisas, “a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil” (REUNI, artigo 2º, item V, Decreto nº 6.096/2007).

Inicialmente, o Governo Lula instituiu a assistência estudantil por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Nesse documento, o MEC reconhece a assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como de suma importância para a ampliação e a

⁶⁶ Classificação adotada pelo IBGE para denominar as diferentes classes socioeconômicas de acordo com a renda familiar.

democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, no ensino superior.

A ampliação da assistência estudantil sob a égide do REUNI é desafiadora, relembrando que as bases do programa estão sustentadas na premissa de “melhor aproveitamento” da universidade pública, com a otimização de recursos, com metas e propósitos que desconsideram o déficit histórico de infraestrutura física e de recursos humanos. Observamos, nesse aspecto, a manobra política do Estado para dar funcionalidade à assistência estudantil de acordo com as propostas de contrarreforma da educação superior.

A questão do financiamento para a assistência estudantil foi uma importante bandeira de luta do FONAPRACE que adotou o lema: “Assistência Estudantil: uma questão de investimento”. Embora as contribuições desse fórum tenham representado grandemente a construção da legitimação da assistência estudantil, não podemos deixar de considerar que a ênfase na assistência enquanto “investimento” esvazia a concepção de direito social⁶⁷ desta política e avilta o produtivismo, ou seja, “a ideia de ‘investir’ na assistência estudantil e não efetivá-la enquanto direito, pode carregar um sentido de retorno, de contrapartida, de funcionalidade, de utilidade destas ações para um objetivo específico” (NASCIMENTO, 2014, p. 97).

Para Nascimento (2014), a disseminação dessa concepção de assistência estudantil “caiu como uma luva” no contexto da lógica produtivista advinda pelas ações de expansão do ensino superior, em especial do REUNI. Ao difundir tal concepção, o fórum de pró-reitores nivela a funcionalidade da assistência estudantil às propostas contrarreformistas em curso.

A partir da implantação do PNAES é que foi possível a liberação de verbas públicas para atender à demanda da assistência estudantil. Em primeiro lugar, foi destinado R\$ 126 (cento e vinte e seis) milhões para o financiamento da assistência estudantil em 2008 e, progressivamente, para 200 (duzentos) milhões em 2009. Em

⁶⁷ Aqui nos referimos aos direitos sociais instituídos a partir da Constituição Federal de 1988, que se constitui indistintamente à determinados bens sociais (saúde, educação, assistência social, previdência e outros) considerados imprescindíveis à garantia do valor da dignidade e que devem ser providos pelo Estado por meio de benefícios e serviços (SIMÕES, 2013).

2013, o governo federal destinou 603 (seiscentos e três) milhões às IFES para o custeio da assistência estudantil⁶⁸.

Em julho de 2010, o presidente Lula da Silva regulamentou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) através do Decreto nº 7.234/2010, que conferiu legitimidade à assistência estudantil e à dotação orçamentária para sua execução. Apesar de representar um grande avanço, é importante ponderar que apesar do ato normativo do decreto possuir força de Lei este não se configura como tal, possuindo menos eficácia normativa, por não passar pelo crivo legislativo. “Em outras palavras, a Lei obriga fazer ou deixar de fazer, enquanto o Decreto não subjugua tal determinação” (PINTO; BELO, 2012, p. 121).

Nessa nova regulamentação, é definido que as ações de assistência estudantil devem congrega as áreas de moradia estudantil e alimentação, áreas que sempre possuíram a centralidade na prestação do apoio estudantil. As áreas de atenção à saúde, ao transporte, à inclusão digital, à cultura, ao esporte, à creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, também foram incluídas, representando uma novidade e um acréscimo significativo, na medida em que abrange outras especificidades do bem estar e pleno desenvolvimento dos estudantes no espaço acadêmico.

Nessa direção, o PNAES tem como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens, na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Esse é o contexto histórico em que se originou a política de assistência estudantil e a matéria de que trata, o que constitui um importante avanço para a política de Educação. Porém, é na sua concepção e implementação que verificamos as contradições e limites dessa política, perpassadas na conjuntura neoliberal.

Na direção da legislação, o decreto de instituição do PNAES estabelece que a condição financeira é o fator determinante a ser considerado para que seja viabilizada a igualdade de oportunidades; a contribuição para a melhoria do

⁶⁸ A pesquisadora não conseguiu encontrar dados mais recentes.

desempenho acadêmico e a prevenção das situações de retenção e evasão (BRASIL, 2010) a que se propõem as ações de assistência estudantil.

Esse decreto determina as diretrizes gerais para a implementação das ações de assistência estudantil, contudo, concede às IFES liberdade para definir os critérios e a metodologia para seleção dos alunos a serem beneficiados, os quais, reforçamos, são sempre baseados na seletividade e focalização. Ou seja, o governo aparenta garantir autonomia às IFES, mas determina critérios focalizados para o acesso às ações de assistência estudantil, mediante o orçamento financeiro reduzido.

Na realidade da UFERSA, instituição de trabalho dessa pesquisadora, o Programa Institucional de Permanência (PIP), responsável por regular a assistência estudantil, no âmbito institucional, reforça essa condição expressa na normativa nacional, e atribui ao auxílio financeiro a condição primordial para a permanência dos estudantes na universidade. De acordo com a resolução que institui o programa, este possui a seguinte finalidade:

[...] ampliar as condições de permanência dos estudantes dos cursos de graduação presenciais da UFERSA, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, [...] minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, mediante **a concessão de auxílio financeiro** para a alimentação, transporte, moradia, atividades didático-pedagógicas, esportivas, acadêmicas e culturais, visando à redução das taxas de evasão e de retenção (Art. 1º RESOLUÇÃO CONSUNI/UFERSA nº 001/2010, grifo nosso).

Da interpretação destas normativas podemos inferir, então, que a avaliação da situação das famílias dos estudantes, candidatos ao recebimento das bolsas e auxílios da assistência estudantil, possui como principal referência a escassez ou a falta de recursos financeiros e/ou econômicos para prover suas “necessidades”.

A necessidade a que se refere à legislação está relacionada ao conceito de necessidades de sobrevivência ou necessidades naturais como denominação daquelas necessidades advindas das necessidades básicas dos indivíduos, determinadas biologicamente. Pereira (2011) aponta que essas necessidades não se diferenciam das necessidades dos animais e o seu atendimento não exige nada mais do que um mínimo de satisfação, estando em consonância com o que prega a ideologia neoliberal.

Agnes Heller (1998 apud PEREIRA, 2011, p. 58) afirma que as necessidades de sobrevivência “não podem ser tidas como naturais, uma vez que são suscetíveis de interpretação concretas no seio de um contexto social determinado”. Tendo como base a assertiva da autora, Pereira (2011) defende a necessidade da ampliação do conceito de necessidades de sobrevivência para além das necessidades naturais dos indivíduos.

É necessário situar as necessidades socialmente determinadas num sentido amplo, tendo em vista que há uma tendência em reduzir as necessidades dos estudantes às necessidades materiais ou de sobrevivência, focalizando os programas de assistência estudantil na maioria das IFES nos auxílios financeiros, alimentação e moradia. O objetivo do PNAES de oferecer condições de permanência fica comprometido através dessa focalização que ignora a existência de outras demandas que envolvem o “morar” e o “comer”, assim como existem outras necessidades além dessas.

Não há a previsão do debate com os estudantes acerca do que seriam suas efetivas precisões e isso favorece um processo de “bolsificação”, que nas palavras de Granneman (2007, p. 64) significa a “monetarização da política social [...] soluções rebaixadas e pauperizadas para as mais diversas expressões da questão social”.

A lógica da bolsificação é forçosa na medida em que o orçamento da assistência estudantil – apesar dos avanços nos últimos anos – não atende à demanda de estudantes de origem dos setores mais pauperizados, inseridos na universidade que precisam dos benefícios da assistência estudantil. Do ponto de vista político, este processo aprofunda a focalização no trato dessa política, levando a uma divisão entre estudantes pobres e estudantes menos pobres, “estigmatizando os que precisam mais e excluindo uma larga parcela de estudantes que, para ter dedicação exclusiva aos estudos, também necessitariam auxílio do Estado” (CISLAGUI; SILVA, 2012, p. 507).

A priorização do atendimento aos estudantes por meio das bolsas e auxílios financeiros em detrimento da construção de restaurantes universitários e moradias estudantis deixa claro o reforço no mercado, no individualismo e no consumo. Isto é, essa priorização possui como objetivo principal fortalecer e incentivar a expansão do mercado pela intensificação do consumo pelos usuários da assistência estudantil.

Através da intensificação do consumo cria-se o mito social da inclusão, da cidadania e da redução das desigualdades a fim de despolitizar e obscurecer a raiz da questão social, deslocando o objeto de direito ao trabalho para o direito à assistência (MOTA, 2008).

Essa análise atravessa a assistência estudantil e a transforma em uma política de “combate à pobreza” no interior da universidade. Assistir ao estudante deixa de ser, assim, parte do direito à educação, uma política universal estendida a todos os estudantes, passando a reproduzir a lógica vigente da política de assistência social: focalização e bolsificação (CISLAGUI; SILVA, 2012).

Isso provoca equívocos e tensões na caracterização entre essas políticas. Há uma tendência errônea de confundir a assistência estudantil com a política pública de Assistência Social. Essa tensão justifica-se pela similaridade de ambas as políticas no tocante à forma focalizada e seletiva dos critérios de elegibilidade de seus usuários.

Assistência Estudantil e Assistência Social são políticas distintas e isso merece um vigoroso posicionamento na distinção entre as mesmas. Esta última foi reconhecida como política pública pela primeira vez na constituição cidadã de 1988, que estabelece:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 1988, Art. 1º).

Inserida no tripé da Seguridade Social, a assistência social⁶⁹ é prestada a quem dela necessitar, sendo direcionada para as camadas em situação de pobreza e extrema pobreza com o objetivo principal de prover o que seria os mínimos necessários para sua sobrevivência. A partir do governo Lula, a assistência social

⁶⁹ A política de assistência social tem por objetivos: I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e adolescentes carentes; III – a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V – a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e/ou ao idoso que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

ganhou novos contornos através do Programa de Transferência de renda – Bolsa Família⁷⁰.

A assistência estudantil está inserida no contexto da política de Educação, não se submetendo, portanto, aos preceitos da regulamentação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), devendo, assim, ser entendida enquanto política educacional – visto que trata de ações de cunho assistencial desenvolvidas no âmbito da Educação.

A implementação da Assistência social e Estudantil reduzida a benefícios focalizados, emergenciais e destinados a um público específico, é fruto da forma como se configura o assistencial, no Brasil, nos limites da formação social. A focalização e a seletividade na execução dessas políticas são os principais pontos de convergência entre ambas e isso direciona o debate para a assistencialização⁷¹ das políticas sociais, como uma tendência ao movimento de reorientação das políticas sociais, com a ampla difusão do projeto neoliberal, já apontado no início deste subitem.

Acerca da tendência de assistencialização e a sua relação no ensino superior, Arcoverde e Nascimento (2012) discorrem que

[...] as ações de assistência estudantil direcionadas para uma perspectiva assistencial na configuração de seus programas e projetos, restringem o atendimento das demandas dos estudantes às suas necessidades de sobrevivência, além de segmentar e focalizar os usuários da política, garantindo assim, um atendimento restrito aos estudantes mais pobres entre os pobres. (ARCOVERDE; NACIMENTO, 2012, p. 174).

Os maiores avanços da assistência estudantil se deram na ampliação das garantias materiais objetivas dos estudantes, ainda que focalizada e desvinculada das necessidades subjetivas dos estudantes “vai servir à coesão social e às ideologias de ascensão social via educação, num período de agudização das expressões da questão social, do desemprego estrutural e da desigualdade” (CISLAGUI; SILVA, 2012, p. 508).

⁷⁰ Programa de transferência de renda nas áreas de saúde e educação destinado às famílias que possuem renda familiar per capita de R\$ 70,00 a R\$ 250,00, instituído em 2003 e regulamentado em 2004 por meio da Lei nº 10.836/2004.

⁷¹ Para aprofundamento do debate acerca da assistencialização das políticas sociais ver Couto (2011); Mota (2008); e Sposati (2008).

Um outro ponto de convergência entre a política de assistência social e de assistência estudantil refere-se ao fato de ambas serem operacionalizadas em grande parte por assistentes sociais. Assim como a assistência social, a assistência estudantil também é área de atuação dos assistentes sociais. A requisição desses profissionais para atuar nas políticas assistenciais é registrada desde o contexto de surgimento da profissão.

A vinculação do Serviço Social com a assistência estudantil pode ser percebida desde as protoformas desta política, identificada na obra de Ander-Egg, publicada em 1974, e que Souza (2012) apresenta como as primeiras intervenções do Serviço Social na Educação. Segundo a autora,

[...] nas universidades, o Assistente Social tinha como atividades organizar as refeições e as residências dos estudantes, aprovar bolsas de estudo e ter atenção à saúde dos estudantes. E ainda, a tarefa de sensibilizar os universitários em relação aos problemas da comunidade, promovendo conferências sobre problemas da atualidade, e a realização de atividades em bairros marginalizados. (SOUZA, 2012, p. 28).

A caracterização acima é consoante com o referencial do pensamento e da prática que caracterizou a institucionalização do Serviço Social, fundada na abordagem da questão social como problema moral e religioso, orientando-se por posicionamentos de cunho humanista conservador, individualista, psicologizante e moralizador da questão social.

Considerando o tempo histórico, a realidade, as mudanças sociais, políticas e econômicas, o exercício profissional do assistente social na atenção ao estudante assume-se uma nova roupagem de atuação profissional no ensino superior. Baseada na perspectiva do direito, constitui-se na principal requisição feita aos assistentes sociais inseridos nas universidades e institutos federais, embora ainda estejam presentes traços do pensamento conservador e da lógica mercadológica que são conduzidas as políticas sociais.

Durante o período de efervescência das discussões acerca do PNAES, a categoria dos assistentes sociais também esteve presente nesse momento histórico de luta, em que reforçavam a identificação da categoria com essa política, ao pleitearem a transformação do PNAES em política de Estado, como forma de garantir sua continuidade, por meio do documento “Serviço Social na Assistência Estudantil”, elaborado por profissionais da região centro-oeste do país, como

resultado de um seminário de mesmo título, realizado em 05/05/2010, na sede da ANDIFES, em Brasília⁷².

A partir das proposições contidas nesse documento, os assistentes sociais demonstravam a preocupação em constituir a assistência estudantil como política social pública de direito, rompendo com as práticas assistencialistas, assegurando a formação da equipe para desenvolvimento das ações e apontando instrumentos técnico-operativos da profissão para assegurar a ampliação do acesso aos serviços oferecidos, o que denota a fecunda interlocução do Serviço Social com o movimento da sociedade e com a ampliação dos direitos sociais.

A atuação de assistentes sociais no âmbito das IFES do RN, anteriormente à aprovação do decreto de regulamentação do PNAES em 2010, era mais expressiva nos complexos de saúde, como no caso da UFRN, que é a maior e mais antiga universidade do Estado, e possui sob sua responsabilidade o complexo hospitalar formado pelo Hospital Universitário Onofre Lopes, a Maternidade Escola Januário Cicco e o Hospital Ana Bezerra⁷³, congregando 40% dos assistentes sociais do quadro efetivo lotados nesses setores. O outro setor com maior expressividade

⁷² Entregue ao FONAPRACE, na ocasião da sua 47ª reunião, o documento continha as seguintes proposições, elaboradas pela categoria: reposicionar a Assistência Estudantil na estrutura organizacional das IFES, considerando sua centralidade no alcance dos objetivos previstos pelo PNAES; assegurar a formação de equipes multiprofissionais construídas formal e exclusivamente para o desenvolvimento da Assistência Estudantil e cuja formação respeite a proporcionalidade estudante profissional e se dê por meio de concurso público; garantir que a demanda atendida em cada IFES seja compatível com a demanda potencial; estimular, em cada IFES, a criação de espaços coletivos e democráticos de construção da Política de Assistência Estudantil referenciada ética e politicamente pelo ideário dos direitos de cidadania, de modo a romper com a cultura da dívida e da benesse; apontar para que os estudos socioeconômicos sejam realizados com a finalidade de produção de informações, indicadores, estudos e pesquisas que favoreçam e ampliem o acesso aos serviços sociais oferecidos, rompendo com sua utilização usual, seletiva e excludente; combater, rigorosamente, as contrapartidas das Bolsas Permanência que exijam dos estudantes a prestação de serviços administrativos, ressaltando que sua natureza é exclusivamente acadêmica (ensino, pesquisa e extensão), estimulando, nas IFES, o debate sobre esta questão controversa; apontar para a necessidade de que o FONAPRACE institua um Grupo de Trabalho (GT) de Política de Assistência Estudantil que se responsabilize pela definição de princípios, diretrizes e metas para o fortalecimento do direito à educação pública, bem como a articulação com Institutos de Pesquisa, a exemplo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no acompanhamento e avaliação da Política de Assistência Estudantil.

⁷³ A partir de 2011, a gestão dos hospitais universitários federais passou a ser de responsabilidade da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), empresa pública criada pela Lei nº 12.550/2011, vinculada ao Ministério da Educação, a qual tem a finalidade de dar continuidade à recuperação dos hospitais universitários, conforme previsto no Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais (REHUF) criado pelo Decreto nº 7.082/2010. Essa medida ameaça o SUS e realça a privatização na gestão dos hospitais universitários, que traz prejuízos em muitos aspectos, dentre os quais na contratação de servidores, que passaram a ter o regime jurídico celetista, em detrimento do regime estatutário do Servidor Público Federal regido pela Lei nº 8.112/1990, acarretando perdas e danos aos servidores e ao serviço público em geral.

anterior ao PNAES refere-se à assistência ao servidor, por meio da atenção à saúde e dos programas de desenvolvimento e capacitação do servidor.

A inserção do profissional de Serviço Social no âmbito das IFES do Rio Grande do Norte, pós 2010, assim como na realidade nacional, foi ampliada conforme demonstrado com dados quantitativos no subitem anterior. Essa se deu visando atender a demanda por assistência estudantil, haja vista que somente a partir da institucionalização da assistência estudantil, com a garantia do financiamento para efetivar as ações, foi possível fortalecer essa política, que passou a dar maior visibilidade ao exercício profissional do assistente social, no ensino superior, por ser o principal executor da assistência estudantil. Nessa direção, esta participante desta pesquisa afirma:

A primeira demanda que requisitou a atuação do assistente social foi às seleções de bolsas para os programas de assistência estudantil. A profissão que antes não era tão valorizada passou a ter uma importância significativa na instituição, e já é acionada por outros profissionais que cotidianamente identificam em seus alunos a necessidade de atendimento. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 7, 2016).

Além de informar a demanda que legitimou a inserção do assistente social na instituição, a profissional demonstra uma percepção positiva acerca da importância que a profissão adquiriu no âmbito institucional e que se objetiva no acionamento do Serviço Social por outros profissionais. Anterior à regulamentação nacional da assistência estudantil já havia assistentes sociais atuando nessa área, mesmo que de maneira tímida e com poucos recursos para realização das ações, tendo em vista a falta de uma regulamentação nacional e da destinação de recurso público para sua efetivação. Nesse sentido, as participantes da pesquisa relatam: “[...] o Serviço Social, na assistência estudantil começou por volta dos anos 70, pela demanda que se tinha de estudantes oriundos do interior do Estado que não tinham local para moradia” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 8, 2016);

[...] na instituição em que atuo o Serviço Social foi implantado em 1962 para prestar suporte ao alunado em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de que tivessem as condições necessárias à permanência e à conclusão de seus cursos. Desde então, o Serviço Social atua no enfrentamento das questões que dificultam o desempenho acadêmico, a inclusão social e a qualidade de vida dos discentes. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

Apreendemos dessas falas que a demanda por moradia estudantil possui a centralidade nas condições necessárias à permanência e à conclusão dos cursos e sempre esteve associada às principais necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Considerando a concentração das instituições de ensino superior na capital, os estudantes eram forçados a migrarem do interior do Estado para a região metropolitana, na busca de oportunidade para frequentar um curso de graduação, cenário que foi se modificando a partir do processo de interiorização das IFES em 2007.

Ainda que o cenário tenha se modificado com a interiorização das IFES, a moradia estudantil ou auxílio moradia ainda constitui-se como principal modalidade de benefício de assistência estudantil, juntamente com os restaurantes universitários ou auxílio alimentação. São demandas e requisições que possuem relação direta com a apropriação do conceito de mínimos sociais utilizado pelo neoliberalismo, que ocasiona o não investimento do Estado nas áreas de saúde, lazer, acesso à informática, dentre outras previstas no PNAES, sob a alegação da insuficiência de recursos financeiros. Em outras palavras: na política do Estado neoliberal, as necessidades sociais são atendidas de modo a favorecer a produção e a circulação de mercadorias-capitalistas, cabendo ao Estado, essencialmente, a responsabilidade nas ações de alívio da pobreza extrema, ficando as demais áreas do bem estar social transferida ao foro particular dos indivíduos.

Temos presente que essa é uma resposta ao contexto de crise do capital que, através de desdobramentos nos processos econômicos e políticos por meio da reestruturação produtiva, mundialização do capital e da política neoliberal⁷⁴, configura-se num cenário totalmente adverso para os usuários, assim como para os profissionais que atuam nas políticas sociais, dentre eles os assistentes sociais.

O atendimento ao conjunto dos mínimos sociais reduz o raio de alcance das políticas sociais, focaliza as necessidades materiais a serem aliviadas e seleciona, a partir de inúmeros critérios e dentre uma demanda cada vez mais numerosa, o sujeito a ser beneficiado.

⁷⁴ A análise sobre estes aspectos está contemplada no item 2.1 desta dissertação: Política de Educação Superior no Brasil: mercantilização disfarçada de democratização.

Ao buscar conhecer qual a maior demanda⁷⁵ que está posta às assistentes sociais participantes, constatamos que as ações de assistência estudantil, relacionadas ao provimento das necessidades materiais dos estudantes constituem-se como uma das maiores requisições/demandas postas a estas profissionais. Vejamos as falas em que essa constatação está posta de forma mais enfática: “[...] a grande demanda hoje para o Serviço Social é a busca pelas bolsas e auxílios que a instituição oferece. O setor realiza a avaliação sócio-econômica-familiar dos estudantes que pleiteiam os benefícios” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 8, 2016); “[...] seleção para acesso e permanência nos programas de cunho assistencial ofertados pelo instituto; visitas domiciliares; acompanhamento dos programas sob a responsabilidade do Serviço Social; elaboração de pareceres” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 6, 2016);

[...] realização de entrevista socioeconômica para concessão de bolsas de Assistência Estudantil [...] visitas domiciliares aos alunos inscritos nos programas de Assistência Estudantil da Universidade ou em demais situações em que for evidenciada a necessidade. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 7, 2016).

Tenhamos presente que as “atividades de organizar as refeições e as residências dos estudantes, bem como aprovar bolsas de estudo”, identificadas por Ander-EGG em 1974 como intervenções do assistente social no ensino superior, permanecem presentes no exercício profissional nos dias atuais e isso está implícito nas falas reproduzidas acima, quando as participantes (2016) respondem que se constituem como principais demandas “a seleção para acesso e permanência nos programas de cunho assistencial ofertados pelo instituto” e a “demanda pelas bolsas e auxílios que a instituição oferece”.

As ações mencionadas pelas assistentes sociais expressam as competências⁷⁶ e atribuições profissionais⁷⁷ que permitem ao profissional a leitura

⁷⁵ Mota e Amaral (1998, p. 25) explicam que “as demandas a rigor, são requisições técnico-operativas que, através do mercado de trabalho, incorporam as exigências dos sujeitos demandantes”. Em outras palavras, as demandas permitem a “teleologia” dos requisitantes a respeito das modalidades de atendimento de suas necessidades.

⁷⁶ Constituem competências do assistente social (Lei nº 8.662/1993, Art. 4º): I – elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; II – elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas, e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; III – encaminhar providências e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população; IV – (Vetado); V – orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido

crítica da realidade e a construção de estratégias para as respostas às suas demandas e, para isso, articulam as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa, ético-política e investigativa da prática profissional. As competências referem-se à capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusividade de uma categoria profissional, enquanto as atribuições são prerrogativas exclusivas do profissional por se referirem à matéria, área e unidade de Serviço Social (IAMAMOTO, 2009c).

De acordo com os trechos destacados, concluímos que a grande demanda posta aos profissionais nas instituições a que estão vinculadas refere-se à seleção dos estudantes a serem beneficiados com os serviços e auxílios pertencentes aos programas de assistência ao estudante. As competências e atribuições mencionadas pelas profissionais são acionadas por estas como resposta a essa demanda, que se relaciona à dimensão para a garantia da permanência, que particulariza a inserção dos assistentes sociais na política de Educação, constituindo-se numa importante dimensão para se analisar a atuação profissional dos assistentes sociais na assistência estudantil.

de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa dos direitos; VI – planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais; VII – planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; VIII – prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo; IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; X – planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social; XI – realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades

⁷⁷ Art. 5º (Lei nº 8.662/1993): Constituem atribuições privativas do Assistente Social: I – coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na *área de Serviço Social*; II – planejar, organizar e administrar programas e projetos em *Unidade de Serviço Social*; III – assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, *em matéria de Serviço Social*; IV – realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre *matéria de Serviço Social*; V – assumir no magistério de Serviço Social tanto ao nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI – treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII – dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social de graduação e pós-graduação; VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudos e de pesquisa em Serviço Social; IX – elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X – coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social; XI – fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais; XII – dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas; XIII – ocupar cargos ou funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional.

As ações voltadas para a permanência institucional se dão como extensão das ações inerentes à dimensão para a garantia do acesso, ambas resumidas à operacionalização dos programas e projetos de assistência estudantil e de ações afirmativas⁷⁸. O CFESS (2012) registra que muitas das requisições realizadas aos profissionais para o atendimento do acesso e permanência⁷⁹ revelam práticas nem sempre integradas ou articuladas, mas que implicam na ampliação do leque de procedimentos técnico-instrumentais.

“A avaliação sócio-econômica-familiar”, a “entrevista socioeconômica”, as “visitas domiciliares⁸⁰” e a “emissão de pareceres” mencionadas pelas participantes reforçam o caráter da seletividade e focalização na direção da concessão dos benefícios da assistência estudantil, além da priorização na necessidade material dos estudantes.

Nessa perspectiva, o manuseio desses instrumentos requer dos profissionais a atenção e o cuidado no tocante a necessidade de apreensão da dinâmica contraditória que determinam os processos sociais de luta que perpassam a política de Educação, no sentido de não utilizar esses instrumentos de forma esvaziada, sob o risco de imprimir ao exercício profissional uma feição desvinculada do conteúdo político da Educação, recaindo sobre uma visão policialesca da prática, baseada na “vigilância social” ou no “policiamento social” dos pobres, evitando artimanhas no uso indevido de recursos públicos (IAMAMOTO, 2013a, p. 337).

Na concepção de Iamamoto, essa se constitui numa tendência que prevalece na cultura contemporânea interferindo decisivamente nas respostas institucionais à “questão social” no campo da política social, de reforço ao individualismo e responsabilização da família trabalhadora pela ultrapassagem dos níveis de pobreza, em que o assistente social é o agente fiscalizador do cumprimento das exigências para o acesso às políticas públicas.

Não é possível identificar nas falas anteriores que tipo de direcionamento elas empregam na utilização desses instrumentos a que se referem para

⁷⁸ As ações afirmativas referem-se à “políticas para tratar de forma diferenciada os que se encontram em posições desiguais” (CASTRO, 2009, p. 247). Como resultado dessas políticas têm-se no âmbito das universidades as políticas de cotas, institucionalizadas através do Decreto nº 4.228/2002 que cria o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal.

⁷⁹ É importante destacar que essas duas dimensões não esgotam o potencial e o alcance do trabalho profissional do assistente social na política de educação (CFESS, 2012).

⁸⁰ Nos deteremos na análise desses instrumentos técnico-operativos no item 3.2 da sessão 3 desta dissertação.

caracterizar as principais demandas dos assistentes sociais nas IFES. Entretanto, cabe destacar que a menção das profissionais às ações instrumentais⁸¹ inerentes à dimensão técnico-operativa⁸² decorre do fato de que esta dimensão é a forma de aparecer da profissão, dela emana a imagem social e a autoimagem do Serviço Social (GUERRA, 2012), dado o seu caráter de respostas, momentâneas e imediatas. Essa dimensão está carregada de representações sociais e da cultura profissional e se constitui na dimensão que dá visibilidade social à profissão, pelo fato de se originar dos instrumentais técnico-operativos as respostas de que dependem a resolutividade da situação.

Na visão de Guerra (1998, p. 2), a pauta de instrumentos técnico-operativos que os assistentes sociais fazem remete ao “fetichismo dos instrumentos e técnicas ou a deificação das metodologias de ação”, ambos sustentados pela crença em soluções imediatistas, explicações padronizadas, simplificadas e simplificadoras sobre a realidade social.

Identificamos na fala a seguir um maior nível de criticidade com relação ao que vem sendo demandado no âmbito da assistência estudantil, nas instituições de ensino superior. Vejamos:

No gerenciamento dos programas de assistência estudantil, a gestão institucional enfoca mais na questão do gerenciamento do recurso/procedimentos burocráticos ligados aos programas e ligados ao imediatismo, comprometendo o acompanhamento dos alunos beneficiários [...]. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 5, 2016).

Ao mencionar a administração dos programas de assistência estudantil com foco no gerenciamento do recurso e dos procedimentos burocráticos, a participante afirma que há o comprometimento do atendimento aos beneficiários, tendo em vista que são processos ligados ao imediatismo. Fica claro o entendimento dessa

⁸¹ Por ações instrumentais estamos considerando aquelas ações pragmáticas, imediatistas, que visam a eficácia a despeito dos valores e princípios. Implica a repetição, o espontaneísmo, considerando a necessidade de responder imediatamente às situações existentes. São ações isentas de conteúdo valorativo, nas quais a preocupação restringe-se à eficácia dos fins. Subsumem a preocupação com a correção dos meios (valores e princípios ético-políticos e civilizatórios). São ações necessárias para responder a um nível da realidade (o do cotidiano), mas são insuficientes para responder às complexas demandas do exercício profissional (GUERRA, 2003).

⁸² A dimensão técnico-operativa refere-se ao conjunto de ações e procedimentos adotados pelo profissional, visando à consecução de uma determinada finalidade, bem como a avaliação sistemática sobre o alcance dessas finalidades e dos objetivos da ação. Sobre esta e seus instrumentos assim como as demais dimensões do exercício profissional do assistente social trataremos no subitem 3.2 da próxima sessão.

profissional com relação às ações instrumentais que implica na necessidade de responder imediatamente às situações existentes, sendo insuficiente para atender a complexidade do exercício profissional.

No intuito de compreender melhor a postura profissional que é adotada pelas assistentes sociais participantes desta pesquisa, na operacionalização da assistência estudantil buscamos conhecer esse aspecto relacionado ao que elas apreendem por essa política, sobre os quais transpomos os principais entendimentos:

[...] dar condições de acesso e permanência dos estudantes, tendo como foco os que estão em situação de vulnerabilidade social, propiciando a igualdade de oportunidade, e minimizando os efeitos das desigualdades sociais. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 5, 2016);

[...] política Pública de suma importância para garantir a igualdade de oportunidade de permanência do discente em contexto de vulnerabilidade socioeconômica. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 6, 2016);

[...] assistência Estudantil é uma ação que busca reduzir as desigualdades sociais e garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos em seus cursos, sendo concretizada pelo Estado através da execução de programas e projetos aos alunos (ASSISTENTE SOCIAL Nº 7, 2016);

[...] assistência Estudantil é uma política Pública, na qual as suas ações devem garantir a permanência e conclusão dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 8, 2016).

O foco nos estudantes em situação de vulnerabilidade social e a menção às expressões “garantir a igualdade de oportunidade”, “reduzir as desigualdades sociais e garantir o acesso e permanência” e “minimizar os efeitos das desigualdades sociais” mostram que as profissionais baseiam-se na legislação que regulamenta o PNAES, para tratar da sua definição, deixando evidente o conhecimento e a intimidade que possuem com a normativa.

É importante reconhecer que essa intimidade provém do fato das profissionais lidarem diretamente com os aspectos que o decreto normatiza no que se refere à condução dos programas e projetos, bem como pelo fato de terem como condição para efetivação no cargo público federal que ocupam a submissão a um concurso público, que exige a busca de conhecimento normativo, atualização e capacitação dos candidatos para se destacarem dentre os concorrentes.

Contudo, o uso reiterado desses termos pelas participantes nos sugere a necessidade da realização de algumas considerações. A desigualdade social é inerente ao sistema de produção capitalista e se encontra no cerne da questão social, matéria-prima do trabalho dos assistentes sociais, sendo constitutiva das relações sociais na sociedade capitalista. Suas refrações se dão de maneira multifacetada no campo econômico, político e cultural e refletem no acesso às políticas sociais, inclusive a política educacional. Na concepção das participantes, o acesso e a permanência nas instituições educacionais são mecanismos para a redução ou minimização dos efeitos das desigualdades sociais.

Essa compreensão das participantes desconsidera a premissa de que, apesar das políticas e serviços sociais se constituírem como a via para o acesso aos direitos sociais, estes revelam fragilidade e pouca efetividade na redução das desigualdades sociais, considerando os precários e insuficientes serviços sociais públicos (RAICHELIS, 2009), que explicitam os seus limites na constituição de um tipo de universalidade abstrata, não efetivada na realidade.

Além disso, a percepção das participantes encontra-se desconectada, também, do entendimento de que a produção da desigualdade social apresenta raízes muito amplas e profundas, e que a concentração de esforços das políticas e programas sociais na direção de minimizar os efeitos da desigualdade social se dá em razão da impossibilidade de superação destas, enquanto imperar o domínio do sistema metabólico do capital.

A vulnerabilidade social ou socioeconômica diz respeito ao “conjunto das condições e processos resultantes de fatores físicos, sociais, econômicos e ambientais que aumentam a susceptibilidade da comunidade aos impactos e riscos” (DE LEON, 2006, p. 13). Comumente, a vulnerabilidade social é associada à pobreza e passou a ser amplamente disseminada com o advento da Política Nacional de Assistência Social e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Tal referência tem sido largamente

incorporada pelos assistentes sociais em seu trabalho cotidiano, em nome de um projeto profissional centrado na defesa da universalização das políticas públicas, da luta por direitos e da radicalização da democracia no horizonte histórico da emancipação humana. (IAMAMOTO, 2013a, p. 338).

Entretanto, é importante desvelar a inspiração liberal contida nesse termo, uma vez que Yamamoto (2013a, p. 339) diz que o conjunto de categorizações – *riscos, ativos, vulnerabilidades, igualdade de oportunidades* – implica a prevalência do mercado na oferta de oportunidades como o “trampolim para a vida segura”.

Para a autora, precisamos estar atentos ao ecletismo no âmbito das políticas sociais, que transita entre o risco social e a luta por direitos. A superação da pobreza está na inserção ativa dos pobres na lógica do mercado, seja por meio da produção ou do consumo. É essa inserção que diminui o risco, sem atender às reais necessidades sociais de que são portadores. A dimensão de classe das relações sociais não tem lugar nesse universo, assim como a luta por direitos sociais universais como estratégia de acumulação de forças na perspectiva de construção histórica de uma sociedade radicalmente democrática para todos. Não verificamos na fala das participantes a compreensão acerca desses aspectos. Consoante ao conteúdo legalista da normatização vigente, as falas constantes nos trechos destacados não contemplam a visão da dimensão de classes e a luta por direitos, que representam as reais necessidades que a classe trabalhadora apresenta, destoando, portanto, do conceito de vulnerabilidade social empregado.

Posto a percepção das participantes acerca da política de assistência estudantil, buscamos também conhecer como as participantes concebem o Serviço Social na Educação como forma de conhecer a compreensão destes aspectos na orientação da sua prática profissional na assistência estudantil.

Para a maioria das profissionais que participaram dessa pesquisa, essa concepção encontra-se direta e restritamente relacionada à política de assistência estudantil. Observemos:

[...] o profissional que vai através principalmente do gerenciamento dos programas de assistência estudantil, propiciar melhores condições de acesso e permanência na instituição [...]. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 5, 2016);

[...] ações prioritariamente voltadas para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visa contribuir para a permanência do discente na instituição até a conclusão do curso. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 6, 2016);

[...] o Serviço Social enquanto profissão mediadora que visa garantir os direitos sociais básicos para permanência dos estudantes nas universidades até a conclusão dos seus cursos. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 8, 2016).

Verificamos na fala das profissionais a forte vinculação do Serviço Social com a assistência estudantil, a ponto de as profissionais confundirem a atuação do assistente social na Educação Superior com a própria política de assistência estudantil, uma vez que utilizam os mesmos termos que empregaram para definir esta política.

Esse fato pode ser apreendido dado a grande requisição pela inserção dos assistentes sociais nas universidades e institutos federais para operarem diretamente com os programas e projetos de assistência estudantil. A predominância da demanda institucional acerca da assistência estudantil “impacta decisivamente na imediata associação entre o desenvolvimento de tais políticas, programas e projetos e a sua atividade profissional” (CFESS, 2012, p. 40).

Nesse caso, as profissionais desconsideram a diversidade de formas de atuação dos assistentes sociais na educação superior e até mesmo na assistência estudantil, restringindo a atuação do assistente social ao “gerenciamento dos programas de assistência estudantil”, mediando a “garantia dos direitos sociais, na medida em que propicia “melhores condições de acesso, permanência na instituição conclusão do curso”. Outrossim, outras profissionais possuem uma concepção mais ampla da atuação do assistente social na educação superior, ao apontarem outras possibilidades de atuação no contexto de formação e capacitação dos alunos e com sua família, que tem implicações na efetivação do direito à educação, que vai além da assistência estudantil para distribuição de bolsas.

É imprescindível que atuemos na assistência aos estudantes, afinal existem questões cuja resolução é uma necessidade imediata e tem relação direta com a efetivação do direito à educação e à profissionalização, no entanto, não podemos nos furtar de contribuir com os gestores, demais servidores, docentes e com os próprios alunos trabalhando conjuntamente outros aspectos que fazem parte do contexto da formação e/ou de sua inserção social, a interferir ou não nos seus estudos. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016);

[...] o Serviço Social visa garantir/facilitar o acesso e permanência a essa política pública, mas, não apenas, o profissional busca também contribuir com os trabalhadores da Educação, as famílias, a comunidade e demais organizações do Estado e da sociedade civil [...]. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4, 2016).

As concepções expressas por essas profissionais em suas falas deixam entrever a consonância com o direcionamento do CFESS na compreensão de que o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais, pois

Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/às profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. (CFESS, 2012, p. 38).

A grande visibilidade da requisição pela inserção de assistentes sociais nas universidades e institutos federais na priorização da atuação destes profissionais voltada aos programas e projetos de assistência estudantil, já dita anteriormente, invisibiliza a diversidade de formas de inserção e de atuação dos assistentes sociais na educação superior. Isso exige do profissional uma competência teórica e política “que se traduza em estratégias e procedimentos de ação em diferentes níveis (individual e coletivo) capaz de desvelar as contradições que determinam a política de educação” (CFESS, 2012, p. 41).

Para o CFESS, o desenvolvimento dessas competências resulta na ampliação do leque de ações profissionais para além das solicitações institucionais de realização de estudos sociais. Dessa forma, infere-se que o acesso e a permanência tratados pela assistência estudantil não esgotam o potencial e o alcance do trabalho dos assistentes sociais, no ensino superior.

É fato que a política de assistência estudantil representou um importante avanço para a garantia da Educação, no contexto das famílias em situação de pobreza que não possuem condições de prover os recursos necessários para a permanência institucional dos seus membros. Contudo, este ainda não é o formato ideal de assistência estudantil, tendo em vista que não sendo baseado no princípio da universalidade e estando centralizado nas necessidades de sobrevivência dos estudantes, apresenta limitações à efetivação de fato de uma assistência estudantil garantidora de direitos, conforme pondera uma das participantes dessa pesquisa:

Acredito que o PNAES tem grande relevância porque ampliou a finalidade e objetivos da política dando maior abertura para as instituições trabalharem a Assistência Estudantil [...]. Por outro lado, o PNAES continua limitando que os contemplados dessas ações sejam apenas discentes cuja renda per capita de suas famílias sejam de até 01 salário mínimo e meio. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4, 2016).

Nesse quesito, a participante demonstra a inquietação relacionada ao critério de renda que seleciona os discentes como um fator limitante da política. Esse posicionamento profissional é importante, na medida em que expressa uma visão ampliada e crítica acerca dos critérios de concessão dos benefícios da assistência estudantil, que passa por uma crítica a seletividade, segundo os critérios de elegibilidade do programa, característica marcante das políticas sociais na contemporaneidade. Além da seletividade, a ela articulada encontra-se uma outra questão inerente a esta política, que se revela pelo seu caráter restrito e limitador, revelado por esta participante da pesquisa que afirma ser esta política: “[...] limitada. Está focada na garantia de moradia, transporte e alimentação dos alunos ‘carentes” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 1, 2016); “[...] ainda limitada porque ainda segue um modelo muito preso à procedimentos burocráticos. [...]. Além disso, deveria abarcar mais do que bolsas e auxílios” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 2, 2016).

Nessas falas abstraímos, a partir do destaque ‘limitada”, uma expressão da necessidade de ampliação no provimento de outras necessidades para além da moradia, transporte e alimentação. Essa perspectiva dos assistentes sociais revela a preocupação em efetivar as outras áreas em que se dão as ações de assistência estudantil, conforme previsto na legislação. Tal posicionamento possui um elemento político importante, baseado nas reais necessidades dos usuários, que implicam ampliar a atenção para além das necessidades materiais. Contém elementos importantes para se pensar o atual desenho da política de assistência estudantil, cuja atuação do assistente social está baseada em grande parte em procedimentos burocráticos⁸³ e as suas ações restritas à seleção para distribuição de bolsas e auxílios financeiros.

Frente a esses aspectos, verificamos a capacidade das profissionais em realizar uma leitura crítica acerca das características limitadas da política de assistência ao estudante. No tocante à avaliação da política de assistência

⁸³ Será realizada uma análise mais acurada acerca dos procedimentos burocráticos no exercício profissional do assistente social no item a seguir.

estudantil, podemos aferir de uma forma geral que as assistentes sociais possuem uma percepção crítica de que a assistência estudantil não atende aos requisitos mínimos para o alcance do impacto social desejado. Apontam a focalização, os procedimentos burocráticos e a restrição das ações às bolsas e auxílios financeiros como os principais limites à implementação dessa política.

A análise da base legal, política e histórica da assistência estudantil verificada neste item, permite afirmar que essa política expressa o caráter assistencial da política de Educação. Apesar de apresentar similaridades com a política de assistência social, são políticas distintas que seguem a tendência de assistencialização presente nas políticas sociais no Estado neoliberal, baseadas nos critérios de focalização, seletividade e bolsificação.

Diante dessa realidade, é possível afirmar que a assistência estudantil virou uma política de combate à pobreza no interior das IFES, considerando que a legislação considera apenas a situação financeira como critério norteador para a seleção dos beneficiários, além de restringir suas ações e benefícios a amparos e auxílios financeiros a fim de prover das necessidades materiais dos estudantes.

Outro ponto que merece destaque acerca dos aspectos elencados neste item refere-se à fragilidade do aparato legal da assistência estudantil que não torna obrigatória a intervenção do Estado na questão. Sem estar constituída em Lei, há uma maior facilidade para que se reduza ainda mais ou elimine os recursos destinados às ações de assistência estudantil nas IFES.

Dado o caráter assistencial dessa política e a forte vinculação do Serviço Social com as políticas assistenciais desde o contexto de surgimento da profissão, ficou evidenciado aqui que as ações de gerenciamento e seleção dos programas de assistência estudantil constitui-se na maior demanda posta aos profissionais de Serviço Social. Essa demanda está inserida no âmbito das dimensões de acesso e permanência institucional que particulariza a inserção dos assistentes sociais na Educação.

A compreensão que as profissionais trazem acerca da política de assistência estudantil é consoante com o pressuposto na legislação, e desconsidera a dimensão das classes antagônicas na sociedade capitalista e as lutas sociais por direitos.

Com relação à atuação do Serviço Social na Educação Superior, as profissionais se dividem nos posicionamentos entre aquelas que possuem uma visão

restrita apenas à assistência estudantil e aos procedimentos burocráticos inerentes a ela e aquelas que possuem uma visão mais ampla de que o Serviço Social na Educação, e mesmo na assistência estudantil, é capaz de abarcar outros processos, para além das necessidades materiais dos educandos.

Por fim, na avaliação da política de assistência estudantil, as participantes detêm um posicionamento crítico que aponta os limites desta política e as imprecisões para a efetivação do direito à permanência estudantil.

Os posicionamentos críticos, portanto, abrem para o horizonte da dimensão educativa do assistente social, sobre a qual nos deteremos na próxima sessão, na medida em que as ações educativas podem fazer parte do leque de ações de atenção ao estudante para além dos auxílios e benefícios financeiros, com foco na formação política, de mobilização e organização, além de outras práticas educativas, a fim de despertar a consciência crítica e cidadã, para além da formação técnica e profissional dos estudantes.

3 O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: análise da dimensão educativa

As respostas às necessidades genéricas de sobrevivência da classe trabalhadora, expressões da questão social que se manifestam no cotidiano da vida social no contexto da sociabilidade capitalista, transformadas em demandas e/ou requisições quando chegam aos espaços ocupacionais, são respondidas através das políticas sociais, sejam geridas pelo Estado, pelas empresas privadas, pelas organizações patronais ou da sociedade civil organizada. Na particularidade desta análise, tratamos das instituições de educação, gerida pelo Estado em nível federal, responsável pelo ensino superior e tecnológico instaladas no Estado do Rio Grande do Norte.

Fazendo parte dos profissionais que atuam nesses espaços, encontram-se os assistentes sociais, que, através de sua intervenção profissional em nível técnico, são os principais executores e, em alguns poucos casos, gestores da política de Assistência Estudantil em suas funções terminais, mediadas nesta intervenção pelas principais dimensões constitutivas do exercício profissional⁸⁴, a saber: dimensão teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-político⁸⁵. São políticas que possuem um papel estratégico na reprodução do antagonismo dos interesses sociais que move a profissão, seja para produzir o consenso necessário para a manutenção da ordem burguesa, seja para criar as possibilidades de luta da classe trabalhadora contrária à ordem do capital.

Do item anterior podemos depreender que a assistência estudantil constitui-se, em nível técnico, na maior demanda posta aos assistentes sociais no âmbito das

⁸⁴ Autores como Cassab (2007) e Guerra (2009) consideram outros elementos constitutivos das dimensões do exercício profissional, tais como a dimensão investigativa, interventiva e formativa. Conforme Santos, Souza Filho e Backy (2012), a efetivação de cada uma dessas expressões do exercício profissional é constituída também pelas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Dessa forma, não se confundiriam registros distintos: as expressões do exercício profissional – interventiva, investigativa e formativa – com suas dimensões constitutivas – teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

⁸⁵ Conforme Guerra (2012), as dimensões que conformam a profissão são instâncias interatuantes, ainda que possa haver o predomínio de uma sobre a outra. Sobre a dimensão técnico-operativa, entende-se como a dimensão responsável pela construção e reprodução de códigos de orientação e de um conjunto de valores e normas. A dimensão teórico-metodológica capacita para operar a passagem das características singulares de uma situação que se manifesta no cotidiano profissional do assistente social para uma interpretação à luz da universalidade da teoria e do retorno a elas. E a dimensão ético-política preocupa-se com os valores (de que valem as respostas dadas) e com a direção social das mesmas (que conjunto de forças está sendo contemplado nas respostas).

Instituições Federais de Ensino Superior no Rio Grande do Norte. Os profissionais utilizam de suas competências e atribuições profissionais prioritariamente para a seleção dos estudantes atendidos com os benefícios e auxílios financeiros da assistência estudantil, que têm seu formato baseado nas necessidades materiais dos estudantes. O caráter assistencial dessa política requisita o assistente social para sua execução, considerando a relação intrínseca do Serviço Social com as políticas assistenciais.

O contexto de contrarreforma do ensino superior, através da implementação de programas e ações, tais como o REUNI, ampliou o número de matrículas nas universidades públicas, desde então, demanda um investimento em ações de permanência institucional, que significou, também, a ampliação da inserção do assistente social nessa política. Em 2015, a ampliação do número de assistentes sociais nas IFES do RN, relacionado a 2010, foi de 37%⁸⁶, superando a média nacional que foi de 14,3%⁸⁷ durante esse mesmo período. Na realidade nacional, a ampliação do número de assistentes sociais nas universidades foi de 8,4%, enquanto nos institutos esse percentual atingiu o patamar de 43,7%. No Rio Grande do Norte, a expansão do número de profissionais nas universidades, assim como nos institutos federais, supera novamente a média nacional, haja vista que nas universidades a ampliação foi de 24,4% e nos institutos 52,3%.

A expansão do mercado de trabalho nas IFES ocorre em um contexto de diminuição de gastos sociais, de reordenamento do papel do Estado e de precarização das políticas sociais e das condições de trabalho. Esses fatores repercutem no exercício profissional do assistente social, tendo em vista que

“a operacionalização das políticas está sendo atravessada por uma forte tendência à seletividade e focalização, contribuindo para ações profissionais voltadas quase que exclusivamente para o enquadramento funcional das demandas, em detrimento daquelas voltadas ao incremento da participação da população” (TRINDADE, 2012, p. 72).

Na perspectiva de compreender e analisar a materialização ou a falta de operacionalização das ações de cunho pedagógico-interpretativo decorrentes da

⁸⁶ Essa expansão deu-se de formas distintas nas três Instituições Federais de Ensino Superior do Rio Grande do Norte, a saber: UFRN: 12,8%; IFRN: 52,3% e UFERSA: 70%.

⁸⁷ Informação obtida junto ao Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão, através de pedido solicitado junto ao MEC e protocolado sob o nº 23480012218201541.

dimensão educativa da profissão, este capítulo analisa o contexto em que estão inseridos as assistentes sociais que atuam na assistência estudantil, sobretudo as condições objetivas e subjetivas do trabalho no exercício profissional, e as particularidades dessa atuação. Isso porque reconhecemos que a análise do preparo teórico e técnico e a racionalidade⁸⁸, adotadas pelos assistentes sociais com relação ao conhecimento, à interpretação e à transformação das variáveis do contexto social (condições subjetivas), e das condições objetivas materiais concretas em que se realiza o exercício profissional, revelam aspectos importantes para a análise do nosso problema de pesquisa.

3.1 CONTEXTO DO TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS IFES DO RN: Análise das condições objetivas de trabalho e o trabalho educativo

De acordo com Guerra (2000a), as condições objetivas são aquelas relativas à produção material da sociedade, as condições postas na realidade material. Elementos como a conjuntura, os objetos e os campos de intervenção, os espaços sócio-ocupacionais, as relações e condições materiais de trabalho são citados pela autora para exemplificar as condições objetivas no exercício profissional do assistente social.

Do ponto de vista das condições materiais de trabalho, de uma forma geral, as IFES do RN oferecem condições favoráveis para o desenvolvimento do exercício profissional do assistente social, ratificadas por duas entrevistadas (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3 E ASSISTENTE SOCIAL Nº 2, 2016). Segundo as entrevistadas, as IFES do Rio Grande do Norte, enquanto espaços sócio-ocupacionais, propiciam meios e condições de trabalho ao exercício profissional dos assistentes sociais, quando dispõem de salas climatizadas – com ar condicionado e equipamentos de informática que dão suporte ao trabalho de registro, triagem e elaboração dos relatórios, associado ao material de expediente sempre disponíveis ao Serviço Social (e suporte técnico) para registro de informações e caracterização

⁸⁸ Modo de ser, de pensar e de se constituir os processos sociais. Incorpora tanto a lógica que constitui os fenômenos e processos da sociedade quanto uma maneira de apreendê-los, uma forma de interpretá-los (GUERRA, 2003).

socioeconômica dos discentes. As assistentes sociais também contam com equipamentos que possibilitam o arquivo com espaço suficiente para os documentos dos discentes, e dispõem ainda de transporte com motorista disponível com agendamento programado, sempre que necessário. Têm disponibilidade diária e uma sala para reuniões, mediante reserva, equipada com um sistema de multimídia necessário à dinâmica das atividades (notebook e Datashow).

Afirma a Assistente Social nº 3 (2016) que “os equipamentos disponibilizados dão conta da dinâmica do trabalho, e, através dessas condições, conseguimos realizar as atividades sem grandes entraves objetivos”. A Assistente Social nº 2 (2016) revela que hoje essas condições são “as melhores das que já tive no aspecto material e mesmo da estrutura disponibilizada para contato com o usuário”.

As participantes acima demonstram satisfação com relação aos recursos materiais e infraestrutura disponibilizados para o desenvolvimento das atividades no exercício profissional. Contraditoriamente, é uma realidade que nos surpreende, em função da regressão orçamentária no financiamento das políticas sociais na contemporaneidade que as tornam seletivas e focalistas.

No caso da assistente social nº 8 (2016), a aquisição dessas condições não foi dada de maneira imediata, pois

Houve uma melhora nas condições objetivas de trabalho desde que ingressei na instituição no que se refere a espaço físico, pois ganhamos uma sala um pouco mais adequada para realização dos atendimentos, bem como uma sala de espera para os usuários.

Apreendemos dessa fala que anteriormente não era disponibilizado ao Serviço Social o espaço físico adequado para a realização das atividades dos profissionais e, embora a participante não tenha mencionado em que contexto foi possível a aquisição dessas condições, verificamos na fala da assistente social nº 7 (2016) um contexto resultado de luta e resistência na reivindicação do espaço que resguardasse o sigilo e atendimento digno aos estudantes.

Ratificando essa assertiva, a assistente social nº 7 (2016) afirma:

No início das minhas atividades na instituição há 06 anos, a gestão disponibilizou uma sala para ser compartilhada com mais profissionais, e não foi fácil fazer com que esses entendessem a necessidade do

profissional ter uma sala que pudesse resguardar o sigilo e oferecer um atendimento digno aos usuários. Por me recusar a trabalhar nessa situação, fiquei cedida a um hospital na cidade em que eu trabalho, também pertencente à Universidade, para poder ter um local adequado para desempenhar as minhas funções. Após um tempo a gestão "conseguiu" uma sala [...].

Temos, a partir deste enunciado, um posicionamento crítico e político da profissional que apresentou resistência em trabalhar em um espaço que não garantisse o sigilo como uma conduta ética a que deve seguir o assistente social. A participante apresentou uma postura conhecedora da regulamentação do CFESS (Resolução nº 493/2006) que prevê a existência do espaço físico para abordagens individuais ou coletivas em condições favoráveis de iluminação, ventilação e salubridade⁸⁹ como condição essencial e, portanto, obrigatória para garantia das condições técnicas e éticas do exercício profissional do assistente social. A omissão e a convivência com as inadequações existentes no âmbito institucional pode resultar na notificação do profissional a tomar as medidas cabíveis, sob pena de apuração de sua responsabilidade ética.

Considerando que as condições objetivas de trabalho não se limitam apenas às condições materiais, identificamos como uma das dificuldades mais expressivas apontadas pelas participantes o número insuficiente de assistentes sociais em todas as instituições pesquisadas. O número de profissionais de Serviço Social não garante a resposta à grande demanda de atividades, sobretudo às relacionadas ao processo de seleção de bolsas e de inserção nos programas institucionais. Esse ponto foi apresentado de maneira recorrente pelas participantes da pesquisa. Embora tenha sido ampliado o número de assistentes sociais na educação superior, essa ampliação não foi suficiente para atender as demandas de um número crescente de alunos nas universidades e institutos, que requisitam a atuação desses profissionais.

⁸⁹ Resolução CFESS nº 493/2006 - Art. 2º - O local de atendimento destinado ao assistente social deve ser dotado de espaço suficiente, para abordagens individuais ou coletivas, conforme as características dos serviços prestados, e deve possuir e garantir as seguintes características físicas: a - iluminação adequada ao trabalho diurno e noturno, conforme a organização institucional; b - recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional; c - ventilação adequada a atendimentos breves ou demorados e com portas fechadas; d - espaço adequado para colocação de arquivos para a adequada guarda de material técnico de caráter reservado.

A proporção do número de alunos em relação ao número de assistentes sociais é preocupante. No âmbito dos campi dos Institutos Federais pesquisados essa proporcionalidade é de no máximo 814 (oitocentos e quatorze) alunos para cada assistente social referente à realidade do Campus João Câmara; 812 (oitocentos e doze) no Campus de Currais Novos; e de, no mínimo, 524 (quinhentos e vinte e quatro) no campus de São Gonçalo do Amarante.

Na UFERSA, a proporcionalidade entre o número de assistentes sociais e alunos é ainda mais alta, uma vez que no Campus Central-Mossoró essa proporção é de 1.302 (um mil, trezentos e dois) e no campus Pau dos Ferros esse número corresponde a 861 (oitocentos e sessenta e um). No tocante à UFRN, Campus central, essa proporcionalidade é alarmante, tendo em vista que para cada assistente social atuando na assistência estudantil existe um total de 3.608 (três mil, seiscentos e oito) alunos matriculados e ativos. Na FACISA Santa Cruz essa proporcionalidade é de 554 (quinhentos e sessenta e quatro) alunos para cada assistente social e no CERES Caicó a única assistente social do campus atende a 1.284 (um mil, duzentos e oitenta e quatro) alunos. Na fala a seguir está posta a constatação da insuficiência de assistentes sociais para o atendimento dos estudantes. Conforme os dados coletados,

[...] as condições físicas da instituição são boas. A grande dificuldade é o déficit de servidores técnicos administrativos, e também de assistentes sociais, posto que a demanda se avoluma a cada ano e o número de profissionais não acompanha o número de alunos; trazendo problemas para as assistente sociais como sobrecarga de trabalho, desvio de função, acúmulo de atividades não específicas ao cargo, comprometendo o tempo que deveria está sendo empregado nas atribuições específicas do cargo. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 5, 2016).

A profissional tem a compreensão de que o déficit tanto de assistentes sociais quanto de outros servidores técnico-administrativos compromete a qualidade do serviço, além de significar implicações que resultam na precarização das relações de trabalho. A escassez de pessoal é consequência da Reforma do Estado⁹⁰, que repercute na vida e no trabalho dos servidores públicos e é defendida

⁹⁰ Essa reforma administrativa vem ocorrendo no Brasil desde a década de 1990 e tem como principal marco legal a Emenda Constitucional 19/1998 que materializou a reforma, implementando mudanças no capítulo da Administração Pública da Constituição de 1988. A estrutura da reforma é basicamente constituída em três blocos principais: regras voltadas à redução de custos e à eliminação do déficit público, que englobam normas sobre o controle de gastos com pessoal, normas sobre remuneração e

pelos governos como uma forma viável de resolver a crise no país, como se a redução de custos do Estado com servidores fosse desvinculada da execução dos serviços, que, dessa forma, torna-se insuficiente para atender a demanda.

Essa insuficiência de profissionais implica na intensificação da jornada de trabalho, no sobretrabalho, além do processo de adoecimento para os profissionais. A propósito desses aspectos, as profissionais enfatizam:

No tocante aos recursos humanos, ainda estamos com um grande déficit, pois a demanda pela assistência estudantil aumentou bastante, o que não vem ocorrendo na mesma proporção com os profissionais. Tal fato acaba sobrecarregando e, inclusive provocando um processo de adoecimento – duas profissionais, incluindo eu, desenvolveram lesões devido esforço repetitivo. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 8, 2016).

A participante tem a compreensão de que o sobrecarga de trabalho predispõe a um processo de adoecimento. O sobretrabalho, que advém da multiplicação de estudantes, não atinge apenas o corpo docente, estando também suscetível ao desgaste físico e mental dos assistentes sociais. Conforme Silva e Silva (2012, p. 2) “doenças ocupacionais que antes eram relegadas a consultórios médicos atualmente se configuram enquanto processos sinalizadores de uma nova expressão das relações sociais vinculados ao mundo do trabalho”.

Além da sobrecarga de trabalho, outros fatores podem desencadear um processo de adoecimento e comprometimento da qualidade de vida dos assistentes sociais⁹¹. O fato de se tratar de uma profissão predominantemente feminina e nesse sentido, as profissionais terem que buscar um equilíbrio entre a dupla jornada e as exigências postas pelo mercado de trabalho, – tendo em vista que o fato de serem assistentes sociais, embora signifique um maior grau de compreensão e criticidade com relação a essa questão, na maioria das vezes, não as exime das funções

sobre a estabilidade do servidor público; regras para a eficiência administrativa, através de normas de flexibilização da admissão de pessoal, normas sobre a profissionalização da administração e normas sobre a flexibilização na gestão pública; regras de participação e regras de controle referentes à transparência e à participação (PREDES; CAVALCANTE, 2010, p. 58-59).

⁹¹ Sobre os fatores de precarização, Franco e Druck (2009) elaboraram uma tipologia da precarização, aqui retomada para agrupar alguns indicadores selecionados para a realidade brasileira. Dentre eles, destacam-se: o primeiro tipo de precarização do trabalho: vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais; o segundo tipo de precarização: intensificação do trabalho e terceirização; o terceiro tipo de precarização social: insegurança e saúde no trabalho; o quarto tipo de precarização social: perda das identidades individual e coletiva; o quinto tipo de precarização do trabalho: fragilização da organização dos trabalhadores; e o sexto tipo de precarização social do trabalho: a condenação e o descarte do Direito do Trabalho.

sociais destinadas às mulheres – o que pode causar grandes tensões para conciliar o trabalho doméstico, o papel da maternidade e do casamento com os compromissos profissionais e, em alguns casos, também os acadêmicos.

Observamos esses aspectos presentes no contexto de uma das participantes desta pesquisa:

Tenho dificuldades no que tange a manter qualidade de vida e conciliar minha vida pessoal com o trabalho, já que estou inserida num regime de 40 horas semanais e os planos de maternidade e cuidados domésticos fazem parte de minha rotina. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 2, 2016).

Nessa direção, Predes e Cavalcante (2010, p. 18-19) apontam:

[...] assistente social se confronta com as contradições próprias do seu exercício profissional, pois ao mesmo tempo em que os gastos sociais são vistos como uma das principais causas da crise fiscal do Estado e por isso devem-se reduzir as despesas com a implementação de projetos, os assistentes sociais também são chamados a implementar e viabilizar direitos sociais e os meios de exercê-los; contudo, a execução das suas ações depende das condições político-institucionais que cada vez mais são escassos para realizar as políticas sociais, e conseqüentemente responder à demanda posta e ainda assegurar a sua própria sobrevivência.

Ademais, o Serviço Social faz parte das profissões que lidam diretamente com situações de risco a que estão expostos os usuários das políticas sociais. É exigido dos assistentes sociais que deem respostas aos problemas originados de um processo histórico de surgimento e consolidação da sociedade capitalista que produz as desigualdades sociais, das quais decorrem as condições de precarização da vida e negação dos direitos, em que as possibilidades da classe trabalhadora ter acesso aos serviços sociais para atendimento às suas necessidades são restritas.

Em 2013, a Revista americana *Health Magazine* (O GLOBO, 2013) elegeu o Serviço Social como uma das 10 (dez) profissões⁹² que causam um efeito depressivo nos profissionais. Segundo a revista, “lidar com crianças vítimas de abuso ou famílias em dificuldades ou à beira de um colapso são motivos suficientes para uma crise depressiva”. Destaca ainda os longos e burocráticos processos com

⁹² De acordo com a revista *Health Magazine* (O GLOBO, 2013), as demais profissões que podem causar depressão são: enfermeiro particular, garçom, profissionais de saúde no geral (médicos, enfermeiros, terapeutas, etc), artistas e escritores, professores, profissionais administrativos, técnico em manutenção, contadores e vendedores.

que estão envolvidos esses profissionais como outro fator potencializador de sintomas depressivos.

O estresse está inserido na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e também é outro fator de adoecimento a que estão expostos os assistentes sociais. A propósito, uma outra publicação internacional, a Revista *Business Insider* apontou o Serviço Social como uma das 10 (dez) profissões⁹³ mais estressantes do mundo. Na justificativa da revista, “a maioria das situações que este profissional precisa lidar incluem violência, abusos e sofrimento entre as pessoas. [...] Somada a todos estes fatores a remuneração pouco compensadora coloca a atividade na lista das profissões mais estressantes”.

A focalização e a seletividade, tendências das políticas sociais na contemporaneidade que atravessam a política educacional, também afetam as condições objetivas de trabalho e são apontadas por uma das participantes da pesquisa como fator de estresse, cuja tensão nesse aspecto se expressa na fala dessa profissional: “O estresse de lidar com um trabalho que exige do profissional realizar seleções e ter que deixar alguns usuários fora de programas em virtude da falta de recursos” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4, 2016).

Além de ser fator de estresse para os profissionais, que passa pela questão da subjetividade, a abrangência reduzida de usuários com acesso aos programas e benefícios das políticas sociais é também um obstáculo à materialização do projeto ético político do assistente social, que está pautado na luta pela ampliação da cidadania com vistas à efetivação dos direitos civis, políticos e sociais de todos os cidadãos.

O ideário das reformas neoliberais requer a redução de custos de pessoal e de serviços, avalizando, assim, um intenso processo de precarização do mercado de trabalho neste setor, onde estão inseridos os assistentes sociais que sentem na prática profissional os desdobramentos decorrentes do enxugamento da máquina estatal que resulta num número limitado de profissionais.

Conforme Predes e Cavalcante (2010, p. 19),

⁹³ Sobre as demais profissões mais estressantes indicadas pela publicação estão: anestesista, professor, repórteres, atendente telefônico de emergência, enfermeiro, policial, piloto de avião comercial, bombeiro e cirurgião.

[...] o mercado profissional de trabalho recebe os impactos das transformações realizadas nas esferas produtiva e estatal, que alteram diretamente as relações entre o Estado e seus funcionários, principalmente o assistente social, que é um profissional que trabalha com os direitos sociais e os meios de acessá-los. À medida que esses direitos são desmontados, atinge-se a ação profissional e reduz-se a qualidade da prestação dos serviços sociais.

A operacionalização do projeto neoliberal requer ainda condução dos programas e processos de seleção de assistência estudantil assentados na lógica de selecionar “os mais pobres dentre os mais pobres”, e a maneira como acontecem nas IFES convergem nesse sentido. Todas as profissionais mencionaram processos similares utilizados pelas instituições para a seleção dos discentes a serem contemplados com os benefícios da assistência estudantil, que acontecem basicamente através de: preenchimento de questionários socioeconômicos pelos discentes; apresentação de documentação comprobatória (comprovantes de residência, carteiras de trabalho e/ou contracheques dos responsáveis pela família, certidão de nascimento de todos os membros da família, dentre outros); análise da documentação apresentada; e, em alguns casos, a realização de entrevistas sociais e visitas domiciliares.

Para ser beneficiário dos serviços e auxílios financeiros da assistência estudantil o critério básico estabelecido pelas IFES é de que o estudante precisa se encontrar numa situação de insuficiência financeira extrema, e cumprir um número de condicionalidades.

O que vai divergir nas instituições pesquisadas é a forma de atuação dos assistentes sociais no exercício da sua função nas atividades de assistência ao estudante, em conformidade com sua inserção nas equipes interprofissionais, onde, predominantemente, ocorre o processo de seleção dos estudantes e nas particularidades dessa atuação.

Tenhamos presente que dentre os registros das entrevistas das assistentes sociais, identificamos apenas um que fala da inserção dos assistentes sociais em uma equipe interprofissional sem mencionar as especialidades dos demais profissionais que a compõe. No caso específico desta equipe todos os profissionais participam do processo seletivo do aluno na etapa das atividades burocráticas. Concluída essa etapa, compete às assistentes sociais, enquanto atribuição privativa,

a realização de vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social (Art. 5º, §4º, Lei nº 8.662/1993), senão vejamos:

Na inscrição todos os servidores do setor participam do recebimento dos documentos pelo discente requerente, o qual deverá ter preenchido, em etapa anterior, um formulário socioeconômico via SIGAA⁹⁴. Na etapa seguinte a equipe passa a analisar se cada requerente apresentou documentos de acordo com o que respondeu no formulário do SIGAA. Dessa fase em diante procede-se à discussão dos casos que merecem esclarecimento e que necessitam de visita domiciliar. O resultado sai com a classificação inicial e em seguida são realizadas visitas domiciliares, que devem ser feitas pelo assistente social e bem como o parecer social de cada caso. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 2, 2016).

Esse enunciado deixa entrever que há uma perspectiva interprofissional, em que a equipe neste espaço de intervenção, embora não estejam especificadas as especialidades dos profissionais que a compõe, desenvolve ações coordenadas envolvendo diferentes saberes e especializações, permitindo “atribuir unidade à equipe, enriquecendo-a e, ao mesmo tempo, preservando aquelas diferenças” (IAMAMOTO, 2012, p. 64).

Neste processo, ainda para a autora, “a equipe condensa uma unidade de diversidade de conhecimentos” (ibid, p. 64). A assistente social, vivenciando as mesmas atividades com os demais profissionais, segundo lamamoto (2012, p. 64), “dispõe de ângulos particulares de observação na interpretação dos mesmos processos sociais e uma competência também distinta para o encaminhamento das ações, que o distingue do sociólogo, do psicólogo, do pedagogo”, do professor no espaço ocupacional.

Este encaminhamento possibilita discussões e articulações de conteúdo entre os profissionais envolvidos, bem como elaboração e encaminhamentos de estratégias de intervenção em equipe. Dentre estas estratégias, temos que o assistente social, do seu ângulo particular, desempenha o papel de agente aglutinador da equipe, contribuindo para mobilizar os esforços necessários para o atendimento das demandas dos estudantes, sem diluir os saberes e as competências dos demais profissionais. Isso na medida em que as assistentes

⁹⁴ Diz respeito ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, utilizado por toda a comunidade acadêmica (estudantes, técnicos e docentes) para realizar procedimentos do cotidiano acadêmico, no âmbito dos campi da UFRN e da UFERSA.

sociais realizam a visita domiciliar, analisam o perfil socioeconômico dos estudantes, dão o parecer social procedendo a classificação final no processo seletivo.

Nas demais instituições de ensino superior, o assistente social foi identificado como o principal responsável e condutor do processo seletivo dos beneficiários da assistência estudantil, senão vejamos:

Todo o processo é realizado única e exclusivamente pelo setor de serviço social, havendo apenas busca de informações complementares junto a outros setores como secretaria acadêmica, pedagogia, psicologia e setor de saúde ou mesmo aos docentes, a fim de subsidiar a tomada de decisão na definição dos discentes a serem contemplados. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

Não é realizado por equipe multiprofissional. Apenas o assistente social realiza a análise socioeconômica para incluir ou não o discente nos benefícios da assistência estudantil. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 1, 2016).

Embora essas falas expressem que as assistentes sociais nessas instituições constituem a única categoria que atua nos processos de seleção para o acesso aos benefícios da assistência estudantil, constatamos que há profissionais no mesmo espaço de intervenção, cada um no seu setor (psicologia, pedagogia, saúde) que subsidiam a tomada de decisão das assistentes sociais na inclusão ou não dos discentes nos benefícios da assistência estudantil. Esse encaminhamento permite apreender uma perspectiva interprofissional na medida em que no mesmo espaço interventivo, profissionais envolvidos na solução de um determinada problemática, buscam soluções mediatizando informações entre os setores do conhecimento, porém no processo essas informações aparecem como soluções justapostas, e terminam concentradas em um único setor. Nesta particularidade, concentra-se na intervenção do Serviço Social como único setor responsável pela assistência estudantil.

Na sequência, captamos uma fala que demanda uma promessa de gestão institucional acerca da ampliação da equipe de trabalho para a realização dos processos seletivos, visando uma atuação profissional numa perspectiva de um trabalho coletivo e combinado, exigindo conhecimentos, competências e habilidades diversas, clareza no trato das mesmas e o cultivo da identidade profissional, como condição de potencializar o trabalho conjunto e cooperativo (IAMAMOTO, 2012), vislumbrando, posteriormente, uma perspectiva interprofissional de intervenção:

No momento, apenas assistentes sociais trabalham nestes processos, mas já temos a garantia de que contaremos na equipe com pedagogas que possam nos auxiliar na questão do acompanhamento acadêmico dos discentes. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 8, 2016).

A atuação isolada das assistentes sociais nos processos seletivos da assistência estudantil reflete o déficit de recursos humanos nas IFES, que rebete no andamento das atividades desenvolvidas por essas profissionais, seja em virtude de ser fator de adoecimento, tendo em vista a sobrecarga de trabalho na particularidade dos processos seletivos para o acesso aos benefícios (crescente demanda de estudantes), ou em decorrência dos profissionais ficarem presos aos procedimentos burocráticos deixando de efetuar funções inerentes às suas atribuições privativas, conforme destaca essa participante:

Há para o Serviço Social da instituição, ainda que tenhamos conquistado um número maior de profissionais por unidade/campus – são pelos dois – uma grande demanda de trabalho. Os programas institucionais e os processos seletivos exigem muito tempo e dedicação, trabalhamos muitas vezes numa maratona exaustiva entre estudos socioeconômicos e a elaboração de relatórios administrativos, restando pouco tempo para as demais atividades. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

Os estudos sociais citados pela Assistente Social nº 3 fazem parte da documentação técnica do assistente social, constante como documento próprio de inteira responsabilidade e autoridade do profissional. Já os relatórios administrativos compõem a documentação classificada por Trindade (2012, p. 73) como “documentação burocrático-administrativa”. A autora explica que esse tipo de situação exposta pela profissional requer

[...] que as equipes disponham de apoio administrativo para isso, pois esta ausência tem acarretado sobrecarga de trabalho com o preenchimento da documentação, o que acaba deixando a burocracia como o fim na atuação de muitos profissionais, especialmente com a fragilidade de estrutura material e pessoal das instituições. (Ibid, p. 83).

Conforme a participante, a elaboração de relatórios administrativos sob a responsabilidade do assistente social reduz a possibilidade de execução de outras atividades, o que, na visão de Trindade (2012), torna a atividade profissional

burocratizada e como o fim da prática de muitos profissionais. Essa postura está relacionada à competência burocrática.

Iamamoto (2013b, p.137) nos diz que

[...] estamos diante da ideologia da competência, determinada pela burocracia e pela organização, que não só afeta o Estado, mas atravessa a sociedade civil, perpassando as burocracias empresariais, hospitalares, sindicais e partidárias, entre outras.

Nesse sentido, a competência burocrática faz parte de um arsenal de exigências burocrático-administrativas que têm de ser cumpridas obedecendo a forma de ações pré-traçadas, que devem apenas ser executadas com eficácia.

O reverso da competência burocrática é constituído pela competência crítica que é capaz de desvendar seus fundamentos conservantistas e tecnocráticos do discurso da competência burocrática. A autora explica que

O discurso competente é crítico quando vai à raiz e desvenda a trama submersa dos conhecimentos que explica as estratégias de ação. Essa crítica não é apenas mera recusa ou mera denúncia do instituído, do dado. Supõe um diálogo íntimo com as fontes inspiradoras do conhecimento e com os pontos de vista das classes por meio dos quais são construídos os discursos: suas bases históricas, a maneira de pensar e interpretar a vida social das classes (ou segmento de classe) que apresentam esse discurso como dotado de universalidade, identificando novas lacunas e omissões que localizam as perspectivas e os pontos de vistas das classes através dos quais são construídos os discursos. (IAMAMOTO, 2009c, p. 17).

Retomando sobre as formas como acontecem os processos seletivos e a relação com o Serviço Social, temos:

A seleção na minha instituição é realizada apenas por mim, duas vezes por ano. Por ser a única profissional do setor não tenho com quem discutir alguns casos. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 7, 2016).

Verificamos nessa realidade institucional outra particularidade: além da seleção ser de responsabilidade exclusiva do Serviço Social, o setor é composto por uma única profissional. Esse fato é expresso pela participante como uma dificuldade, tendo em vista que cabe exclusivamente a ela a tomada de decisões nos processos decisórios, tendo em vista, a ausência de outras percepções e contribuições advinda de outros profissionais para subsidiar a análise.

Em outro contexto, embora já superada, verificamos outra forma de fragilização da condução do processo seletivo: a ausência do profissional de Serviço Social:

Há menos de 02 anos era a coordenadora que sozinha fazia todo o trabalho, não havia outros profissionais que pudessem contribuir. Atualmente atuam no processo seletivo apenas a coordenadora e o Serviço Social. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4, 2016).

A coordenação da política de assistência estudantil nas IFES vem sendo desenvolvida em sua maioria por profissionais com formação alheia à área das ciências humanas ou sociais⁹⁵. Nenhuma das participantes da pesquisa ocupa a função de coordenação da assistência estudantil. As profissionais informaram que a coordenação é exercida por docente com formação em outra área (37,5%) ou por técnico administrativo de nível médio (12,5%), e 50% informaram que a coordenação é exercida por outros profissionais os quais não informaram a qualificação.

Esse é um fator preocupante para uma das participantes que registra o seguinte:

Somos referência na instituição para algumas categorias, mas, ainda precisamos nos legitimar em alguns espaços, principalmente, na Assistência Estudantil, já que na maioria das vezes a coordenação de assuntos comunitários é assumida por profissionais de áreas que tem pouca ou nenhuma relação com o social. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4, 2016).

No âmbito das IFES predomina a ocupação dos cargos de função gratificada pelos docentes. Há uma hierarquia entre a categoria de técnicos administrativos, onde estão inseridos os assistentes sociais e a categoria docente. No espaço institucional, a categoria docente tende a ser privilegiada com a concessão de gratificações, mesmo que não possua o domínio ou a formação adequada para o desempenho da função, como é o caso da coordenação da assistência estudantil.

De acordo com o estudo de doutoramento de Bruno (2016) o perfil das equipes de assistência estudantil no âmbito das IFES do Rio de Janeiro revela, com relação à carreira profissional deles que 81% são da carreira de técnico

⁹⁵ Na particularidade da Ufersa Angicos, local de trabalho desta pesquisadora, em que há a predominância dos cursos de graduação na área das ciências exatas e tecnológicas, a coordenação da assistência estudantil foi conduzida por docentes com formação em Química e Física, por exemplo. Atualmente a assistência estudantil é coordenada por um técnico administrativo de nível médio, com formação em Ciências Contábeis.

administrativo e 19% da carreira do magistério federal superior. Sobre tais dados, a autora pondera:

Em uma análise primária, o percentual de 81% não traz nenhuma incoerência, pois as atribuições de cunho executivo e operacional são inerentes ao profissional da carreira técnico administrativa. No entanto, o percentual de 19% se refere aos docentes que se encontram em exercício de funções gerenciais e, ainda, no exercício das funções gerenciais de maior **status** na hierarquia dessas funções. Esse dado reforça a **máxima** de que no universo acadêmico os cargos de maior representatividade, reconhecimento e valor são ocupados pelos professores. (BRUNO, 2016, p. 2. grifo do autor).

Nesse caso, o assistente social se encontra como técnico, numa condição de subalternidade, em face das atividades predominantes das IFES, concernentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão⁹⁶, sendo estas exercidas em grande parte pelos docentes com titulações que vão de doutores a pós doutores⁹⁷ e que, portanto, ocupam os postos principais na hierarquia institucional. Os principais cargos da administração universitária referem-se ao reitor, aos pró-reitores, aos diretores, aos chefes de departamento e aos coordenadores.

É importante frisar que, apesar do assistente social, na maioria dos espaços, estar situado como auxiliar e subsidiário ao lado de outras atividades de maior eficácia política (IAMAMOTO, 2014), a sua competência para gerir e implementar políticas sociais tem se colocado com muita intensidade entre as práticas dos assistentes sociais, que têm sido requisitados, especialmente a partir da descentralização e municipalização das políticas sociais, à organização e gestão dos serviços, em que estão envolvidas ações de planejamento, de administração, de captação de recursos financeiros e de elaboração de orçamentos.

Identificamos, nesse contexto, elementos da alteração do perfil predominante do assistente social como “executor terminal de políticas sociais” (NETTO, 1996, p. 25), para assumir a função de gestão de políticas, programas e

⁹⁶ A atividade de ensino é privativa dos docentes, entretanto é permitida no âmbito das IFES a coordenação/condução de programas e projetos de pesquisa e extensão por técnicos administrativos, desde que possuam a qualificação necessária.

⁹⁷ Verificamos uma crescente tendência de qualificação profissional dos assistentes sociais. Conforme já foi apresentado na introdução desta dissertação, dentre as assistentes sociais participantes desta pesquisa todas possuem pós graduação em nível *lato sensu* e 3 (três) em nível *stricto sensu* com a conclusão de mestrado acadêmico em Serviço Social. Em Agosto de 2016, tem a previsão da obtenção da titulação de Mestre de mais uma das participantes dessa pesquisa, o que passará a permitir a afirmação de que 50% das participantes dessa pesquisa possuem mestrado acadêmico na área de Serviço Social.

projetos sociais. “Estão sendo chamados a atuar na esfera da formulação e avaliação de políticas, assim como do planejamento e gestão, inscritos em equipes multiprofissionais” (IAMAMOTO, 2001, p. 27).

Considerando a constatação de que as coordenações de assistência estudantil não são ocupadas por assistentes sociais, podemos afirmar que, no contexto das IFES, o conhecimento do assistente social sobre organização, planejamento e gestão dos serviços é negligenciado. Essa afirmação pode ser reflexo da visão amplamente difundida do assistente social atrelada a práticas assistencialistas, pautada na oferta de serviços como favor ou boa vontade do profissional e não como direito, sendo disseminada como uma visão equivocada da profissão.

Nesse sentido, transpomos a seguir a percepção das participantes acerca da leitura que os demais profissionais fazem da profissão do Serviço Social, no âmbito institucional: “Percebo que alguns profissionais ainda têm uma visão equivocada da profissão, baseada no assistencialismo, no favor [...]” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 7, 2016).

A representação da profissão atrelada a uma visão assistencialista e clientelista possui relação com a conjuntura de redução de direitos vivenciada na contemporaneidade, em função da regressão orçamentária no financiamento das políticas sociais que avilta o “processo de transformar em favor o que é de direito” (YASBEK, 2001, p. 38). Além disso, está atrelada também ao processo de surgimento da profissão de base confessional articulada à doutrina da Igreja Católica.

Dada a sua fundação sócio-histórica Guerra (2000a), baseada em Estevão (1984), Iamamoto (1982), Martinelli (1989) e Mota (1987), diz que a profissão é representada pela “moça boazinha que o governo paga para ter dó dos pobres”. Na sua essência, a profissão contém uma vocação “filantrópico-moralizadora”, que traz consigo a “ilusão de servir”, bem como o “feitiço da ajuda”.

Diante do entendimento que é uma visão equivocada, bem como o desconforto que a profissional traz na sua fala frente às leituras equivocadas que se têm acerca da prática profissional do assistente social, verificamos que ela possui o entendimento de que o Serviço Social é

[...] uma profissão com fundamentos teóricos, éticos, políticos, técnicos e metodológicos, inserida na divisão social do trabalho e situada no processo histórico de lutas, inclusive para romper com a caridade, contribuir para a viabilização de direitos sociais, da cidadania, da autonomia da população e projetar concretamente a emancipação humana para além do *ethos* burguês que sustenta a sociedade capitalista. (GUIRALDELI et al., 2013, p. 9).

Além das práticas assistencialistas, as práticas psicologizantes são denominações que fazem parte do acervo cultural de representação da profissão. Sobre isso a participante destaca: “Há uma confusão institucional quanto a atuação do assistente social como práticas psicologizantes [...]” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 1, 2016).

As práticas psicologizantes, tidas como práticas que “visam controlar e adaptar comportamentos, forjar personalidades e formas de sociabilidade exigidas pelos padrões de acumulação capitalista” (GUERRA, 2000b, p. 30), também possuem as marcas de origem da profissão que subsistem, restabelecendo dimensões e aspectos do conservadorismo na atualidade que merecem alguns apontamentos, haja vista ser uma situação recorrente a atribuição desse tipo de prática ao exercício profissional do assistente social.

Baseados no pensamento conservador⁹⁸, que se encontra profundamente enraizado na prática profissional no contexto de surgimento do Serviço Social⁹⁹, os profissionais buscam na “individualização dos casos sociais”, ou seja, buscam nos próprios indivíduos a explicação dos comportamentos individuais “anômalos” ou “desviantes” de um padrão tido como “normal”. Essa conduta é atualizada no pós-64 a partir da psicologização das relações sociais que “privilegia problemas de desintegração e desadaptação social e funcional, isto é, problemas relacionais, que devem ser tratadas através do diálogo” (IAMAMOTO, 2013b, p. 27).

Esta prática prioriza os problemas existenciais dos indivíduos e as demandas relativas às carências objetivas e a materiais que passam para o segundo plano nos atendimentos à clientela. “A psicologização das relações sociais permite

⁹⁸ A fonte de inspiração do pensamento conservador provém “de um modo de vida do passado, que é resgatado e proposto como uma maneira de interpretar o presente e como conteúdo de um programa viável para a sociedade capitalista” (IAMAMOTO, 2013b, p. 25).

⁹⁹ O Serviço Social emerge como uma atividade com bases mais doutrinárias do que científicas, no bojo de um movimento de cunho reformista-conservador (IAMAMOTO, 2013b), isso significa o desconhecimento pelos profissionais do caráter da sociedade de classes e o obscurecimento das desigualdades fundamentais nela produzidas, orientando a prática profissional para um tratamento de cunho doutrinário e moralizador de sua clientela.

preservar o julgamento moral da clientela, agora encoberto por uma aparência científica que tem por base rudimentos da psicanálise” (Ibid, p. 39).

Essas práticas foram superadas em razão do amadurecimento da categoria acerca do debate sobre o significado e a direção social da prática profissional¹⁰⁰ por meio da crescente mobilização dos espaços de representação política da categoria, que fomentou a busca da ruptura com o conservadorismo, através de novas bases de legitimidade da ação profissional, reconhecedoras da contradição fundamental da sociedade de classes e defensora dos interesses dos usuários.

Convém destacar que o CFESS proíbe a vinculação do exercício profissional do assistente social a “atividades profissionais e/ou clínicas com fins medicinais, curativos, psicológicos e/ou psicanalíticos que atuem sobre a psique” (Art. 2º, b Resolução CFESS nº 569/2010). Entretanto, a herança conservadora com traços ainda muito presentes sobre a profissão, possibilita relacionar de maneira equivocada esse tipo de prática ao exercício profissional do assistente social ainda na atualidade. É comum ainda a requisição dos assistentes sociais a darem suporte emocional aos usuários diante dos quadros de fragilização decorrente de infortúnios ou na mediação de conflitos em que estejam inseridos os usuários.

Convém esclarecer que os assistentes sociais podem desenvolver abordagens individuais com os usuários, e essa é uma ação que predomina no exercício profissional. No âmbito das políticas sociais, contudo, essa abordagem deve estar assentada em processos de reflexão sobre a situação socioeconômica dos usuários e sobre as determinações sociais dos problemas apresentados. Os assistentes sociais lidam com a dimensão psicossocial das demandas, que não se limita ao apoio subjetivo, tendo em vista que “há uma preocupação com os recursos materiais necessários para a viabilização do atendimento, bem como a garantia de direitos sociais” (TRINDADE, 2012, p. 78).

Outra fonte de equívoco na leitura que se faz acerca da prática dos assistentes sociais, a qual descreve essa participante está relacionada à lógica eminentemente emergencial e imediatista dos programas de assistência estudantil,

¹⁰⁰ Esse movimento ficou conhecido como Movimento de Reconceituação que foi fruto da indagação “sobre o papel da profissão em face de expressões concretamente situadas da “questão social”, sobre a adequação dos procedimentos profissionais em face das nossas realidades regionais e nacionais, sobre a eficácia das ações profissionais, a pertinência de seus fundamentos pretensamente teóricos e o relacionamento da profissão com os novos protagonistas que surgiram na cena político-social.” (Netto, 2005, p. 9).

direcionados ao atendimento das necessidades de sobrevivência dos estudantes e cuja principal atuação é do assistente social. Vejamos:

[...] os demais não entendem bem qual nosso papel na instituição, atribuindo exclusivamente à seleção nos programas de assistência estudantil, ou atribuindo que podemos abarcar diversas atividades burocráticas da administração, uma espécie de faz tudo (ASSISTENTE SOCIAL. Nº 5, 2016).

Verificamos nessa fala a atribuição ao exercício profissional do assistente social a uma prática rotineira, burocratizada, empiricista e tarefaira. Essa visão distancia-se das perspectivas e valores presentes no Código de Ética dos assistentes sociais e revela que a leitura realizada acerca do profissional está baseada num “saber alicerçado no senso comum e na falta de reconhecimento da identidade profissional do assistente social” (IAMAMOTO, 2013b, p. 122).

É importante acentuar que a prática profissional na cotidianidade das tarefas nos espaços sócio-ocupacionais não pode ser confundida com o que é feito predominantemente pelo assistente social, pois naqueles espaços estão encobertas dimensões e possibilidades do exercício profissional, tendo em vista que

não se pode reduzir o espaço ocupacional do Assistente Social a uma prática profissional rotineira, burocratizada, empiricista e tarefaira, tal como se constata com expressividade nas instituições, a qual expressa mais do que um saber alicerçado no senso comum e uma falta de reconhecimento da identidade profissional do Assistente Social. (Ibid, p. 192).

Verificamos que a Assistente Social nº 5 (2016) não compactua com a visão atribuída ao Serviço Social, na medida em que consegue estabelecer a tensão que há nessa caracterização e entender que a sua atuação é mais ampla do que os processos de seleção da assistência estudantil e nem tampouco se limita às atividades burocráticas da administração pública.

A partir de outras percepções, as assistentes sociais enfatizam “[...] na instituição como um todo, creio ainda termos muito o que construir. Apesar da divulgação no site oficial, tenho a impressão que muitos docentes, discentes e técnicos nem mesmo sabem o que fazemos ao certo” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 2, 2016).

Esta é uma situação vivenciada pelo assistente social em decorrência da diversificação da sua prática profissional, ou seja, por possuir uma formação

generalista, que permite atuar em diversos espaços (educação, saúde, trabalho, habitação, previdência, etc), em que o profissional deve adaptar-se ao tipo de especialização das instituições. Essa imprecisão é ainda mais explícita quando comparada às atribuições de outras profissões com quem se relaciona o assistente social, cujas frentes de trabalho possuem uma demarcação técnica mais fácil de ser identificada.

A crescente recusa dos profissionais às atividades assistencialistas também realça a imprecisão na leitura da atuação do Serviço Social nas instituições. Desvinculada das atividades com esse caráter, na leitura dos demais, o que seria então o objeto profissional do assistente social? Dessa maneira, a profissão passa a ser lida como “uma profissão diluída, difícil de ser definida e qualificada” (IAMAMOTO, 2013b, p. 47) nas múltiplas relações institucionais, embora haja o reconhecimento da sua necessidade e relevância na instituição, conforme expresso na fala da assistente social nº 2 (2016).

Em outros contextos, o Serviço Social é convocado a responder demandas que não são de sua competência e responsabilidade:

Por vezes algumas demandas nem são de responsabilidade do Serviço Social – como questões referentes às relações professor-aluno, dificuldades de acessar informações e documentos na secretaria acadêmica -, mas os discentes nos procuram, ou por não saber a quem se dirigir ou porque se sentem mais à vontade em conversar com os assistentes sociais [...]. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

[...] o Serviço Social acaba sendo uma válvula de escape: quando ninguém sabe o encaminhando, orientam a procurar o Serviço Social, como se este pudesse resolver todos os problemas. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 8, 2016).

Pelo fato da assistente social atuar nas providências necessárias à facilitação do acesso e no provimento das condições institucionais necessárias para que a demanda dos estudantes seja atendida, essas profissionais apresentam uma maior receptividade para receber e ouvir as dificuldades e fragilidades de todas as ordens e, em geral de usuários em situações delicadas em razão de vulnerabilidade socioeconômica. Desse modo, passam a ser procurados para darem respostas imediatas a diversas demandas, inclusive às que não são de sua competência.

O que efetivamente compete ao assistente social no ensino superior é abordado de maneira geral pelo CFESS (2012) nos Subsídios para a atuação dos

assistentes sociais na Educação, que discorre que as competências específicas dos assistentes sociais na Educação, que devem articular as seguintes dimensões da atuação profissional: a dimensão das abordagens individuais e junto às famílias dos/as estudantes e/ou trabalhadores/as da política de Educação; a dimensão da intervenção coletiva junto aos movimentos sociais; a dimensão investigativa; a dimensão da inserção dos assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias de fomento à participação dos estudantes, famílias, professores/as e trabalhadores/as da Educação; a dimensão de gerenciamento, de planejamento e de execução direta de bens e serviços e a dimensão pedagógico-interpretativa.

Identificamos que as profissionais possuem a clareza de que as leituras equivocadas realizadas sobre a sua prática não se relacionam com nenhuma das dimensões da atuação do assistente social na Educação. E desconstruir esses papéis atribuídos erroneamente consiste em um dos desafios às participantes desta pesquisa.

Quando questionadas acerca dos principais desafios no âmbito institucional, as participantes apontam: “[...] a relação com os docentes e com a gestão, que apresentam concepções distintas daquelas que guiam nosso trabalho” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

As concepções a que se refere a profissional dizem respeito às inconsistências apresentadas no decorrer da análise, referente às práticas assistencialistas, psicologizantes, burocráticas ou a visão de que o assistente social é um “faz tudo”.

A síntese dos aspectos tidos como dificultadores e desafiadores à realização dos propósitos profissionais eleitos pelas participantes desta pesquisa implicam, em primeiro lugar, tratar acerca da lei 30h/semanais do assistente social. Sobre isso, uma das participantes aponta: “o fato de não termos a Lei das 30 horas sendo cumprida na instituição também tem sido um desafio para nossa categoria” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4, 2016).

O estabelecimento em lei da jornada semanal do assistente social em 30h/horas sem redução salarial foi fruto de um longo processo de luta coletiva, encabeçada pelo conjunto CFESS/CRESS e baseado em articulação e mobilização política na busca por melhores condições de trabalho para os/as assistentes sociais.

A efetivação desse direito representa a diminuição da sobrecarga de trabalho, conferindo qualidade de vida e saúde aos trabalhadores/as assistentes sociais.

A implementação dessa jornada reduzida é contestada pelas instituições públicas, em especial as federais, que têm utilizado de artifícios para que não seja reconhecido o direito à jornada de 30h/semanais. No caso das IFES, o Ministério do Planejamento e Orçamento da União (MPOG) lançou uma instrução normativa, regulamentando que, pelo fato do assistente social integrar a categoria de técnico administrativo em educação, não lhe é reconhecido o direito à alteração na jornada de trabalho, sob a alegação de que os ditames trabalhistas devem seguir os mesmos que regem toda a categoria.

Esse desafio tem causado prejuízo às profissionais que além de terem uma demanda numerosa, possuem também uma jornada de trabalho excessiva, ocasionando, entre outros fatores, o descontentamento e o adoecimento dos profissionais, conforme já analisado neste item. A categoria tem envidado esforços no sentido de reverter essa situação, como no caso da UFERSA, que encaminhou requerimento à reitoria, numa ação de mobilização de todas as assistentes sociais da instituição para providências no tocante à aplicabilidade da Lei, porém ainda não foi obtida nenhuma resposta concreta. Uma outra iniciativa que deve ser mencionada refere-se à inclusão do cumprimento da Lei das 30h/semanais para assistentes sociais na pauta de greves dos técnicos administrativos em Educação, lideradas pelo SINTEST, realizadas em 2014 e 2015, que não obteve êxito dentre os compromissos assumidos pelo governo com os TAE's.

Relacionado aos aspectos dificultadores e desafiadores no exercício profissional dos assistentes sociais no espaço institucional, temos também que

[...] o fator orçamentário, limita muitas vezes a ação do serviço social e exige que as análises socioeconômicas sejam muito criteriosas, demandando muito tempo; [...] e a grande demanda em relação ao número de profissionais por unidade/campus, que ainda não é o ideal e impossibilita o desempenho do trabalho a contento, com maior celeridade e qualidade. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

Os assistentes sociais, em razão da grande demanda que os estudantes trazem de ações que exigem respostas imediatas, se deparam com dificuldades na operacionalização de suas ações, considerando o número reduzido de profissionais

atuante na instituição, bem como autonomia no espaço institucional para planejar as atividades, de forma mais estratégica.

Há sim uma sobrecarga de trabalho que já apontamos no desenvolver desta análise, que impacta nas ações de planejamento das atividades, uma das competências dos profissionais, articuladas a uma falta de autonomia no encaminhamento das ações na relação com a gestão institucional. Dificuldades que resultam e são fruto dos interesses do capital na sociabilidade capitalista contemporânea no setor de serviços, que vem exigindo ações e respostas focalizadas, imediatistas realizadas com um quadro de pessoal mínimo (com menor custo) e o máximo de eficiência.

Esses aspectos aparecem de forma latente na fala das profissionais no decorrer da análise deste item. O fator orçamentário, que limita o financiamento das políticas sociais e, conseqüentemente, a contratação de profissionais e exige a seleção cada vez mais criteriosa dos beneficiários, está relacionado às condições de precarização do trabalho a que estão expostos os assistentes sociais. Embora o Serviço Social esteja regulamentado como profissão liberal, o que implica uma relativa autonomia dos profissionais na condução do seu exercício profissional ou a possibilidade de trabalho sem vínculo empregatício, essa autonomia é colocada em xeque em razão da necessidade da compra e venda da sua força de trabalho e, portanto, da submissão às regras institucionais. O Estado permanece sendo o maior empregador de assistentes sociais, o que caracteriza o seu perfil de trabalhador assalariado, interferindo decisivamente no seu exercício profissional.

Em decorrência do caráter profissional de trabalhador assalariado regido por um contrato de trabalho, esse profissional tem impregnado na sua prática determinações sociais que afetam de maneira comum a coletividade de trabalhadores, os expondo às relações precárias de trabalho, que se expressam de forma mais intensa no setor público principalmente devido às condições precárias em que se encontram os serviços públicos em todas as esferas de governo.

Predes e Cavalcante (2010) explicam que essa precarização nas relações de trabalho contemporâneas conforma, na verdade, uma intensificação da precarização inerente à essência do modo de produção capitalista. As autoras consideram, ainda, que o trabalho do assistente social está precarizado porque as

políticas sociais¹⁰¹ são precárias desde a sua gênese; como esse profissional atua diretamente com essas políticas, sofre os reflexos dessa precarização.

Tratar o trabalho profissional do assistente social sem partir da economia política do trabalho, que tem na mercadoria a célula básica da sociedade burguesa é tratá-lo de forma unilateral na sua particularidade enquanto valor de uso. Portanto, “ao se negligenciar as relações por meio das quais se dá a realização da atividade profissional, considerando apenas a qualidade do trabalho, corre-se o risco de resvalar a explicação para uma análise a-histórica” (IAMAMOTO, 2014, p. 216).

Não obstante a realidade das participantes desta pesquisa esteja constituída como trabalho estável, com ingresso através de concurso público e as suas relações trabalhistas estejam regulamentadas em um plano de cargos, carreiras e salários direcionados aos servidores públicos federais, com remuneração a partir de 04 (quatro) salários mínimos¹⁰², valor acima da média dos rendimentos percebidos por estes profissionais na realidade nacional, estas não estão imunes aos fatores de precarização das condições de trabalho. Para exemplo desta realidade, temos o tão mencionado déficit de profissionais, bem como o não cumprimento à lei que regulamenta em 30h/semanais a carga horária dos assistentes sociais, que expõem os assistentes sociais a sobrecarga de trabalho, dentre outros fatores.

Em tempos de crise estrutural do capitalismo, baseado na regressão e negação de direitos vivencia-se a crescente precarização dos trabalhadores e a barbárie no âmbito das políticas sociais onde preocupantemente não se vislumbra, de imediato, uma reversão desse quadro.

No decorrer das análises aqui empreendidas acerca das condições objetivas de trabalho do assistente social, a burocracia aparece por diversas vezes na fala das participantes e na análise dos dados, isso porque cumpre destacar mais uma vez que o Estado tem sido historicamente o maior empregador dos assistentes sociais,

¹⁰¹ “As políticas sociais nos países dependentes são focalistas, setorializadas, fragmentadas, autonomizadas, formalistas, abstraídas de conteúdos (político-econômicos), concretos. Sua natureza compensatória e seu caráter fragmentado e abstrato expressam o seu limite, elas não visam romper e, de fato, não rompem com a lógica capitalista. Ao contrário, as políticas sociais tornam-se formas racionalizadoras e instrumentais de resolução imediata dos problemas sociais, bem como ao serem formalizadas no âmbito jurídico-formal elas convertem-se em procedimentos racionalizadores das necessidades, interesses e lutas da classe trabalhadora” (GUERRA, 2000b, p. 19).

¹⁰² Conforme o estudo do perfil profissional do assistente social, realizado pelo CFESS em 2005, 15,68% dos assistentes sociais no Brasil possui remuneração de até 3 salários mínimos, sendo que a indicação dos salários mais baixos está concentrada na região Nordeste, em que a porcentagem de profissionais que estão nessa faixa salarial é de 27,55% dos assistentes sociais.

atribuindo uma característica de servidor público aos assistentes sociais, que, desse modo, tem a burocracia como um dos elementos que incide sobre o seu trabalho realizado no âmbito do aparelho de Estado.

Estar restrito às ações burocráticas como condição objetiva em que se realiza o exercício profissional é limitar-se apenas a realizar tarefas instrumentais, “como se o exercício profissional fosse isento de teoria, de uma racionalidade, da necessidade de se indagar sobre a realidade, de valores éticos e de uma direção social e política” (GUERRA, 2012, p. 46). Esses aspectos trazem consequências desastrosas para a qualidade dos serviços prestados, uma vez que o atendimento das exigências burocráticas dadas no cotidiano profissional resultam num conjunto de respostas profissionais rápidas, irrefletidas, instrumentais, não especializadas, passando a falsa ideia de que as ações profissionais do assistente social podem ser realizadas por leigos.

Os profissionais de Serviço Social, em razão das demandas que chegam de forma imediata, e carecendo de respostas também imediatas, em decorrência do número reduzido de profissionais, assumem uma sobrecarga de trabalho. Isto é, em sua maioria, os profissionais não conseguem um tempo suficiente para planejar as atividades com competência crítica, sobrecarregando, portanto, o exercício profissional com atividades permeadas de ações técnico-burocráticas desenvolvidas de forma imediata, pragmática e rotineira, além de se fazer presente a precarização do trabalho do assistente social.

Entendemos que a burocratização que impregna o trabalho dos assistentes sociais se deve a grande utilização da documentação de uso técnico¹⁰³ do assistente social, que a propósito, possui uma função primordial que é a de oferecer subsídios para a análise e intervenção na realidade, e que em alguns casos, pode representar o papel de controle sobre a ação dos profissionais nos espaços institucionais¹⁰⁴, ou pela utilização de outros documentos de cunho meramente administrativo.

É importante destacar que deve-se atentar para a forma como se utiliza essa documentação, que tipo de direcionamento é impresso na organização dessas informações, o que pode resultar num empobrecimento desse instrumental técnico, servindo apenas como um filtro de informações que costuma atender somente aos

¹⁰³ No subitem a seguir apresentaremos os principais documentos e instrumentos técnicos utilizados pelas assistentes sociais dessa pesquisa.

¹⁰⁴ Não foi possível identificar que isso acontece nos espaços institucionais pesquisados.

interesses institucionais, não contribuindo, portanto, para a construção teórica do real, limitando, dessa forma, as possibilidades de análise, de intervenção na realidade e de produção de conhecimento (MARCOSIN, 2016).

O direcionamento de tratar de maneira reflexiva e interpretativa a documentação significa romper com a visão restrita do exercício profissional do assistente social atrelado à competência burocrática. Entretanto, esse processo pode se revestir em desafios ao profissional por alguns motivos dentre os quais se pode destacar: a visão determinista e a-histórica da realidade que contribui com a acomodação e que reflete na ausência de uma postura crítica de profissionais que agem como se a realidade já estivesse em sua forma definitiva, desvinculada de lutas e processos sociais.

Iamamoto (2009b) nos diz que um dos maiores desafios do assistente social na atualidade é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir das demandas postas no cotidiano profissional, enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo. Isto requer a ruptura com o trabalho rotineiro e burocrático, tendo em vista que o exercício da profissão

É uma ação de um sujeito profissional que tem competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais. Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional. (IAMAMOTO, 2009b, p. 21).

Desse modo apreendemos que as condições objetivas de trabalho dos assistentes sociais participantes desta pesquisa permeadas por uma jornada de trabalho extensa e pela sobrecarga de atividades burocráticas relacionadas aos processos de seleção dos programas de assistência estudantil, podem se constituir em empecilhos para colocar em prática a dimensão educativa do exercício profissional do assistente social. Como trabalhador assalariado o assistente social está sujeito aos ditames do mundo do trabalho a exigência da produtividade, eficiência, e as pressões dos prazos e as rotinas burocratizadas tem se configurado como limites a sua prática profissional na assistência estudantil.

3.2 PARTICULARIDADES DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS IFES DO RN: Análise das Condições Subjetivas do Exercício Profissional e a Dimensão Educativa

As condições subjetivas de trabalho referem-se aos sujeitos, ao seu grau de qualificação e competência, ao seu preparo técnico e teórico-metodológico, aos referenciais teóricos, metodológicos, éticos e políticos utilizados, dentre outros aportes teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico instrumental (GUERRA, 2000a). É da combinação entre as condições subjetivas e as condições objetivas e trabalho em que se realiza a atuação profissional que resultam as experiências profissionais. Procedida à análise das condições objetivas do exercício profissional nos espaços ocupacionais na área da educação, na particularidade do ensino superior, passamos a nos deter acerca das condições subjetivas de trabalho a fim de apreender as experiências profissionais relacionadas à dimensão educativa do exercício profissional do assistente social na assistência estudantil.

Embora possuam significados distintos, as condições objetivas de trabalho possuem relação direta com as condições subjetivas dos profissionais, uma vez que as condições postas na realidade material do exercício profissional trazem repercussões nas escolhas feitas pelos sujeitos profissionais, de acordo com o seu grau de qualificação e competência, mediante os referenciais teóricos, metodológicos, éticos e políticos utilizados pelo profissional:

Nesse sentido, a sobrecarga de trabalho posta aos assistentes sociais com uma jornada de trabalho exaustiva, que descumpre a Lei federal nº 12.317/2010, que regulamenta a carga horária do assistente social em 30h/semanais sem prejuízo da remuneração, e a exigência do cumprimento de ações burocratizadas, dentre outros fatores analisados anteriormente, causam descontentamento aos profissionais, viabilizam a precarização das condições de trabalho e dificuldades do ponto de vista das condições de trabalho subjetivas. Vejamos:

[...] confesso que tenho dificuldades para conciliar a carga horária e a vida pessoal com uma rotina de estudos (mesmo de atualização). Comprei um livro a respeito Plano Nacional de Educação (2011-2020) o qual ainda nunca li uma página... também tenho pesquisado artigos e monografias sobre o tema, mas não tenho conseguido concluir a leitura deles (ASSISTENTE SOCIAL Nº 2, 2016).

A participação em eventos e a qualificação permanente enquanto profissional é um desafio já que preciso me automotivar ainda mais em razão da dificuldade anterior¹⁰⁵. Também creio que ainda preciso amadurecer mais como profissional e ser mais assertiva em minha comunicação com gestores e colegas (ASSISTENTE SOCIAL Nº 2, 2016).

A capacitação permanente dos profissionais de Serviço Social constitui uma das preocupações do Conjunto CFESS/CRESS na perspectiva de defesa do projeto ético-político, que implica a busca da qualificação profissional. Entretanto, conforme enuncia a fala dessa assistente social, recorrente nas demais participantes desta pesquisa, a carga horária de trabalho associada a uma sobrecarga de trabalho, em razão do reduzido número de profissionais, além da vida pessoal com dupla jornada, inviabiliza as profissionais a buscarem uma qualificação profissional em nível de pós graduação *lato e stricto sensu*, participação em eventos ou mesmo um mínimo de leitura e aprofundamentos de questões pertinentes ao exercício profissional.

Frente a essas determinações, é importante frisar que essa busca pela qualificação profissional é ainda mais inviabilizada, considerando o fato das iniciativas quase inexistentes das IFES em oferecer capacitações, especialmente na área de assistência estudantil aos servidores inseridos nas equipes de assistência ao estudante.

Efetivamente a capacitação profissional se constitui um grande desafio em razão da rotina de atividades técnico-burocráticas no espaço de trabalho, que tem desmotivado e impedido um grau de qualificação a partir dos referenciais teóricos, metodológicos, éticos e políticos presente na profissão, “que podem conduzir a um exercício profissional em que supervaloriza-se o saber fazer em detrimento do pensar/refletir acerca da intervenção profissional” (GUERRA, 2012, p. 40).

A partir do que vem se discutindo ao longo desse estudo, temos presente que o desenho atual da assistência estudantil está baseado no critério de renda e seus benefícios dão conta das necessidades materiais dos estudantes. Nesse sentido, as assistentes sociais são requisitadas a partir de suas competências e atribuições privativas a realizar a seleção dos alunos a serem beneficiados. A fim de captar os detalhes dessa atuação na direção de identificar outros elementos constantes das condições subjetivas das participantes dessa pesquisa, buscamos

¹⁰⁵ Aqui a profissional refere-se a dificuldade em manter a qualidade de vida em decorrência de cumprir regime de 40h/semanais e acumular as tarefas domésticas e maternas.

conhecer como se dá a atuação delas no âmbito da assistência estudantil. Acerca disso esta participante relata:

O trabalho se dá em torno da caracterização socioeconômica dos discentes; do planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de programas de concessão de bolsas ou benefícios; do acompanhamento a discentes ausentes ou com baixa frequência; atendimento e acompanhamento aos discentes e famílias que cheguem por meio da indicação de professores, por encaminhamento da pedagogia ou da psicologia, ou por demanda espontânea; dentre outros. Dessa forma, a conduta é de sempre pensar as reais necessidades dos discentes, a partir do seu perfil socioeconômico, para planejamento das ações e atender/acompanhar/orientar/encaminhar, dando prioridade aos casos mais urgentes. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

A participante acima faz menção às várias ações profissionais, caracterizadas como “as atribuições que viabilizam as respostas dos profissionais às requisições colocadas pelas demandas institucionais, como parte da prestação de serviços sociais” (TRINDADE, 2012, p. 70), as quais materializam o caráter interventivo do Serviço Social. As ações de planejar, executar, coordenar, acompanhar, orientar e avaliar estão entre as ações mais comuns do exercício profissional do assistente social.¹⁰⁶ No contexto da prática profissional da assistente social, todas as ações mencionadas estão relacionadas aos programas de concessão de bolsas ou benefícios financeiros da assistência estudantil. Nesse sentido, cumpre fazer algumas observações.

A assistente social realça a priorização das ações profissionais voltadas à caracterização socioeconômica dos estudantes. Sabemos que a seleção a partir dos critérios de seletividade institucional, constitui-se no requisito para o acesso aos programas de assistência estudantil. Contudo, o profissional baseado numa postura crítica mediante à conjuntura perversa e ameaçadora de direitos vivenciada, deve ter a atuação baseada em criar estratégias de superação dos limites impostos pela questão orçamentária das políticas sociais e no reconhecimento de outras estratégias de inclusão social dos estudantes nos programas e serviços de assistência estudantil. Não se trata de evocar aqui a distorção da prática profissional a partir de um comportamento messiânico, que incorpora uma visão “heroica e

¹⁰⁶ É importante apontar que tais ações só podem ser classificadas como profissionais do assistente social na medida em que forem associadas à matéria prima do Serviço Social, referente às múltiplas expressões da questão social e aos fatores que a elas se relacionam: os sujeitos sociais (indivíduos e coletivos), as políticas sociais, os serviços e benefícios sociais, os direitos sociais.

ingênua das possibilidades revolucionárias da prática profissional, a partir de uma visão mágica da transformação social” (IAMAMOTO, 2013b, p. 136), mas de realçar um perfil de resistência profissional articulado aos princípios do projeto ético-político do Serviço Social frente às práticas socialmente impostas como limites à atuação do assistente social e à efetivação dos direitos sociais dos usuários.

A falta de uma postura crítica é identificada quando a participante perde de vista que a política de assistência ao estudante não deve se deter na formulação de ações destinadas apenas à população de baixa renda. Embora as condições objetivas do exercício profissional e a conjuntura político-econômica conduzam a isso, os profissionais que operam essa política devem também se preocupar em criar estratégias para o atendimento a outros tipos de necessidade que os estudantes possuem, tendo como potencialidade o trabalho educativo.

O outro ponto que vale enfatizar na fala da profissional é sobre a sua afirmação de que na atuação do Serviço Social a conduta é de sempre pensar as reais necessidades dos discentes, a partir do seu perfil socioeconômico, utilizado por ela para delimitar a atuação profissional do assistente social na interação com os outros segmentos profissionais. O fato de o assistente social ser o principal e, em alguns casos, o único profissional responsável pela condução dos programas de assistência estudantil reforça a necessidade de problematizar acerca dessa afirmação, tendo em vista que pode-se incorrer no equívoco de restringir o conceito de necessidades ao plano apenas das necessidades materiais de sobrevivência¹⁰⁷ dos estudantes. A interpretação acerca das reais necessidades dos estudantes requer uma leitura crítica da realidade deles numa perspectiva de totalidade, captando os tipos de necessidade desse segmento, extrapolando uma leitura meramente atrelada à questão socioeconômica mencionada pela entrevistada, e dessa forma contribuir para a redução das desigualdades educacionais.

Relacionamos o conteúdo dessa fala às características e estrutura do cotidiano profissional¹⁰⁸ que limita as possibilidades de concentração nas atividades que os profissionais realizam. O que queremos enfatizar é que, dadas as suas características, o cotidiano não facilita a percepção acerca dos processos que estão inseridos a prática profissional, “tudo se passa como se o exercício profissional fosse

¹⁰⁷ Acerca desse conceito discutimos no subitem 2.3 do item 2 dessa dissertação.

¹⁰⁸ Para Guerra (2012) as principais características do cotidiano referem-se à heterogeneidade, espontaneidade, imediatividade e superficialidade.

isento de teoria, de uma racionalidade, da necessidade de se indagar sobre a realidade, de valores éticos e de uma direção política e social” (GUERRA, 2012, p. 46).

O cotidiano é permeado pelas exigências de cumprimento das normas, legislações, ou marcos regulatórios institucionais que requisitam dos profissionais as respostas, não importando em que condições, o que resulta num conjunto de respostas profissionais, que ao obedecer às leis e aos gestores, não apresentam a qualificação necessária para distingui-la de respostas atribuídas por pessoas sem a devida qualificação para atuar no Serviço Social, estando, portanto, no nível do senso comum.

Dessa forma, cumpre destacar que nesse nível da cotidianidade as respostas profissionais baseiam-se na solução da problemática e na obediência aos ditames institucionais, e a prática profissional não ultrapassa o nível da imediatividade, limitando os profissionais a realizar apenas a suas tarefas. A superação da imediatividade do cotidiano só é possível por meio da apreensão de mediações¹⁰⁹, que “constituem os processos sociais e os vinculam a outros, já que estes só se explicam no seu movimento de constituição, na sua historicidade e na relação com os outros processos que se movimentam numa perspectiva de totalização” (GUERRA, 2012, p. 46).

Considerando que as ações profissionais dos assistentes sociais se dão na direção de dar respostas apenas as necessidades materiais dos estudantes, importa para nós, refletir se chegam outras demandas envolvendo outras necessidades e como as profissionais procedem.

De forma unânime as participantes informaram que chegam até elas outras demandas seja por meio de encaminhamentos, demandas espontâneas ou surgidas nos atendimentos realizados, das quais destacamos:

Saúde mental, violência doméstica e drogadição – foram as temáticas presentes nos atendimentos realizados nesse primeiro ano de atuação. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 1, 2016).

¹⁰⁹ No pensamento marxista, a mediação é responsável pela passagem do nível da singularidade e da universalidade para o nível da particularidade. “[...] a mediação aparece em um complexo categorial com um forte poder de dinamismo e articulação”. Ela é a grande “[...] responsável pelas relações móveis que se operam no interior de cada complexo relativamente total e das articulações dinâmicas e contraditórias entre as estruturas sócio-históricas” (PONTES, 1997, p. 208).

É constante o fluxo de demandas que vão além das necessidades materiais dos discentes. Existem situações violência doméstica, de uso de drogas, dificuldade de acesso a outras políticas como Assistência Social e Saúde [...]. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

Uma demanda muito frequente que chega ao setor é relacionada à questão de saúde dos estudantes (física, psíquica e emocional). (ASSISTENTE SOCIAL Nº 8, 2016).

Verificamos então a centralidade em torno das demandas envolvendo violência doméstica, uso de drogas e a dificuldade de acesso às políticas de assistência social e saúde, como aquelas que estão para além das necessidades materiais dos estudantes para a permanência institucional nas IFES.

Tais fenômenos não são novos ou estranhos à educação escolarizada e nem se referem exclusivamente ao âmbito do ensino fundamental, como pudemos constatar. O que temos é que a questão da violência, da drogadição e o acesso precário ou nulo às políticas sociais se manifestam na atualidade de forma muito mais complexa e intensa¹¹⁰ atravessando a trajetória de vida do indivíduo do universo escolar até a universidade. Essas demandas estão presentes no âmbito familiar e particular dos sujeitos e, mesmo estando nessa esfera íntima, possuem interferência na vida social e acadêmica dos estudantes, que ao não serem consideradas, passam a estar desvinculadas das suas reais necessidades.

Sabendo de outras demandas que permeiam o cotidiano dos usuários e interferem na totalidade da vida social dos indivíduos, passamos a conhecer então se as assistentes sociais desenvolvem ações para o atendimento a essas demandas, que estão situadas para além das ações de seleção dos estudantes aos serviços e auxílios dos programas de assistência estudantil: “há previsão de desenvolver atividade preventiva ao uso de drogas neste ano de 2016” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 1, 2016); “sim, mas de forma esporádica. Reuniões com temas diversos, mas que por enquanto são voltadas apenas aos residentes” (ASSISTENTE SOCIAL Nº7, 2016);

Infelizmente, poucas são as oportunidades de desenvolver atividades para além da seleção para os programas e dos estudos sociais para os processos seletivos. Isso porque esse já é um trabalho a demandar muito do nosso tempo e esforço, restando pouco ou nenhum espaço na nossa dinâmica de trabalho para planejar outras atividades. [...] Costumo

¹¹⁰ Sobre as novas expressões da Questão Social ver Pastorini (2010).

aproveitar datas alusivas ou comemorativas para fazer intervenções, debates ou exibição de vídeos abertos à comunidade acadêmica, exemplo foram o dia do trabalhador, o dia do estudante e o dia de combate à violência contra a mulher. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

Damos conta então que as poucas atividades desenvolvidas pelas assistentes sociais pesquisadas para além dos processos seletivos resumem-se a ações pontuais, esporádicas e focalizadas. A razão de poucas iniciativas de ações com os estudantes, para além dos processos seletivos, encontra-se enfatizada na fala da assistente social nº 3 (2016), que expõe a grande demanda que as seleções representam, principalmente nos aspectos relacionados aos procedimentos burocráticos, como empecilhos para efetivação desse tipo de ação.

Essa justificativa se repete nas falas a seguir:

São poucas as ações além dos processos seletivos e as tenho desenvolvido com dificuldades, pois de fato, os procedimentos burocráticos me consomem muito tempo. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 2, 2016).

Infelizmente, podemos dizer que 90%, pelo menos, do atendimento realizado hoje, está vinculada às questões burocráticas. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 8, 2016).

Há um distanciamento das profissionais no tocante às questões presentes na realidade dos estudantes mediante o processo de burocratização do exercício profissional do assistente social. As falas transcritas acima reforçam o papel burocrático que é desempenhado pelo assistente social na assistência estudantil, impedindo-o de realizar outras ações de caráter educativo com os discentes, limitando dessa forma a potencialidade e as possibilidades de trabalho desse profissional.

Identificamos, portanto, que as assistentes sociais participantes da pesquisa não possuem uma rotina estabelecida de desenvolvimento de ações profissionais, além dos processos seletivos e atividades relacionadas às necessidades materiais dos discentes. Nesse caso, o desenvolvimento de práticas educativas fica prejudicado, mediante a grande demanda de trabalho que as seleções estudantis exigem. Outra possibilidade de não se restringir às atividades burocráticas se dá pela via da dimensão política de atuação do assistente social, que também possui um viés educativo.

A dimensão política do Serviço Social, conforme Yazbek (2014), é a dimensão fundamental para a construção da hegemonia dos interesses das classes subalternas¹¹¹. Nesse processo, o Serviço Social é interpelado a construir mediações políticas e ideológicas expressas por ações de resistência e de alianças estratégicas no jogo da política em suas múltiplas dimensões, por dentro dos espaços institucionais e especialmente no contexto das lutas sociais. A objetivação dessa dimensão pressupõe um viés educativo, na medida em que o profissional através do comprometimento com os interesses dos usuários direciona sua prática para o incentivo aos processos educativos e democráticos, através dos espaços de organização e participação política¹¹².

Vejamos como isso está posto no exercício profissional das participantes:

No momento da greve dos técnicos administrativos em 2015, houve constante contato com os alunos e estímulo a se organizarem através de seus diretórios acadêmicos, o que contribuiu para uma pequena mobilização contrária ao corte de bolsas do PIBID (Bolsa de Iniciação à Docência). (ASSISTENTE SOCIAL Nº 1, 2016).

Até pouco tempo nenhum curso da instituição tinha Centro Acadêmico, e, após, inúmeras conversas para que esses se organizassem politicamente, todos os cursos atualmente dispõem de um C.A. estruturado e organizado. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 7, 2016).

Estamos sempre discutindo com eles (os usuários) a relevância de tal participação e apontando as possibilidades para fazer ouvir sua voz, seus anseios e suas escolhas. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

Abstraímos nessas falas iniciativas exitosas de participação política, que demonstram o exercício da dimensão política das profissionais frente aos processos de desmonte de direitos e de organização política, que podem ser tidas como respostas de caráter ético-político apoiado em fundamentos teórico-metodológicos às condições macro-societárias, que resultam de práticas educativas empreendidas pelas profissionais.

¹¹¹ Para definição de classes subalternas utilizamos o conceito de Yasbek (2009) que se utiliza do legado gramsciano, que dá conta de um conjunto diversificado e contraditório de situações de dominação, para designar como classe subalternas para aquelas que se inserem os usuários das políticas sociais.

¹¹² O entendimento do conceito de política aqui empregado diz respeito a fazer política no sentido de mudança, o que supera a redundância da prática política.

Em contraponto às ações profissionais acima, há também as situações em que a materialização de ações de educação política por meio do estímulo à presença dos discentes em espaços de participação política não se efetivam:

Foram poucas as oportunidades que tive para fazer isso, mas, está entre minhas listas de prioridades, incentivar maior participação política dos discentes e principalmente contribuir na construção de uma consciência política, já que os cursos do campus em que atuo tem poucas ou nenhuma disciplina que estimule isso. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4, 2016).

Captamos nessa fala o desejo da profissional em efetivar as ações políticas, as colocando no cerne de suas prioridades por considerar que esta tarefa não será realizada pela via da grade curricular dos cursos em que estão inseridos os estudantes, deixando subentendido que esse papel também pode ser desempenhado pelo assistente social. Embora apresente limitações que a impeça de ter concretizado efetivamente essas ações, verificamos que a profissional considera a importância de sua operacionalização de ações dessa natureza.

Nesta outra fala abstraímos um reforço nessa direção quando a assistente social afirma

Creio que de forma insuficiente ainda, mas sempre recomendo que busquem o Diretório Central dos Estudantes (DCE) para fortalecerem a luta por demandas que não tem sido atendidas pela universidade. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 2, 2016).

Observem que essa profissional possui a compreensão de que o seu papel no exercício dessa função se dá de maneira insuficiente, embora não concretize de forma efetiva, ela o faz a partir do encaminhamento ao movimento estudantil organizado referente ao DCE.

O estímulo à participação dos usuários nas ações de planejamento e avaliação da assistência estudantil também se constituem como estratégias para a materialização da dimensão política, que contém um viés educativo. Esse estímulo refere-se à

[...] construção de estratégias de efetivação dos direitos, incorporando a necessidade dos usuários como parte da dinâmica dos serviços institucionais, mediante a participação dos mesmos na gestão desses serviços e na politização de problemáticas e relação usuário/instituição. (ABREU, 2011, p. 28).

Nesse quesito, vejamos como são realizadas essas ações pelas assistentes sociais participantes:

Estimulo a participação no planejamento e na avaliação, não apenas das ações da assistência estudantil, mas de todas as áreas que abrange a instituição. Na assistência estudantil em específico, costumamos orientar os alunos quanto à importância de avaliar o planejamento e a execução de um dado ano, com cuidado e sinceridade, para que sejam compreendidas suas necessidades para o ano seguinte. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

Por estarmos no interior, os conselhos que existem na Universidade referentes a assistência estudantil estavam acontecendo e muitas vezes não sabíamos quais decisões eram tomadas. Através de lutas e estímulos atualmente temos representações discentes nesses espaços. (Assistente Social Nº 7, 2016).

Verificamos acima práticas de incentivo à participação dos estudantes nos processos de planejamento e avaliação institucional objetivada pelos assistentes sociais. Contudo, também verificamos em outras realidades os tensionamentos que impedem a concretização dessas ações:

[...] em nossa instituição tem poucos espaços nesse sentido e deve ser um desafio nosso, também, construir esses espaços para então podermos estimulá-los. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4, 2016).

[...] raramente temos essa oportunidade dentro de nossa rotina, tudo é muito corrido e no imediatismo, não temos uma rotina propícia ao planejamento de outras ações. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 5, 2016).

A falta de espaços para planejamento e avaliação das ações, em razão de uma estrutura extremamente verticalizada e burocratizada, se coloca como entrave e impedimento para a concretização dessas ações pelas profissionais. A análise dos aspectos presentes nessa última fala nos remete à análise sobre a imediaticidade como característica do cotidiano profissional, já procedida neste item.

No decorrer dessas análises, evidenciamos mais uma vez a centralidade da burocracia no âmbito profissional dos assistentes sociais na assistência estudantil, em que predomina o atendimento aos preceitos institucionais e a priorização de instrumentos da dimensão técnico-instrumental. Isto sem fazer as mediações com os processos macro estruturais da assistência estudantil e com os condicionantes dessa política, em que é utilizado como direcionamento primordial da sua prática o

decreto de regulamentação do PNAES, que não permite romper com o nível da imediaticidade.

Neste direcionamento, temos presente que no âmbito das IFES analisadas, sobressai na intervenção dos assistentes sociais a dimensão técnico-operativa¹¹³, compreendida como um conjunto articulado de instrumentos, concebidos como um conjunto de meios que viabilizam as ações e as técnicas apreendidas como habilidade no uso dos instrumentos, utilizados de forma relacional na intervenção profissional (SANTOS; SOUSA FILHO; BACKX, 2012).

A nossa constatação está assentada na projeção que as profissionais fazem dessas ações, conforme enfatiza essa profissional ao descrever as ações realizadas pelas assistentes sociais:

[...] participamos do processo de seleção e acompanhamos os alunos beneficiários de bolsas e auxílios, realizando entrevistas e visitas domiciliares quando requerido; realizamos também atendimento social aos alunos e suas famílias prestando informações/orientações e fazendo encaminhamentos, quando necessário; buscando ainda identificar questões sociais que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, ocasionando muitas vezes retenção ou evasão. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4, 2016).

Na consecução das ações profissionais, a assistente social descreve os instrumentos e procedimentos interventivos, que materializam a dimensão técnico-operativa do Serviço Social. “Os procedimentos interventivos são os elementos intermediários entre as ações e os instrumentos.” (TRINDADE, 2012, p. 70) Já os instrumentos “medeiam à concretização das ações profissionais e estão presentes na execução das habilidades chamadas de procedimentos” (ibid, p. 71).

O atendimento social realizado aos alunos e às famílias são exemplos de procedimentos interventivos, tendo em vista que não sendo um instrumento também não é uma ação profissional, conforme aquelas compostas pelos verbos no infinitivo e já apontadas anteriormente. O CFESS (2012) tipifica esse procedimento no âmbito das dimensões da atuação profissional na política de Educação como abordagens individuais e junto às famílias dos/as estudantes e/ou trabalhadores/as da política de educação. Para o CFESS,

¹¹³ A profissão, ainda que possa ser considerada de natureza interventiva, tem a ela inerente diversas dimensões constituídas e articuladas: técnico-instrumental, que se articulam entre si e são alimentadas pelas dimensões teórico-metodológica e ético-política (Cf. GUERRA, 2012).

As abordagens individuais e a atuação junto às famílias são bastante necessárias e estratégicas ao trabalho profissional, visto que delas dependem muito a capacidade de enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos sociais, humanos e à própria educação. (CFESS, 2012, p. 51).

Nas atividades de prestação de informações e de orientações realizadas no atendimento social ou nas abordagens individuais está presente a tarefa de cunho socioeducativo de repassar e informar aos usuários desde as normas de funcionamento da instituição até as condições que envolvem o atendimento. Esse contato favorece a constituição de um vínculo de apoio e comunicação entre usuários e profissionais, o que tende a gerar uma relação de confiança, facilitando a exposição de situações delicadas pelo usuário, que extrapolam a competência profissional do assistente social em oferecer suporte emocional. Daí decorre mais um fator para a atribuição errônea da tônica dos atendimentos de natureza mais subjetiva aos assistentes sociais. Verificamos que isto ocorre no âmbito das IFES, bem como em outros espaços de atuação do assistente social.

Com relação aos encaminhamentos também citados pela entrevistada, estes possuem um aspecto técnico muito importante, tendo em vista que materializado num formulário em papel timbrado da instituição e assinado pelo profissional, visa a articulação interinstitucional para inserção ou expansão do acesso a outros serviços pelo usuário. Contudo, é importante pontuar que a garantia de direitos a partir do acesso aos serviços e benefícios indicados no encaminhamento pode ser ineficiente caso a rede de serviços esteja fragilizada ou inoperante, haja vista que “não basta dizer ao usuário que ele tem direitos, é necessário fazer com que os mecanismos concretos sejam acionados para a inserção desse cidadão nos serviços” (TRINDADE, 2012, p. 80).

Por fim, a entrevistada menciona as entrevistas sociais e visitas domiciliares como instrumentos que fazem parte do exercício profissional nas IFES. Dentre as entrevistadas desta pesquisa 100% declararam que operam com esses instrumentos pertencentes ao acervo técnico-operativo do assistente social, o que nos remete a reconhecer que são os principais instrumentos da intervenção profissional, juntamente com o parecer social e os relatórios também utilizados por 100% das profissionais participantes.

As entrevistas¹¹⁴ são instrumentos utilizados na comunicação oral e “supõem habilidade e técnica para que viabilizem o ato de conhecer” (MIOTO, 2009, p. 14), bem como averiguar os modos de vida dos indivíduos. Trindade (2012) diferencia o atendimento individual da entrevista, na medida em que a primeira procura viabilizar as orientações e os serviços necessários e possíveis ao atendimento das solicitações, enquanto na entrevista é comum o registro em formulário específico denominado de ficha social¹¹⁵.

A visita domiciliar é utilizada com vistas a “clarificar situações, considerar o caso na particularidade de seu contexto sociocultural e de relações sociais” (MAGALHÃES, 2011, p. 54). Por acontecer na residência dos sujeitos envolvidos, permite conhecer as condições de vida – aspectos do imóvel, o bairro e a região onde está localizado, dentre outros – e os aspectos do cotidiano das relações dos sujeitos.

As visitas domiciliares podem representar uma função contraditória através da “invasão de privacidade”, de condutas autoritárias e burocráticas como extensão do braço coercitivo do estado (ou da empresa). Entretanto, essa ação profissional contém outra possibilidade: ao desvelar a vida dos indivíduos, pode, em contrapartida, abrir possibilidades para o acesso das famílias a recursos e serviços, além de acumular um conjunto de informações sobre as expressões contemporâneas da questão social pela via do estudo social (IAMAMOTO, 2014).

Tanto a entrevista quanto as visitas domiciliares são instrumentos para a realização dos estudos sociais, por permitir a necessária aproximação com a realidade social dos demandantes, como requisito à compreensão da situação para assim emitir um parecer conclusivo acerca da concessão do auxílio ou bolsa aos estudantes. A fonte de dados e os indícios da realidade social, em ambos os casos, são colhidos essencialmente através da observação no contexto desses procedimentos profissionais.

¹¹⁴ As entrevistas podem ser classificadas como estruturadas (conduzidas com formulários que visam a obtenção de determinadas informações), não estruturadas (privilegiam o diálogo aberto, conduzido preferencialmente pelos entrevistados) e semi-estruturadas (comportam tanto a utilização de roteiro como também o diálogo aberto com os entrevistados) (Miotto, 2009).

¹¹⁵ A depender do tipo de serviço em que estão inseridos os assistentes sociais, as informações constantes nas fichas sociais referem-se ao nome do usuário, data de nascimento, sexo, documento de identificação, escolaridade, profissão, situação no mercado de trabalho, estado civil, composição familiar e condições de moradia.

Os estudos sociais possuem um caráter mais genérico constituindo-se de maneira sucinta num “processo de conhecimento, análise e interpretação de uma determinada situação social” (MIOTO, 2009).

Numa concepção mais detalhada, os estudos sociais são

[...] um processo metodológico específico do Serviço Social, que tem como finalidade conhecer com profundidade e de forma crítica uma determinada situação ou expressão da questão social – objeto de intervenção profissional – especialmente nos campos socioeconômicos e culturais (FÁVERO, 2004, p. 47).

A inserção do indivíduo na estrutura das relações familiares é o primeiro aspecto a ser analisado na realização dos estudos sociais, isso implica considerar como ela exerce a proteção social de seus membros e como o Estado provê suas necessidades. Para Miotto (2009), esse é um trabalho complexo que exige clareza sobre os marcos teóricos que orientam a compreensão profissional, pois a falta da família pode redundar numa ação que reduz o social ao familiar e a proteção social à solidariedade familiar. A falta de clareza pode levar à perda da perspectiva de totalidade e da lógica dos direitos e da cidadania.

A ênfase na realização dos estudos socioeconômicos ou estudo social, instrumento que gera o laudo ou parecer social para fins de concessão dos benefícios na assistência estudantil, pode estabelecer uma tensão na caracterização da profissão nessa área, haja vista que, por atuarem prioritariamente na concessão de bolsas e auxílios, os assistentes sociais são tidos como meros executores de estudos socioeconômicos, reduzindo os processos de trabalho¹¹⁶ em que estão inseridos os assistentes sociais, em rotinas burocráticas que seguem o cumprimento de regras institucionais, metas de produtividade, critérios de elegibilidade, que acabam por subestimar a dimensão educativa, social e política da prática desse profissional.

O relatório¹¹⁷ é uma forma de descrever o que foi possível conhecer por meio do estudo social e que também foi mencionado como instrumento técnico-

¹¹⁶ Os processos de trabalho implicam “uma matéria prima ou objeto sobre o qual incide a ação; meios ou instrumentos de trabalho que potenciam a ação do sujeito sobre o objeto; e a própria atividade, ou seja, o trabalho direcionado a um fim, que resulta em um produto” (IAMAMOTO, 2009b, p. 61).

¹¹⁷ Embora o laudo social não tenha sido mencionado pelas participantes como instrumento técnico-operativo utilizado no cotidiano profissional, baseado em Magalhães (2011), cumpre destacar que há

operativo utilizado pelas profissionais e diz respeito a “qualquer exposição pormenorizada de circunstâncias, fatos ou objetos” (MICHAELLIS, 1996, p. 247). O relatório¹¹⁸ pode ser referente a uma pesquisa, à apresentação de atividades desenvolvidas em determinado setor, a visitas realizadas. Pode ser utilizado ainda para registrar providências tomadas ou para justificar encaminhamentos. Para Magalhães,

[...] o conteúdo de um relatório deve extrapolar o burocrático e conter subsídios para uma primeira tomada de conhecimento [...] não basta somente informar ou encaminhar, mas explicitar as razões pelas quais foram avaliados como viáveis, profissionalmente, a informação ou o encaminhamento. Caso contrário não será relatório, mas apenas “informe” (MAGALHÃES, 2011, p. 61-62).

O parecer social possui um caráter conclusivo e é utilizado para documentar a conclusão do exercício intelectual exigido pelo estudo social e assim “expressar a opinião do profissional sobre a demanda que motivou o estudo social ou responder questões sobre a situação. Nele devem ser sugeridos encaminhamentos possíveis para atender tanto a demanda quanto a situação” (MIOTO, 2009, p. 15). Dito de outra forma, consiste em “esclarecimentos e análise com base em conhecimento específico do Serviço Social a uma questão ou questões relacionadas a decisões a serem tomadas” (FÁVERO, 2004, p. 49). Temos clareza, portanto, de que esse procedimento consiste na materialização da opinião técnica do assistente social obtida a partir do exame detalhado obtido com o estudo social.

Além destes evidenciados, 37,5% das participantes declararam que utilizam outros instrumentos técnico-operativos para o desempenho de suas funções. Podemos aferir que os principais instrumentos mencionados são de caráter

uma tênue diferença entre relatórios e laudos sociais. Ambos resultam de um estudo, frutos da avaliação de um profissional e podem apresentar um parecer sobre o que foi analisado. Contudo, nos laudos sociais, deve haver uma maior fundamentação na análise realizada e explicitada no corpo do texto, ou seja, analisar as situações à luz de conhecimentos específicos do campo de atuação com a ponte necessária à identificação de uma ótica de saber.

¹¹⁸ Conforme Magalhães (2011), os principais tipos de relatórios que conformam o cotidiano profissional são os relatórios informativos – têm como objetivo informar dados ou fatos importantes no decorrer de um processo de acompanhamento, para informar algum fato novo ou urgente; Relatórios circunstanciados – relatórios informativos que são feitos em situação de emergência e que é dependente de um estudo mais acurado posteriormente; Relatórios de visita domiciliar – pode conter apenas informações e descrições do domicílio ou aspectos analíticos; Relatórios de acompanhamento – Podem trazer informações, mas envolvem a intervenção profissional direta e o contato mais regular e assíduo com o usuário e os Relatórios de inspeção – Devem constar a exposição e descrição daquilo que foi observado no decorrer da visita e comumente é direcionada à instituições.

individual para o atendimento direto aos usuários e possuem como direção exclusivamente fornecer subsídios para a seleção dos beneficiários aos serviços e auxílios financeiros da assistência estudantil.

É importante lembrar que as dimensões que compõem o exercício profissional do assistente social são instâncias interatuantes e, portanto, não podem ser consideradas de maneira autônoma. A intervenção de natureza técnico-operativa não é neutra e dessa forma deve estar permeada pela dimensão ético-política que, por sua vez, encontra-se assentada nos fundamentos teórico-metodológicos da profissão. Desse processo resulta “a capacidade de o profissional vir a compreender os limites e possibilidades não como algo interno ou inerente ao próprio exercício profissional, mas como parte do movimento contraditório constitutivo da realidade social” (GUERRA, 2012, p. 40).

Compreendemos, então, que o significado que o profissional atribui às ações decorrentes da dimensão técnico-operativa manifestam o direcionamento ético-político impresso na sua postura profissional e, portanto, é capaz de revelar aspectos importantes das condições subjetivas de trabalho do profissional. Contudo, não foi possível apreender esse significado no âmbito desta pesquisa, considerando que as participantes se limitaram a responder objetivamente de forma meramente informativa as ações, instrumentos, instrumentos e procedimentos inerentes à dimensão técnico-operativa e sobre os quais discorreremos sucintamente acima, sem poder empreender a análise relacionada ao que foi respondido pelas participantes.

Guerra (2012) discorre que apesar de necessária a dimensão técnico-operativa, ela é insuficiente para dar respostas qualificadas à realidade social, tendo em vista que esconde os fundamentos econômicos e políticos da questão social. Dessa forma, “reduzir o fazer profissional à dimensão técnico-instrumental significa tornar o Serviço Social um meio para o alcance de quaisquer finalidades” (ibid, p. 48).

Nesse sentido, embora a instrumentalidade¹¹⁹ não se constitua como nosso objeto de estudo, ela perpassa o fenômeno que nos propomos a estudar, haja vista

¹¹⁹ A instrumentalidade se refere “às propriedades e capacidades sócio-históricas que a profissão vai adquirindo no confronto entre as condições objetivas e as posições teleológicas de seus agentes profissionais e dos agentes sociais que demandam o exercício profissional” (Guerra, 2000b, p. 6). Sendo uma categoria reflexiva, a instrumentalidade é capaz de apontar as diversas formas de inserção do Serviço Social nos espaços sócio-ocupacionais e as competências e requisições

que a materialização da dimensão educativa do exercício profissional do assistente social possui como pressuposto a mediação como nível de instrumentalidade capaz de tomar o Serviço Social como totalidade constituída das suas múltiplas dimensões.

Entendemos que a problematização do espaço sócio-ocupacional e a realização de mediações entre as manifestações da questão social expressas no particular, e sua relação, com o contexto geral, “é que a profissão, utilizando-se de seu arcabouço teórico-metodológico, constrói estratégias pedagógicas de cunho político voltadas para a defesa dos interesses de seus usuários” (NASCIMENTO, 2012, p. 109).

É essa a racionalidade que aponta para uma ação crítica da prática. É a partir dela que se constroem as possibilidades de romper com as atividades exclusivamente burocráticas e rotineiras para imprimir novas frentes de trabalho articulando as dimensões técnica, ético-política, teórica, pedagógica e intelectual da profissão, possibilitando “tanto que as teorias macroestruturais sejam remetidas a análise dos fenômenos, processos e práticas sociais quanto que esta compreensão se objective em ações competentes técnica e politicamente” (GUERRA, 1998, p. 17).

Como exemplo da falta de mediação realizada pelas profissionais entrevistadas, temos a ausência da utilização de ações profissionais, procedimentos e instrumentos de caráter coletivo para o atendimento aos usuários da assistência estudantil. Embora a dimensão educativa possa ser exercida no âmbito dos atendimentos individuais através dos instrumentos aqui analisados, a restrição a essa modalidade de atendimento reduz o alcance dos estudantes a ser beneficiados com ações de cunho pedagógicos. Isso sinaliza um déficit de ações que estimulem a reflexão e provoquem mudanças.

Para o alcance de um maior número de usuários seria necessário, portanto, a utilização de procedimentos coletivos, em que se destacam os procedimentos grupais, “que se referem aqueles que envolvem o atendimento dos usuários em agrupamentos organizados pelos assistentes sociais, geralmente tomando como critério a existência de situações comuns, de necessidades comuns” (TRINDADE, 2012, p. 87). À exemplo de palestras, oficinas, reuniões, encontros, seminários, uso

profissionais, “de modo a demonstrar o concreto particularizado das formas de operar da profissão” (Guerra, 2000b, p. 29).

de instrumentos audiovisuais, dinâmicas de grupo, material socioeducativo, recortes de revistas e jornais, dentre outras inúmeras possibilidades.

Outro indicador que nos permite aferir acerca dessa instrumentalidade de respostas¹²⁰ diz respeito às ações quase inexistentes relacionadas às outras demandas que fazem parte do cotidiano dos usuários da assistência estudantil. Sabendo da existência de tais necessidades os assistentes sociais não conseguem unir esforços para atendê-las de forma mais efetiva, programática, frequente e sistemática na assistência estudantil, porém isso não traduz a realidade de todas as profissionais. Verificamos algumas iniciativas de estímulo à participação dos discentes nos espaços de participação política e nos processos de planejamento e avaliação das ações de assistência estudantil, porém isso não traduz a realidade de todas as profissionais. Ainda estão postos entraves e impedimentos para que a incitação dos estudantes pelos profissionais a ocuparem esses espaços se efetive concretamente, contribuindo para que a lógica do direito esteja impressa nas ações profissionais através da operacionalização de práticas educativas.

3.3. DIMENSÃO EDUCATIVA: contribuindo na forma de pensar e de agir dos indivíduos

Ao longo deste trabalho afirmamos, baseados em Yamamoto (1982), que o Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, como uma das especializações do trabalho coletivo, viabiliza o atendimento e busca soluções as mais variadas necessidades sociais (transformadas em demandas e requisições aos profissionais), de natureza básica e/ou urgentes de sobrevivência da classe trabalhadora.

Os assistentes sociais atuantes nos espaços sócio-ocupacionais intermediam as relações entre instituição e usuários, na medida em que circulam e socializam as informações viabilizando o acesso da população às políticas e/ou

¹²⁰As respostas profissionais realizadas através do aspecto instrumental operativo, que legitimam a profissão constituem-se no segundo nível de instrumentalidade classificado por Guerra (2000b). Neste segundo nível de instrumentalidade assim como no primeiro estão imbuídos do comportamento instrumental, “que detêm-se nos meios em detrimento dos fins, dando respostas imediatas, independentemente dos fundamentos e princípios ético-políticos que estão subjacentes a essas ações” (Guerra, 2003, p. 14).

serviços sociais implementados nos espaços ocupacionais. E, nesta intervenção, os assistentes sociais carecem e mobilizam “fundamentos teórico metodológicos, conhecimentos e saberes interventivos, habilidades técnico-profissionais, procedimentos teórico metodológicos e uma perspectiva ética com clara orientação estratégica” (GUERRA, 2012, p. 41), na viabilização dessas políticas e serviços sociais.

Dentre as ações do exercício profissional para a viabilização das políticas e serviços sociais, encontra-se a ação educativa ou dimensão pedagógico-interpretativa proposta nos Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na política de Educação, que orienta a intervenção profissional do assistente social. A propósito, segundo o CFESS,

[...] a dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social que caracteriza o trabalho do/a assistente social reveste-se de um significado importante no campo da educação. (CFESS, 2012, p. 53).

Ação educativa que exige “investigar, educar, organizar a hegemonia e a coerção e, ainda, homogeneizar a consciência de classe” (IAMAMOTO, 2013b, p. 50). Essa se alia às demais ações desenvolvidas pelo assistente social, que na funcionalidade dos espaços sócio-ocupacionais da Educação, como agente profissional, trabalha as outras dimensões do exercício profissional, a saber:

as abordagens individuais e junto às famílias dos/as estudantes e/ ou trabalhadores e trabalhadoras da Política de Educação; investigativa que particulariza o exercício profissional não deve estar desvinculada das demais dimensões do trabalho profissional; gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços, no âmbito da Política de Educação. (CFESS, 2012, p. 50).

Tenhamos presente que na operacionalização dessas dimensões/atividades em que se inclui a Educativa, o assistente social, na condição de intelectual (IAMAMOTO, 1982), assume funções de organizador, dirigente e técnico empreendendo esforços e colocando sua capacidade, habilidades e conhecimentos na criação de condições favoráveis à mobilização e organização, mediante uma orientação socioeducativa, na perspectiva de instituir espaços coletivos de socialização e circulação das informações sobre os direitos socioassistenciais e

sobre o dever do Estado de garantir sua implementação. Ao viabilizar essas atividades, revela-se como um profissional da coerção¹²¹ e do consenso. Embora não seja uma característica exclusiva da profissão, recai sobre o profissional com maior intensidade, em decorrência tanto das características peculiares de sua origem, quanto pelo significado da atividade assistencial que desenvolve junto aos segmentos pobres e subalternizados da população. Ora, no desenvolvimento dessas dimensões/atividades, na qualidade de intelectual¹²², sobressai a dimensão educativa no exercício profissional por meio de ações eminentemente pedagógicas e organizativas da classe trabalhadora, cujo objetivo é

[...] transformar a maneira de ver, de agir, de se comportar e de sentir dos indivíduos em sua inserção na sociedade. Essa ação incide, portanto, sobre o modo de viver e de pensar dos trabalhadores, a partir de situações vivenciadas no seu cotidiano, embora se realize através da prestação dos serviços sociais, previstos e efetivados pelas entidades a que o profissional se vincula contratualmente. (IAMAMOTO, 2013b, p. 45).

No contexto desta discussão, na linha de pensamento gramsciano, abordado por lamamoto (1982, p. 87), temos que o assistente social é um intelectual, que emerge vinculado à classe dominante.¹²³ Essa característica dos assistentes sociais está associada a sua participação na construção de uma consciência de mundo, intervindo para manter ou modificar essa concepção, ou seja, para trabalhar novas formas de pensar e agir, a partir da dimensão educativa presente no seu exercício profissional nos diversos espaços de atuação desse profissional; exercício condicionado na e a partir das condições objetivas e subjetivas que viabilizam sua intervenção profissional, junto aos segmentos das classes trabalhadoras viabilizando políticas e serviços socioassistenciais.

¹²¹ Sobre a coerção, lamamoto (2013b, p. 54) explica que esta é utilizada pelo assistente social no sentido da persuasão através do “empreendimento da tutela e programação do cotidiano do operário, inculcando nesse uma racionalidade de comportamento adequada à ordem capitalista”.

¹²² Na concepção do pensador italiano Antonio Gramsci, todos os homens são intelectuais, e, para esse pensador “não se pode separar o homo faber do homo sapiens, ou seja, [...] todo homem fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo.” (GRAMSCI, 1978, p. 3-6). O autor considera que todos os homens são intelectuais, entretanto, pondera que nem todos os homens desempenham essa função na sociedade. O que vai determinar o papel de intelectual são as relações sociais que caracterizam efetivamente o seu lugar e sua função na sociedade de classes.

¹²³ Essa vinculação decorre da exploração econômica e a dominação político-ideológica como objetivos centrais dos interesses capitalistas que requisitaram profissionais com características intelectuais para disseminar ideologias hegemônicas, ocultando assim o antagonismo de classes.

A dimensão educativa da profissão está relacionada ao exercício profissional do assistente social, com características peculiares em cada espaço de atuação. As particularidades e especificidades dessa dimensão educativa no fazer-profissional circunscrevem espaços social e simbólico próprios. Essa dimensão, portanto, não se confunde ou substitui à educação que cabe à escola, lugar privilegiado da transmissão do “*saber sistematizado*”, do “*conhecimento elaborado*” e da “*cultura erudita*” (SAVIANI, 1991, p. 22). Dialogando com Iamamoto (1982, 2009b, 2014, 2009c e 2013b), Abreu (2004 e 2011) e Nicolau (2004 e 2005) abstraímos que esses autores convergem no entendimento, de que, de uma forma geral, o assistente social no seu exercício profissional interfere no modo de ver, de agir, de pensar e de se comportar dos indivíduos em sua inserção na sociedade.

Essa dimensão educativa foi trabalhada pela primeira vez por Iamamoto em 1982, na 1ª edição da publicação *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica*, publicada em parceria com Raul de Carvalho, na qual a autora trata como ação educativa, uma das características do exercício profissional. Nessa obra, a autora discorrendo acerca das relações sociais e Serviço Social afirma que o assistente social intervém na

criação de condições favorecedoras da reprodução da força de trabalho, através da mediação dos serviços sociais, previstos e regulados pela política social do Estado, que constituem o suporte material de uma ação de cunho “educativo”, exercido por esses agentes profissionais. (IAMAMOTO, 2014, p. 101).

Para a autora, a ação de cunho educativo desenvolvida no âmbito dos espaços sócio-ocupacionais cria as condições favorecedoras da reprodução da força de trabalho, pela mediação dos serviços sociais implementados, uma vez que, a reprodução da classe trabalhadora na sociedade capitalista depende fundamentalmente do salário que o trabalhador recebe em troca da venda de sua força de trabalho no mercado e, que desse salário deve prover a satisfação das suas necessidades básicas e de sua família, tais como alimentação, saúde, lazer, habitação e educação. Tendo em vista que o salário não é suficiente para suprir todas essas necessidades, essa tarefa é assumida indiretamente pelo Estado via políticas e serviços sociais transmutados em salário indireto para os trabalhadores,

contribuindo, portanto, para a sua reprodução social. Confirmando essa afirmação lamamoto (2014, p. 99) coloca que os serviços sociais

[...] nada mais são na sua realidade substancial ,do que uma forma transfigurada de parcela do valor criado pelos trabalhadores e apropriado pelos capitalistas e pelo Estado, que é devolvido a toda a sociedade (e em especial aos trabalhadores, que deles mais fazem uso) sob a forma transformatada de serviços sociais.

E, nesse processo, o assistente social contribui indiretamente para a reprodução da força de trabalho desses usuários, ao mesmo tempo em que contribui diretamente para reprodução do controle e da ideologia dominante, ou pela mesma mediação, pode contribuir para a luta, para a organização e mobilização dos trabalhadores na busca dos direitos propostos em leis. Nesse sentido, o assistente social tem como direção “a ação de persuadir, mobilizando o mínimo de coerção explícita para o máximo de adesão.” (IAMAMOTO, 2014, p. 122). Ainda para essa autora, uma das características peculiares ao Serviço Social é constituir-se de

[...] uma ação global de cunho sócio-educativo ou socializadora, voltada para mudanças na maneira de ser, de sentir, de ver e agir dos indivíduos, que busca a adesão dos sujeitos. Incide tanto sobre questões imediatas, como sobre a visão global de mundo dos ‘clientes’. (Ibid, p. 122-123).

A ação educativa possui um papel importante nesse processo, considerando que ao incidir sobre valores, comportamentos e atitudes da população, transmite as diretrizes institucionais necessárias e válidas tanto para o usuário quanto para a eficiência dos serviços, “transformando o caráter impositivo da normatização em algo internalizado e aceito por aqueles a quem dirige e a quem não foi dada a oportunidade de opinar” (IAMAMOTO, 2014, p. 12).

Nesse sentido, percebemos que a atuação do assistente social se dá no plano das manipulações *simbólicas*, na busca da adesão pessoal dos sujeitos assistidos, como enfatiza Verdèr-Leroux (1986). Nesse nível de compreensão, o direcionamento predominante da ação educativa do assistente social é o de integração do sujeito às normas institucionalmente impostas, e de integração à sociedade.

Discutindo acerca das configurações dessa ação educativa no contexto de surgimento da profissão, lamamoto na obra *Renovação e conservadorismo no*

Serviço Social: ensaios críticos, cuja primeira edição foi em 1991, situa a ação educativa direcionada à família trabalhadora numa linha não apenas curativa, mas preventiva dos problemas sociais.

Os profissionais dessa época por desconhecerem o caráter de classe e seus antagonismos sociais, em razão de possuírem uma orientação teórico-metodológica pautada numa perspectiva conservadora e uma racionalidade formal abstrata¹²⁴ consideravam seus efeitos motivos relevantes para um tratamento socioeducativo da “clientela”, tratamento esse de cunho doutrinário e moralizador, amplamente haurido no senso comum da classe de origem desses profissionais (IAMAMOTO, 2013b). Nessa mesma obra, tratando acerca das funções intelectuais exercidas pelos assistentes sociais, destaca que a atuação desse profissional nas organizações públicas e privadas dos quadros dominantes da sociedade, cujo campo é a prestação de serviços sociais, possui uma ação eminentemente “educativa” “organizativa”, nas classes trabalhadoras.

Na condição de intelectual, o assistente social tem como instrumento básico de trabalho a linguagem¹²⁵ na sua intervenção, a qual possibilita a criação de condições favorecedoras da reprodução da força de trabalho. Em termos concretos, o trabalho só ocorre no interior das relações sociais e só vem a se constituir através da linguagem. A Linguagem torna possível ao homem, através dos seus atos conscientes, designar coisas, dar sentido aos objetos e situações e estabelecer relações de unidade entre o meio natural (material-sensível) e sociocultural (espiritual-intelectual), usando para isso signos, símbolos e significados. Através desses atos, o homem transforma suas ideias e finalidades – previamente construídas na sua consciência – em um produto objetivo, ocorrendo aí o que Lukács (1979, p. 142) denomina de ‘objetivação’¹²⁶. Esta, por sua vez, resulta em

¹²⁴ A racionalidade formal abstrata diz respeito à racionalidade que se torna hegemônica no mundo burguês moderno e que é funcional à manutenção da sociabilidade que a constituiu, a qual adota a forma pela qual os fatos, fenômenos e processos sociais se apresentam na sua imediatez (GUERRA, 2003).

¹²⁵ Essa ação mediatiza-se não só através dos atos conscientes do sujeito (no caso deste estudo, o assistente social), mas se articula ao desenvolvimento da linguagem, permitindo-lhe criar, ampliar e aprofundar, os “[...] significados das palavras articuladas em frases” (LANE, 1995, p. 32), bem como dos conhecimentos e práticas intrínsecas ao fazer profissional que lhe é próprio; conhecimentos que, como instrumentos de seu trabalho, permitirão potencializar sua ação sobre um determinado objeto, através do ato social do trabalho profissional (NICOLAU, 2005, p. 14).

¹²⁶ “O processo de objetivação não significa somente a transformação da realidade, mas é também transformação e exteriorização do homem, na sua individualidade, enquanto fruto de constante determinação histórica e impregnada de todas as influências do desenvolvimento social. Assim, os

novos conhecimentos e novas habilidades, pelos quais o homem adquire novas possibilidades de realização em sua vida ativa.

Em *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*, publicado em 2009, Iamamoto discute a dimensão educativa sob a denominação de função pedagógica, baseada na obra de Abreu (2004), da qual ela se utiliza, dentre outras, para discorrer acerca da produção teórica brasileira sobre os fundamentos do trabalho do assistente social. Neste capítulo, a autora trava um debate com a literatura especializada brasileira sobre as particularidades do estatuto da profissão, dentre as quais, com a tese da função pedagógica do assistente social.

Em sua análise, Iamamoto explicita a interlocução com o pensador italiano Antônio Gramsci para tratar acerca da função pedagógica. Conforme esse pensador, “as relações pedagógicas não se reduzem às relações escolares, pois, cada relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1978, p. 46). Daí fica evidenciada a vinculação das relações pedagógicas à luta pela hegemonia, a qual Gramsci refere-se não apenas à função de domínio, mas em grande parte à direção intelectual e moral que uma classe ou frações de classe imprimem ao conjunto da sociedade, como um elemento estratégico na base dos processos formadores da cultura. Dos pressupostos analisados acerca da função pedagógica, a autora afirma:

As ações pedagógicas concretizam a ação material e ideológica no modo de vida, de pensar e de agir das classes subalternas envolvidas nos espaços ocupacionais, interferindo na reprodução física e subjetiva dessas classes, ao mesmo tempo em que rebatem na constituição do Serviço Social enquanto profissão (IAMAMOTO, 2014, p. 317).

Na referida obra de Marina Maciel Abreu, analisada por Iamamoto (2014, p. 315): “[...] o serviço social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional” de 2004, Abreu demarca a função pedagógica da prática do assistente social na sociedade capitalista, vinculada aos processos políticos-culturais na luta pela hegemonia e objetiva a partir de estratégias educativas identificadas pela autora como propostas subalternizantes, envolvendo a pedagogia da “ajuda” e da

conhecimentos novos são obtidos, tanto da realidade exterior, como de sua individualidade, em meio a cujo dinamismo as novas habilidades vão sendo descobertas e desenvolvidas. É nessa dinâmica que se pode afirmar que, ao transformar o real, o homem também é por ele transformado” (LUKÁCS, 1979, p. 59-60).

“participação” e propostas de construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas.

A autora resgata a função pedagógica da dinâmica estrutural da sociedade, na trajetória da profissão, a partir de sua institucionalização e das diferentes modalidades de objetivação através de estratégias de articulação entre interesses econômicos, políticos e ideológicos de classes. Nessa dinâmica, o Serviço Social se inscreve e participa estabelecendo relação e trabalhando a maneira de ver, de agir e pensar dos indivíduos, própria de um determinado modo ou sistema de vida, em que a formação de subjetividades e normas de conduta são elementos centrais. Argumenta que por meio do exercício desta função, a prática do assistente social insere-se no campo das atividades que incidem sobre a organização da cultura, constituindo-se elemento integrante da dimensão político-ideológica das relações de hegemonia.

A apreensão dos perfis pedagógicos possuem relação direta com o desenvolvimento e crise do Estado de bem estar social¹²⁷. Sobre tal premissa, a autora explica:

Nos marcos do americanismo e de sua expansão no pós-1945, como “cultura do bem estar” no bojo do Estado de bem estar, o Serviço Social desenvolve-se como profissão de cunho eminentemente educativo, sustentada, principalmente, nas influências pedagógicas do taylorismo e da filosofia neotomista. Vincula-se às estratégias educativas que se estabelecem face à necessidade de atualização do conformismo social, isto é, de adaptação do trabalhador aos imperativos da produção e do trabalho. (ABREU, 2004, p. 50).

O taylorismo configura-se como um modo de produção possuidor de uma pedagogia que conforma subjetividades e condutas individuais e coletivas, de uma amplitude que pode ser extensa não apenas ao operariado, mas a toda a vida social. O neotomismo defende um modelo cristão de sociedade que possui um forte apelo aos ideais de liberdade e fraternidade, o qual imprime uma orientação ético-pedagógica para a construção de um mundo mais justo.

¹²⁷ O estado de bem estar constitui um padrão de acumulação e de regulação econômica e política, em que a utilização do fundo público, a partir de regras definidas pelos principais grupos sociais e políticos, é o pressuposto do financiamento da economia capitalista. Ou seja, a utilização do fundo público destina-se tanto para o atendimento das demandas da acumulação do capital, por meio, fundamentalmente, de recursos para a ciência e a tecnologia e o mercado de capitais, etc., como das demandas da reprodução da força de trabalho, mediante diferenciados sistemas de seguridade social (ABREU, 2004).

Essas duas influências pedagógicas somadas às explicações conservadoras da sociedade consiste na base de justificação teórico-ideológica da função pedagógica do assistente social e de todo o seu arcabouço técnico-operativo que se pauta na racionalidade formal-abstrata expressa pela matriz positivista e suas derivações: estruturalismo, estrutural funcionalismo, sistemismo, entre outras. Dessas influências resultam as estratégias educativas subalternizantes que decorrem da pedagogia da “ajuda” e da “participação” (ABREU, 2011).

A “pedagogia da ajuda” traduz a “ajuda psicossocial individualizada”, particularmente na sociedade brasileira e busca a ocultação da exploração e desigualdade garantindo através dos serviços sociais o mínimo material necessário à classe trabalhadora como forma de manter a força de trabalho e, desta maneira, também fortalecer a ideologia dominante, no intuito de “moralizar” os problemas sociais advindos da própria lógica societária capitalista. A “pedagogia da participação” enfatiza a ação educativa com a intenção de manipulação das necessidades e recursos institucionais, aumentando o controle e responsabilizando os indivíduos para alcançar seu “bem estar”, porém agora também baseado no método de abordagens de comunidade, onde o profissional é chamado a estimular a mudança social através da comunidade nos seus “problemas sociais” (ABREU, 2004).

Ambas as propostas pedagógicas de ajuda e participação estão pautadas na fundamentação da questão social como questão moral, desvinculada dos antagonismos de classes e do sistema de exploração do capital, pois “reforçam no âmbito da reprodução a mediação individual nas respostas oficiais de enfrentamento da questão social, contribuindo para a fragmentação e dispersão das lutas sociais do trabalhador” (ABREU, 2004, p. 52). Ademais, são subalternizantes porque tendem a dissimular as formas de reprodução do trabalhador nos limites precários da política social, portanto deslocadas das relações salariais, limites impostos pelas necessidades de reprodução do capital e do seu controle sobre o trabalho, e, conseqüentemente, da manutenção deste mesmo trabalhador e sua família em permanente estado de necessidade em relação aos meios de sua subsistência física¹²⁸.

¹²⁸ Acerca disso, Tonet (2009 p. 5) nos diz que: “O capitalismo necessita da escassez como um elemento vital para a sua reprodução. Uma produção abundante – tornada possível pela atual

Em contraponto aos perfis pedagógicos subalternizantes está o perfil pedagógico emancipatório, que se traduz em dois processos complementares: “a politização das relações sociais e a intervenção crítica e consciente na sociedade, processos que constituem a referência material das relações pedagógicas na perspectiva da formação de uma nova superior cultura” (ABREU, 2004, p. 55). A “pedagogia da emancipação” está direcionada à lógica de colaboração e solidariedade intraclasse subalternas, bem como a mobilização, a capacitação e a organização das mesmas classes. Esse perfil luta pela garantia e ampliação dos direitos sociais além dos parâmetros neoliberais – os quais fragmentam e reduzem esses direitos conquistados à lógica mercadológica e privatista – buscando a sensibilização e mobilização da classe trabalhadora por uma nova sociedade.

Destacamos que não foi possível captar o perfil pedagógico que é desempenhado pelas participantes da pesquisa, no contexto das IFES, tendo em vista as poucas iniciativas de práticas educativas desenvolvidas por elas, não nos permitindo, portanto, identificar as particularidades dessa atuação.

Na valiosa contribuição de Abreu acerca da função pedagógica e dos perfis pedagógicos da prática profissional do assistente social, a autora reconhece que as inflexões pedagógicas no âmbito do Serviço Social ocorrem

[...] nos marcos socioculturais determinados pelas formas peculiares como se dão no país, as transformações no sistema de regulação estatal, na racionalização da produção e do trabalho, nos mercados, nos padrões de consumo e nas bases materiais de organização e expressão da classe trabalhadora, isto é, na vida social em seu conjunto. (ABREU, 2004, p. 59).

Desse conjunto de processos contraditórios de luta pela hegemonia irá resultar na inflexão da função pedagógica do assistente social, cujas alterações refletem as mediações estabelecidas entre o modo peculiar como as atuais transformações societárias se processam no contexto da sociabilidade capitalista contemporânea brasileira, as quais reconfiguram, entre outros aspectos: as manifestações particulares da questão social, o novo perfil do mercado profissional

capacidade tecnológica – simplesmente assinaria a sentença de morte desse sistema social. Isso porque uma oferta abundante rebaixaria tanto os preços que os capitalistas simplesmente deixariam de ganhar dinheiro. O que, obviamente, não interessa a nenhum deles. Assim, o sistema capitalista tem que manter a escassez, mesmo que milhões de pessoas sofram as mais terríveis consequências, uma vez que o seu ‘objetivo’ é a sua reprodução e não o atendimento das necessidades humanas”.

de trabalho, as demandas e necessidades sociais, e as condições profissionais na construção de respostas às mesmas em determinada direção.

Sob a ótica lukacsiana, Nicolau (2005, p. 16) em sua tese de doutoramento “[...] o aprender do fazer: Representações Sociais, Trabalho Profissional e o Serviço Social”, cujo objeto refere-se às representações sociais do fazer profissional do assistente social, discorre sobre a dimensão educativa como uma expressão da prática social com particularidades e especificidades peculiares a essa profissão. Para a autora,

[...] é como mediação, num espaço em que as contradições há um tempo se acirram se pacifica ou eclodem que se erige a dimensão educativa do fazer deste profissional, enquanto nesse se estrutura um saber. Tal dimensão determina o caráter do exercício dessa atividade profissional, construída e realizada por indivíduos que, ao se inserirem e atuarem numa realidade transforma-se através de sua própria ação. (NICOLAU, 2005, p. 16).

Ao evidenciar que tanto o trabalho quanto as representações apresentam uma dimensão educativa em seus processos e que ao transformar o real o homem é também por ele transformado, Nicolau (2005, p. 36) dialoga com Marx e Lúkacs e apreende que

Marx (1984, p. 202) afirma que o homem, atuando “[...] sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais”. Lukács (1979, p. 16), corroborando as ideias de Marx enfatiza que, mediante o trabalho, “[...] tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza [...]; ‘desenvolve as potências nela ocultas’ e subordina as forças da natureza ‘ao seu próprio poder’. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. O homem que trabalha ‘utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre outras coisas, de acordo com sua finalidade”.

Nicolau ao relacionar os aspectos constantes do trabalho à discussão colabora para o entendimento de que no processo produtivo o homem transforma a natureza e a si mesmo, usando capacidades intelectivas em função de um aprendizado constante e permanente. Dessa compreensão apreendemos que o assistente social inserido em processos de trabalho (IAMAMOTO, 2009b) ao intervir para modificar uma dada realidade, também se modifica, e ao acionar a dimensão

educativa também modifica a maneira de ver, pensar e agir dos usuários com quem se relaciona através da prática profissional.

O CFESS analisa que a dimensão educativa do trabalho profissional do assistente social se constitui, inequivocadamente, como um dos focos de resistência à presença de assistentes sociais na Educação, em virtude da aproximação de algumas de suas abordagens ao trabalho já realizado por outros/as profissionais, em particular por pedagogos/as. O Grupo de Trabalho nacional de Serviço Social na Educação do CFESS foi responsável por fomentar e qualificar o debate sobre este tema, sem conduzir para a delimitação de ações que diferenciem normativamente o trabalho profissional, visto que esta não era sua tarefa. Conforme a referida autarquia:

Parte das tensões presentes nessa dimensão tende a avançar na compreensão mais precisa das possibilidades de atuação profissional dos/as assistentes sociais ao reconhecerem a necessidade de articulação das diferentes dimensões que particularizam seu trabalho. (CFESS, 2012, p. 54).

Diante das considerações básicas aqui apresentadas acerca da dimensão educativa do exercício profissional do assistente social, afirmamos que o Serviço Social ao longo de seu desenvolvimento histórico, enquanto prática profissional, sempre realizou uma ação educativa junto às classes populares, na medida em que sua intervenção interfere nas concepções e representações da população acerca de si própria, do Estado e da sociedade (RAICHELIS, 1982).

Desde as proformas, o Serviço Social se defronta com as ações profissionais, que apresentam uma dupla dimensão: assistencial e educativa. Para YASBEK (2009, p. 57), essa dupla forma de intervenção nas relações sociais, pela mediação da prestação de serviços sociais

[...] se dá particularmente pelo exercício da dimensão socioeducativa (político-ideológico) da profissão que tanto pode adequar os usuários às normas institucionais ou à vida social, como também pode fortalecer os projetos e lutas da classe trabalhadora.

No princípio da trajetória do trabalho profissional do assistente social e durante um longo período – do surgimento da profissão até a intenção de ruptura – a dimensão educativa da profissão apresentou um caráter autoritário, a-crítico e

conservador, dos quais derivam os perfis pedagógicos de “ajuda” e “participação” formulados por Abreu (2011) e por ela caracterizados como subalternizantes.

A função pedagógica do trabalho profissional perpassa todos os espaços sócio-ocupacionais do assistente social, entretanto, possui uma relação sócio-histórica mais forte com as políticas assistenciais, por se constituir como área privilegiada para a reprodução da força de trabalho através da ação profissional que possa contribuir para o estabelecimento de mediações entre as necessidades sociais e o controle social; este último entendido como uma prática autoritária e conservadora no âmbito da vida privada e pública do trabalhador utilizada pelo assistente social de forma hegemônica no contexto de surgimento da profissão, para a adesão e subordinação do trabalhador às exigências do capital.

A dimensão educativa é um mecanismo político-ideológico que pode contribuir tanto para reproduzir a condição subalternidade quanto para a emancipação humana e política. Nesse sentido, a concretização de práticas educativas pelos assistentes sociais podem vincular-se a diferentes projetos profissionais e societários.

Na cena contemporânea, a tendência dessa dimensão do fazer profissional constitui-se como práxis social, potencializando a ação profissional na direção de um projeto societário emancipador, ancorado no Projeto Ético Político do Serviço Social. Reafirmando esse pensamento Abreu e Cardoso (2009) comentam que essa tendência tem sido evidenciada nas três últimas décadas no desenvolvimento profissional no contexto brasileiro.

Na realidade desta pesquisa, registramos que nem todas as assistentes sociais participantes declaram que desenvolvem ações educativas no âmbito da IFES que atuam. Também foram identificados nos dados coletados, o desenvolvimento de iniciativas que, embora não aconteçam de maneira sistemática, contém um viés educativo¹²⁹, dentre os quais destacamos aqui as informações e orientações realizadas aos estudantes nos atendimentos individuais, intervenções, debates ou exibição de vídeos abertos à comunidade acadêmica na ocasião de datas comemorativas, o incentivo à participação em espaços políticos e de planejamento e avaliação institucional desenvolvido por algumas das participantes.

¹²⁹ Conforme apresentado no subitem: 3.2 Particularidades da atuação do assistente social na assistência estudantil nas IFES do RN: análise das condições subjetivas do exercício profissional e a dimensão educativa.

As práticas educativas fazem parte do nexos orgânico entre a racionalização da produção e do trabalho e a organização da cultura, por meio do qual são articulados interesses econômicos, políticos e ideológicos, na formação de um modo de vida – cultura –, adequado a um dos projetos societários das classes sociais em confronto (ABREU; CARDOSO, 2009). Considerando que as práticas educativas não são realizadas pela totalidade das participantes, buscamos conhecer o que elas compreendem acerca da dimensão educativa.

Quando questionadas acerca desse aspecto, algumas participantes se detêm objetivamente a responder apenas acerca da existência ou não das ações educativas, sem desenvolver a sua compreensão sobre essa dimensão. A maioria das participantes afirma que desenvolve a dimensão educativa no exercício profissional, porém algumas delas relatam não efetivar a realização de práticas educativas no cotidiano profissional. Vejamos:

Não há uma dimensão educativa na medida em que os discentes têm acesso à informação e orientação. [...] Sendo assim, a dimensão educativa contribui para a formação política dos discentes (Assistente Social Nº 6, 2016).

A fala da assistente social deixa entrever, a princípio, que não há dimensão educativa na sua atuação e remete a dimensão educativa ao acesso à informação e orientação, atribuindo essa função de forma implícita a outros meios como a internet e a “mídias faladas ou escritas” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 6, 2016). O fato dos alunos obterem um maior acesso às informações através desses canais de comunicação não isenta o assistente social de exercer a dimensão educativa no desempenho de suas funções, na qual a informação e orientação constituem momentos alternativos de exercê-la. Inclusive, são os assistentes sociais que circulam as informações e conhecimentos sobre as demandas que chegam dos usuários para instituição, como da instituição para os usuários quanto à política e serviços socioassistenciais oferecidos na área da assistência ao estudante.

A profissional ainda remete a dimensão educativa do trabalho profissional à formação política, o que se configura como um aspecto importante, que além de um viés político, contém um viés também educativo, na medida em que de maneira direta é uma prática provocadora de mudanças no âmbito do pensamento e do comportamento, essência da função pedagógica. Contudo, é importante destacar

que a formação política também se constitui numa alternativa de prática educativa, sobre a qual a profissional ao falar a respeito, não apresenta clareza quanto à esta importância.

Nesta outra fala, a profissional reconhece a existência das ações educativas, contudo evidencia que “existe sim, porém, encontramos muita dificuldade de imprimir essa dimensão na nossa prática” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 5, 2016). Embora não tenha sido expresso pela profissional, as dificuldades referidas para implementar as ações educativas no seu espaço de trabalho têm relação com as condições objetivas e subjetivas de trabalho já apontadas pelos demais participantes da pesquisa, no decorrer deste item. Abstráimos dessas reflexões que tais dificuldades estão relacionadas ao excesso de atividades burocráticas desenvolvidas no âmbito da assistência estudantil por um número reduzido de profissionais para atender a uma demanda significativa de trabalho em razão do número de alunos por instituição.

Mesmo quando as ações educativas são implementadas ocorre o reconhecimento por parte das assistentes sociais da necessidade de melhorar a oferta dessas ações, uma vez que não são desenvolvidas numa perspectiva pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos sobre os direitos sociais e humanos para os estudantes, para os quais estes devem lutar pela sua garantia, que se efetiva através da implementação das políticas e serviços sociais em respostas as suas demandas. A fala da assistente social ratifica essa reflexão quando afirma que as ações educativas são desenvolvidas:

[...] parcialmente, ainda há muito que melhorar. Por dimensão educativa entendo a necessidade que temos de nossos discentes serem protagonistas dos espaços que eles estão inseridos, não se limitando apenas a participarem de seleções, mas entender seus direitos e serem empoderados a lutarem por boas condições na educação pública. (ASSISTENTE SOCIAL Nº. 7, 2016).

Embora a assistente social desenvolva as ações educativas de forma parcial, as quais não deixa clara de quais tipos, nos remete a interpretar que esta dimensão não está contida na totalidade das ações que desenvolve. Ela possui a clareza da importância dos estudantes usufruírem de outras possibilidades de acesso à assistência estudantil, que não seja somente através dos processos seletivos para recebimento de auxílios financeiros. Coloca que o

conhecimento/entendimento dos usuários sobre seus direitos é condição para lutarem por boas condições de acesso, permanência e conclusão na educação pública. Esta afirmação da profissional encontra-se ancorada na perspectiva do direito social, o que contribui efetivamente para evitar a reprodução da lógica clientelista e assistencialista na política de educação.

Na sua compreensão acerca da dimensão educativa estão contidos elementos da dimensão política que perpassam a questão da luta por direitos, estratégia que pode ser objetivada através da mobilização social desempenhada pelos assistentes sociais que “direciona-se para o fortalecimento dos espaços de luta dessas classes, onde é possível gerar e socializar conhecimentos, constituindo sujeitos coletivos capazes de participar da construção da hegemonia das referidas classes” (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 697).

Numa visão mais abrangente, esta profissional destaca:

Entendo que a dimensão educativa é bastante ampla e não se dá apenas quando reservamos um momento específico somente para desempenhá-la. Considero que a dimensão educativa perpassa quase todo o meu processo de trabalho. Desde o primeiro contato com os discentes, [...] sobre aspectos relativos à cidadania, sobre os espaços de participação e controle social dentro e fora da instituição, etc. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

A compreensão dessa profissional reflete a sua capacidade de analisar de forma ampla como se desenvolve a dimensão educativa, sem restringir as práticas educativas a momentos isolados para que essa dimensão se efetive. A profissional considera que as práticas educativas estão presentes em todas as ações profissionais que desenvolve, contida desde o primeiro contato com os discentes até momentos de mobilização e organização sobre aspectos relativos à cidadania, espaços de participação e controle social¹³⁰.

À propósito, Abreu e Cardoso (2009) demonstram outras estratégias de mobilização como prática educativa que podem realçar a dimensão educativa nos espaços profissionais:

¹³⁰ O conceito de controle social a que a profissional refere-se aqui diz respeito ao instrumento democrático pelo qual há a participação dos cidadãos no exercício do poder, colocando a vontade social como fator de avaliação para a criação de metas a serem alcançadas no âmbito de algumas políticas públicas. É exercido pela sociedade e pelo governo através da reflexão e discussão de problemáticas que afetam a vida coletiva (RAICHELIS, 1982).

[...] as estratégias de mobilização utilizadas pelo assistente social podem ainda desenvolver-se no campo da comunicação social, utilizando a linguagem escrita e audiovisual, pela mídia, de modo a impulsionar uma consciência crítica capaz de desmistificar e desencadear ações coletivas que se contraponham à cultura domesticadora, também difundida pela mídia e outros meios de comunicação; na produção e atualização sistemáticas de acervo de dados relativos às expressões da questão social nos diferentes espaços ocupacionais do assistente social, que subsidiem e estimulem ações inovadoras, contrapostas à progressiva mercantilização do atendimento às necessidades sociais (ABREU; CARDOSO, 2009. p. 13).

Identificamos que as participantes, embora não executem na totalidade das suas ações as práticas educativas, possuem a compreensão de que é através da orientação, da informação, dos atendimentos individuais ou da mobilização e organização que a dimensão educativa se materializa.

Considerando que a dimensão educativa do trabalho dos assistentes sociais se efetiva na maneira de agir e pensar, a qual reflete numa prática formadora da cultura, vejamos qual percepção as profissionais participantes apresentam no tocante à efetivação dessa premissa no seu cotidiano profissional. Quando questionadas se a sua atuação tem contribuído na forma de agir e pensar dos estudantes atendidos na assistência estudantil, as profissionais revelam que “Sim, mesmo que de forma limitada [...] nos momentos de atendimentos aos alunos” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 1, 2016).

A assistente social entende que o resultado de sua prática educativa é limitada, por também ser limitada a sua atuação profissional, pelo fato das práticas educativas não ocorrerem na totalidade do seu exercício profissional e estarem restritas apenas nos momentos de atendimentos aos alunos em função do processo seletivo.

Entendo que sim, minha atuação contribui em alguma medida para construção das concepções dos discentes. São muitas as situações em que os alunos vivenciam dificuldades e nossa aproximação, orientação e discussão os faz encontrar alternativas para solucionar suas questões individuais e/ou coletivas, descobrindo os meios para acessar direitos, reivindicá-los, debater com a comunidade acadêmica ou com a comunidade em que vivem, a fim de solucionar conflitos ou mobilizar e fortalecer a participação nos processos políticos, etc. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

A percepção dessa profissional está pautada numa postura crítica e comprometida com a defesa e ampliação da garantia dos direitos dos estudantes inseridos no contexto do ensino superior. Identificamos que ela oferece o suporte,

através da aproximação, orientação e discussão, para o enfrentamento de problemáticas de ordem individual ou coletiva, que podem ser desafiador ao profissional, o que exige a reafirmação do comprometimento com os direitos dos usuários. Esse comprometimento potencializa os processos educativos e democráticos, que possui como resultados o desenvolvimento de uma postura crítica pelo usuário, que repercute na sua forma de pensar e agir e em processos emancipatórios politicamente.

Acredito que estou alcançando isso ainda bem minimamente e também não posso generalizar a todos os discentes [...]. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4, 2016).

O alcance mínimo nas formas de agir e pensar dos discentes apresentados por essa profissional pode estar relacionado às poucas iniciativas educativas desenvolvidas pela participante.

Na realidade pesquisada, a percepção das participantes indica que a incidência na forma de agir e de pensar vem acontecendo de forma limitada ou mínima, conforme expresso por elas. Isso implica dizer que, de alguma forma, a dimensão educativa é efetivada e, deste modo, buscamos saber das profissionais no que isso implica e em que medida a efetivação dessa dimensão é importante para os estudantes. Vejamos:

Fundamentalmente para a emancipação dos usuários e para a percepção crítica das refrações da questão social. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 1, 2016).

A emancipação dos usuários, a qual a participante não explicita a que emancipação se refere: humana ou política, e o desenvolvimento de uma percepção crítica diante das desigualdades sociais são as implicações que a ampliação da oferta de ações educativas pode agregar aos estudantes na percepção dessa participante. Reforçamos que o alcance de tais implicações tem como condição a direção política impressa pelo profissional. No caso dessa participante, a sua concepção perpassa, portanto, pelos princípios fundamentais expressos no Código de Ética dos assistentes sociais, o qual destacamos: “Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais” (CFESS, 1993).

A fala registrada a seguir contém um forte componente político e elementos importantíssimos para a análise e discussão da dimensão educativa na assistência estudantil. Vejamos:

A dimensão educativa no atendimento aos usuários é tão importante quanto atender às necessidades materiais imediatas dos discentes. Sem ela, nosso trabalho torna-se meramente burocrático e perde em muito o sentido. Não se pode pensar em construir mudanças ou, de modo mais ampliado, buscar a emancipação humana sem fomentar a reflexão, o debate, a participação e a iniciativa dos nossos usuários. (ASSISTENTE SOCIAL Nº 3, 2016).

Essa profissional possui a clareza e o entendimento de que as ações educativas devem estar presentes no cotidiano profissional tanto quanto os procedimentos para o atendimento das necessidades materiais dos discentes, sob o risco de incorrer numa prática burocratizada e realizada no imediatismo do cotidiano profissional. A assistente social demonstra ainda uma competência crítica¹³¹ que permite a leitura crítica acerca da realidade institucional, em que está inserida e expressa um perfil profissional político, e se compromete com os interesses de seus usuários ao manifestar a preocupação com a construção de mudanças a partir da reflexão, do debate e da participação dos usuários. Para essa outra profissional, a importância da dimensão educativa para os usuários está inscrita na luta por melhores condições, em suas palavras “Fazê-los entender que eles são sujeitos de direitos e que devem lutar por melhores condições” (ASSISTENTE SOCIAL Nº. 7, 2016).

Encontramos implícito no termo melhores condições, o atendimento a todas as necessidades dos usuários seja de ordem material ou subjetiva. Do ponto de vista da participante, fornecer as condições para que o estudante possa buscar as melhores condições é onde reside a importância da dimensão educativa. Consideramos que a análise da participante é bastante simplista diante da amplitude de aspectos que a dimensão educativa pode potencializar.

Entendemos que a dimensão educativa do exercício profissional do assistente social na direção do projeto ético político do Serviço Social, que dentre outros princípios está ancorado na busca pela emancipação política e plena expansão dos indivíduos, realça a perspectiva da garantia de direitos, na medida em

¹³¹ Aqui tratamos da competência crítica como reverso da competência burocrática, a qual tratamos no item anterior fundamentada em lamamoto (2013b).

que busca provocar mudanças e reflexões baseadas nas necessidades que vão além das necessidades materiais dos estudantes, estimulando a participação e intervindo em outras demandas de assistência ao estudante que estão postas ao cotidiano profissional do assistente social.

É premente analisar que o desenvolvimento de práticas educativas como desdobramentos dessa dimensão pelos assistentes sociais são instrumentos de defesa, alargamento e efetivação de direitos sociais, conforme colocado algumas vezes pelas participantes desta pesquisa. Esse processo favorece a construção de uma contra-hegemonia das classes subalternas, assentadas na participação, na organização e capacidade coletiva de mudança da realidade social.

Pensar a operacionalização do Serviço Social na assistência estudantil deve remeter, portanto, às práticas educativas como condição para a consolidação de um projeto emancipatório, visando desconstruir a imagem da profissão atrelada somente aos procedimentos burocráticos e relacionados às necessidades materiais dos estudantes, por considerar que o assistente social, tendo como instrumento a dimensão educativa do seu exercício profissional, pode favorecer processos de ruptura com a lógica institucionalmente instituída e garantir direitos.

4 CONCLUSÕES

Para estabelecer a discussão sobre a dimensão educativa do exercício profissional do assistente social na assistência estudantil foi necessário compreender o significado dessa dimensão do trabalho profissional e apreendê-la dentro dos contextos históricos em que se insere a prática profissional, e a qual surge como uma característica da ação profissional, conforme apontado por lamamoto (1982), demarcando o papel intelectual do profissional e a sua contribuição na reprodução da força de trabalho, estando atrelado ainda à reprodução do controle e da ideologia dominante.

Ao avançar na discussão dessa dimensão, Abreu (2004) a distingue através de classificações que atribuem perfis às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos assistentes sociais. Baseados em práticas subalternizantes, o perfil pedagógico da ajuda, baseado na ajuda psicossocial individualizada e o perfil pedagógico da participação, no sentido da responsabilização dos indivíduos pelo seu bem estar refletem práticas manipuladoras das formas de reprodução do trabalhador nos limites precários da política social.

É na direção do perfil pedagógico emancipador que se dão as análises tecidas e expressas ao longo deste trabalho, bem como à guisa dessas conclusões, que partimos da perspectiva de uma ação educativa, através da contribuição nas formas de agir e pensar que potencializem a ampliação e garantia dos direitos sociais através da mobilização e organização da classe trabalhadora por uma nova sociedade.

A escassez ou mesmo inexistência de produções sobre o exercício profissional do assistente social na assistência estudantil e a relação com essa dimensão tolheram a argumentação acerca dos elementos constantes do nosso objeto de pesquisa, o que demonstra a necessidade de mais produções que destaquem a prática do assistente social na educação superior e na assistência estudantil, dada a complexidade do trabalho profissional nas IFES e a relevância acadêmica e profissional que este representa.

Uma das primeiras reflexões a que pudemos alcançar ao término desse estudo é de que a Educação possui a centralidade na vida social na sua função de reprodução social. A partir de ações institucionalizadas, a Educação adquiriu o

patamar de política educacional reconhecida como direito social universal, entretanto não é efetivada com essa característica, haja vista que a trajetória dessa política é marcada pelo não acesso da classe trabalhadora. Essa constatação encontra-se impressa também nas falas das participantes da pesquisa.

Os contextos de crise do capital resultam, principalmente, em poucos recursos orçamentários para a Educação e, conseqüentemente, em precarização e sucateamento das universidades públicas gratuitas, que refletem um novo caráter à educação superior pública, ao injetar dinheiro público nas empresas particulares de educação, via FIES e PROUNI.

A reforma do ensino superior brasileiro acontece através da expansão do ensino superior gestado sob a explosão do setor privado e a privatização das instituições de ensino superior que formaram as bases de uma “contrarreforma” da educação superior. A funcionalidade da Educação Superior ao projeto hegemônico do capital contribui para o fortalecimento de uma universidade operacional (CHAUÍ, 2003) que implica na ameaça a concretização de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Constatamos que a ampliação do mercado de trabalho do assistente social na Educação Superior se deu a partir da implementação do PNAES, contudo, essa ampliação não foi suficiente para atender à demanda dos estudantes. O contexto de contrarreforma do ensino superior, através da implementação de ações, tais como o REUNI, que ampliou o número de matrículas nas universidades públicas, demandando o investimento em ações de permanência institucional, justificou a ampliação da inserção do assistente social nessa política.

A afirmação da assistência estudantil como política consiste numa importante conquista dos estudantes do ponto de vista da garantia das condições de permanência nas IFES. Entretanto, o processo de institucionalização e operacionalização da assistência estudantil está assentada na lógica neoliberalizante de focalização e seletividade no provimento dos mínimos sociais, referente às condições materiais para a garantia da permanência.

Dado o caráter assistencial dessa política e a forte vinculação do Serviço Social com as políticas assistenciais, desde o contexto de surgimento da profissão ficou evidenciado que as ações de gerenciamento e seleção dos programas de assistência estudantil constituem-se na maior demanda posta aos profissionais de

Serviço Social. Essa demanda está inserida no âmbito das dimensões de acesso e permanência institucional que particulariza a inserção dos assistentes sociais na Educação.

Os profissionais utilizam de suas competências e atribuições profissionais prioritariamente para a seleção dos estudantes a serem beneficiados com os benefícios e auxílios financeiros da assistência estudantil, que na atualidade têm seu formato baseado nas necessidades materiais dos estudantes.

Com relação à compreensão acerca da sua atuação, as profissionais se dividem nos posicionamentos entre aquelas que possuem uma visão restrita apenas à assistência estudantil e aos procedimentos burocráticos inerentes a ela, e, aquelas que possuem uma visão mais ampla de que o Serviço Social na assistência estudantil que é capaz de abarcar outros processos para além das necessidades materiais dos educandos.

Dessa forma, concluímos acerca do primeiro item desta dissertação que a subordinação da Educação, em especial da Educação Superior aos ditames do capital financeiro, distancia a política educacional da concepção de direito e implica em repercussões no exercício profissional do assistente social, que é requisitado a atuar nos programas e projetos de assistência estudantil, que possuem caráter eminentemente emergencial, imediatista e burocratizado com foco no atendimento às necessidades de sobrevivência dos estudantes. Tal encaminhamento reduz os processos de trabalho em que estão inseridos os assistentes sociais, em processos meramente burocráticos, que seguem o cumprimento de regras institucionais, metas de produtividade, critérios de elegibilidade, acabando por subestimar a dimensão educativa, social e política da prática desse profissional.

Não obstante, a realidade das participantes desta pesquisa esteja constituída com vínculo de trabalho estatutário com remuneração razoável e condições do ponto de vista material satisfatório para o desempenho da prática profissional, estas profissionais não estão imunes aos fatores de precarização das condições de trabalho, através da insuficiência de profissionais, bem como o não cumprimento à lei que regulamenta em 30h/semanais a carga horária dos assistentes sociais; em alguns casos, expondo os assistentes sociais a uma jornada intensa de trabalho que pode causar situações de estresse e adoecimento. Apreendemos, do ponto de vista das condições objetivas de trabalho, que os

assistentes sociais participantes desta pesquisa estão expostos a uma jornada de trabalho extensa e à sobrecarga de atividades burocráticas relacionadas aos processos de seleção dos programas de assistência estudantil.

As assistentes sociais participantes possuem o conhecimento acerca de outras demandas apresentadas pelos estudantes traduzidas em outros tipos de necessidades para além do auxílio material financeiro e que não são novos ou estranhos à educação escolarizada. Questões relacionadas à violência, à drogadição e ao acesso precário ou nulo às políticas sociais se manifestam no cotidiano dos profissionais, trazidas pelos estudantes, considerando que essas problemáticas atravessam sua trajetória de vida repercutindo na permanência institucional.

Damos conta então que, frente ao conhecimento dessas outras demandas, são poucas as atividades desenvolvidas pelas assistentes sociais visando dar conta dessa problemática. As poucas iniciativas existentes não acontecem de forma efetiva, programática, frequente e sistemática na assistência estudantil. Verificamos algumas iniciativas de estímulo à participação dos discentes nos espaços de participação política e nos processos de planejamento e avaliação das ações de assistência estudantil, porém, isso não traduz a realidade de todas as profissionais, que expõem a grande demanda que as seleções representam, principalmente nos aspectos relacionados aos procedimentos burocráticos, como empecilhos para efetivação desse tipo de ação.

As participantes não executam na totalidade das suas ações as práticas educativas, e possuem a compreensão limitada acerca da dimensão pedagógica, que de modo geral, relacionam à orientação e à informação realizadas nos atendimentos individuais ou nas ações de mobilização política, que podem ser instrumentos de materialização da contribuição que o profissional pode dar nas formas de agir e pensar a que se refere a dimensão educativa e onde ela se efetiva. A percepção das participantes indica que a incidência na forma de agir e de pensar vem acontecendo de forma limitada ou mínima, mediante as falas analisadas.

A constatação do segundo item remonta a afirmação de que a dimensão educativa do exercício profissional está presente no cotidiano profissional das participantes, embora que de maneira tímida, através de poucas atividades de orientação realizadas nos atendimentos individuais e de forma quase inexistente

através de atividades coletivas, estando estas restritas em algumas realidades às oportunidades de datas comemorativas. O impedimento para a realização de atividades educativas pode estar relacionado aos fatores de precarização das relações de trabalho nas IFES, decorrentes da sobrecarga de trabalho, bastante enfatizada pelas participantes ou em decorrência da dificuldade de atribuir à prática profissional o reverso da competência burocrática, determinada pela competência crítica da atuação profissional.

Embora tenhamos presente que as assistentes sociais que trabalham nas IFES possuem um grau de qualificação considerável, tendo em vista que passaram por concurso público e todas possuem formação em nível de pós graduação, verificamos que existe uma dificuldade das profissionais de romper com a competência burocrática, haja vista que a ampliação das suas atividades profissionais para além daquelas que estão contempladas no rol de ações burocráticas requer tempo, conhecimento teórico-metodológico e um grau de dedicação maior do que é empregado para as ações rotineiras da assistência estudantil, que às vezes estão no nível do imediatismo.

O reforço da competência crítica requer um profissional qualificado, não só executivo, mas que pensa, analisa, pesquisa e decifra a realidade (IAMAMOTO, 2009b) e que, motivado por uma atitude investigativa, criativa e interventiva amplie as possibilidades de vislumbrar novas alternativas de trabalho.

A investigação e o aprofundamento acerca dos reais empecilhos para efetivação da dimensão educativa do assistente social na assistência estudantil pode se configurar como objeto de estudo desta pesquisadora em projetos futuros.

Por fim, é importante reconhecer que o Serviço Social é capaz de atuar na assistência estudantil por meio de outras atividades, para além daquelas inscritas no âmbito da competência burocrática, haja vista que, ao assumir uma identidade profissional possuidora de uma dimensão social, educativa e política, o assistente social deixa de ter um perfil de reprodução da força de trabalho dos indivíduos em situação de insuficiência financeira, (MONTAÑO, 2007) e adquire um perfil capaz de dar novas respostas, novas propostas de intervenção e uma nova racionalidade, funcionalidade e legitimação à assistência estudantil.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. A dimensão pedagógica do Serviço Social: base histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 79, 2004.
- ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. In: ABEPSS; CFESS (Org.). **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 593-608.
- ALMEIDA, N. L. T. Educação Pública e Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 63, 2000a.
- ALMEIDA, N. L. T. O Serviço Social na Educação. **Revista Inscrita**, Brasília, CFESS, ano 3, n. 6, Jul. 2000b.
- ALMEIDA, N. L. T. Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. In: I Encontro de Assistentes Sociais na área de Educação. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.
- ALMEIDA, N. L. T. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. In: **O Serviço Social e a política de Educação**, Belo Horizonte, 2005.
- ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2. ed. Londrina: Praxis, 1999.
- ANDES-SN. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Cadernos ANDES**, Brasília, n. 25, 2007.
- ANTUNES. R. **Os Sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ANTUNES. R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARCOVERDE, A. C. B.; NASCIMENTO, C. M. O Serviço Social na Assistência Estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: FONAPRACE; ANDIFES (Org.). **Revista Comemorativa 25 anos FONAPRACE:: histórias, memórias e múltiplos olhares**, Uberlândia, UFU, Proex, 1. ed., p. 167-179, 2012.

ATLAS BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. [2013]. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

SANTOS, C. M.; FILHO, R. de S. BACKX, S. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: questões para a reflexão. In: SANTOS, C. M.; BACKX, S.; GUERRA, Y. (Org.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social**: desafios contemporâneos. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (Org.). São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2009.

BOSCHETTI, I. **Assistência Social no Brasil**: um direito entre originalidade e conservadorismo. 2 ed. Brasília: UNB, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em: 03 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.082, de 27 de janeiro de 2010. Institui o Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais- REHUF, dispõe sobre o financiamento compartilhado dos hospitais universitários federais entre as áreas da educação e da saúde e disciplina o regime da pactuação global com esses hospitais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7082.htm>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 3.627, de 2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2004/msg233-040513.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.317, de 26 de agosto de 2010. Acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12317.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011. Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - EBSEH; acrescenta dispositivos ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12550.htm>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Censo SUAS 2014**: análise dos componentes sistêmicos da Política Nacional de Assistência Social. Brasília: MDS/Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI)/Secretaria Nacional da Assistência Social (SNAS), 2015.

BRUNO, J. M. de B. O perfil das equipes profissionais e gestores dos programas de assistência estudantil nas instituições federais de ensino superior. In: XV Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 15., 2016, Olinda/PE. **Anais...** Olinda/PE, 2016.

CARCANHOLO, M. D. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, M. L. et. al. **Neoliberalismo: A tragédia de nosso tempo**, 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CARVALHO, A. M. P. de; GUERRA, E. O Brasil no século XXI nos circuitos da crise do capital: o modelo brasileiro de ajuste no foco da crítica. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2015.

CARVALHO, A. M. P. de. A mundialização do capital e seus impactos no mundo do trabalho: desafios para a luta sindical. Série de Debates sobre conjuntura. Fortaleza: Sindicato dos Bancários do Ceará, 2008.

CASSAB, L. A. Tessitura investigativa: a pesquisa científica no campo humano-social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 55-63, 2007.

CASTRO, A. T. B. de. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise nas universidades e as cotas. In: BOSCHETTI, I. et all. **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CATTANI, A. D. Desigualdades: construindo novas perspectivas analíticas. In: CATTANI, A. D. (Org.). **Riqueza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Zouk, 2010. p. 5-10.

CAVALCANTE, S. B. **A dimensão educativa do Serviço Social: uma análise do processo interventivo da profissão no âmbito da política de assistência social no município de Natal/RN**. 2010. 234 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CHAUI, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CISLAGHI, J. F.; et al. Universidade pública na crise atual. **Revista Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 44, 2009.

CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. da. O Programa Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **Revista SER Social**, Brasília, v.14 n. 31, p 489-512, jul./dez. 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Assistentes Sociais no Brasil**: elementos para o estudo do perfil profissional. Brasília: CFESS, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Resolução nº 493, de 21 de agosto de 2006. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_493-06.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Resolução nº 569, de 25 de março de 2010. Dispõe sobre a vedação da realização de terapias associadas ao título de e/ou ao exercício profissional do assistente social. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/RES.CFESS_569-2010.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, 3. Série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais**. Brasília: CFESS, 2012.

CONSTANTINO, L.; SOLOMON, M. Filantrópica ganha R\$ 839,7 mil de incentivo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 abr. 2004. Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/>>. Acesso em: 15 maio 2004.

COUTO, B. Assistência Social em debate: direito ou assistencialização. In: **O trabalho do/a Assistente Social no Suas/Seminário Nacional**. Brasília: CFESS, 2011.

DE LEON, J. C. V. **Vulnerability**: a conceptual and methodological review. Bonn: UNU-EHS, 2006. (Publication Series of UNU-EHS, n. 4).

DENTZ, M. V.; SILVA, R. R. D. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, Cortez, São Paulo, 2015.

Dez profissões que podem causar depressão. **O Globo**, Rio de Janeiro, 14 jan. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/emprego/dez-profissoes-que-podem-causar-depressao-7277775>>. Acesso em: 27 Jun. 2016.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno SRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011.

ESTEVIÃO, A. M. **O que é Serviço Social**. São Paulo: Brasiliense: 1984 (col. Primeiros Passos).

FÁVERO, E. T. O. Estudo Social: fundamentos e particularidades de sua construção na área judiciária. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Org.). **O Estudo Social em Perícias, Laudos e Pareceres Técnicos**: contribuição para o debate no judiciário, penitenciário e previdência social. São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975a.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975b.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES, UFU, PROEX: 2012.

FRANCO, T; DRUCK, G. O trabalho contemporâneo no Brasil: terceirização e precarização. In: **Seminário FUNDACENTRO**. Salvador, 2009. (mimeo).

FREDERICO, C. Classe e lutas sociais. In: CFESS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAMSCI, A. A formação dos intelectuais. In: **Os intelectuais e a organização de cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

GRANNEMAN, S. Políticas Sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, 2007.

GREGÓRIO, J. R. B. A universidade pública como parceira do capital: a constante necessidade de produzir inovações tecnológicas. **Revista Universidade e sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 55, p. 37-57, fev. 2015.

GUERRA, Y. A categoria instrumentalidade do Serviço Social no equacionamento de “pseudos problemas” da/na profissão. **Construindo o Serviço Social**, ITE FSS, Bauru/S. P., n. 3, p.12-29, 1998.

GUERRA, Y. A instrumentalidade no trabalho do assistente social. In: CFESS. **Cadernos do Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais: Capacitação em Serviço Social e Política Social**. CFESS/ABEPSS: Brasília, 2000a.

GUERRA, Y. Instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, Cortez, São Paulo, nº 62, 2000b.

GUERRA, Y. As dimensões da prática profissional e a possibilidade de reconstrução crítica das demandas contemporâneas. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 3, ano 1 e ano 2, jan./dez. 2003.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no Exercício profissional. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

GUERRA, Y. (Org.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social**: desafios contemporâneos. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

GUIRALDELI, R. et al. Condições de trabalho dos assistentes sociais de BH: espaços ocupacionais, formação e exercício profissional. In: III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais: Expressões socioculturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais e para o Serviço Social, 3., 2013, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/CONDI%C3%87%C3%95ES%20DE%20TRABALHO%20DOS%20ASSISTENTES%20SOCIAIS%20DE%20BH_ESPA%C3%87OS%20OCUPACIONAIS,%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20XERCICIO%20PROFISSIONAL.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ONOFRE LOPES (HUOL). Parecer Consubstanciado nº 1.438.217 – parecer do CEP, de 04 de março de 2016. (cedido pelo HUOL para a pesquisa).

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**, ABEPSS, Brasília, n. 3, 2001.

IAMAMOTO, M. V. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, I. et. al. (Orgs.). **Política Social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, M. V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS/ABEPSS. **Direitos Sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009a.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social na contemporaneidade**: Trabalho e Formação profissional. São Paulo: Cortez, 2009b.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CFESS/ABEPSS. **Direitos Sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009c.

IAMAMOTO, M. V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do (a) Assistente Social na atualidade. In: CFESS. **Atribuições privativas do/a Assistente Social em questão**. Brasília: CFESS, 2012.

IAMAMOTO, M. V. O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais. **Revista Ser Social**, v. 15, n. 33. Brasília, 2013a.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv42820.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. [2012]. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf>
Acesso em julho/2015

IFRN. Portaria nº 1.880, de 15 de junho de 2012. Autoriza a flexibilização da jornada de trabalho às instituições que funcionam nos três turnos. Disponível em: <<file:///C:/Users/HILDEBRANDO/Downloads/PORTARIA%201880%202012%20-%20AUTORIZA%20FLEXIBILIZACAO%20DA%20JORNADA%20DE%20TRABALHO.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2015.

IFRN. Despacho nº 05/2015. Quadro de servidores do IFRN ocupando a função de Assistente Social.

IFRN. Histórico IFRN. [201-?]. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

LANE, S. T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social** - o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LÉDA, D. B. MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação e Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

LEHER, R. Programa Universidade Para Todos: democratizar ou mercantilizar? **Le Monde Diplomatique Brasil**, [S. l.], 01 de março de 2013. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1370>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

LEROUX, J. V. **Trabalhador social: prática, hábitos, ethos, formas de intervenção**. São Paulo: Cortez, 1986.

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

LIMA, K. Contra reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 44, 2009.

LIMA, K. Expansão da Educação Superior Brasileira na primeira década do novo século. In: ALMEIDA, N. L. T. de. PEREIRA, L. D. (Org.). **Serviço Social e Educação**. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

LIMA, K. R. de S.; PEREIRA, L. D. Contra-reforma na Educação Superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Revista Sociedade em Debate**. Pelotas, v. 5, n. 1, 2009.

LUKÁCS, G. P. V. **Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, S. M. **Avaliação e linguagem**: relatórios, laudos e pareceres. 3. ed. São Paulo: Veras Editora, 2011.

MANCIBO, D. PROUNI: a privatização em questão. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 3, 2004.

MARÇAL RIBEIRO, R. P. **Educação Escolar no Brasil**: Problemas, Reflexões e Propostas. v. 4. Araraquara, UNESP, 1990. (Coleção Textos).

MARCOSIN, C. Documentação em Serviço Social: debatendo a concepção burocrática e rotineira. In: FORTI, V. GUERRA, Y. (Org.). **Serviço Social**: temas, textos e contextos. 5 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social**: Identidade e alienação. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINELLI, M.L. Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Editora Veras, 2009.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. In: SILVA, M. M. J. da (Org.). **Serviço Social na Educação**: Teoria e Prática. Campinas/SP: Papel Social, 2012.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. O processo global da produção capitalista. Livro Terceiro, v. III, Tomo I. [Os Economistas]. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009

MICHAELLIS: Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

MIOTO, R. C. T. Estudos socioeconômicos. In: CFESS/ABEPSS. **Direitos Sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MONTAÑO, C. O Serviço Social frente ao neoliberalismo: Mudanças na sua base de sustentação funcional-ocupacional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 53, 1997.

MONTAÑO, C. Um projeto para o Serviço Social crítico. **Revista Katalysis**, Santa Catarina, v. 9, n. 2, 2006.

MONTAÑO, C. **A natureza do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2007

MOTA, A. E. O feitiço da ajuda. São Paulo Cortez, 1987.

MOTA, A. E.; AMARAL, Â. A reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, E. (Org.). **A nova fábrica de consensos: ensaios sobre a reestruturação produtiva empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1998.

MOTA, A. E. A centralidade da assistência social na Seguridade Social brasileira nos anos 2000. In: MOTA, A. E. (Org.). **O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTA, A. E. Crise Contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: CFESS/ABEPSS. **Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NASCIMENTO, C. M. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. In: FONAPRACE; ANDIFES (Org). **Revista Comemorativa 25 anos FONAPRACE: histórias, memórias e múltiplos olhares**, Uberlândia, UFU, Proex, 2012.

NASCIMENTO, C. M. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 53, 2014.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, J. P. O movimento de reconceituação 40 anos depois. **Revista Serviço Social & Sociedade**, Cortez, São Paulo, n. 84, 2005.

NETTO, J. P. Das ameaças à crise. **Revista Inscrita**, CFESS, Brasília, n. 10, 2007.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 111, jul./set. 2012. Palestra transcrita. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000300002>. Acesso em: 15 jun. 2016.

NETTO, E. L. O conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez Editora, 2011 (Págs. 09-70).

NICOLAU, M. C. C. Formação e fazer profissional do Assistente Social: trabalho e representações sociais. **Revista Serviço Social e Sociedade**, Cortez, São Paulo, n. 79, 2004.

NICOLAU, M. C. C. **O aprender do fazer**: Serviço Social, Trabalho Profissional e Representações Sociais. Natal: EDUFRN, 2005.

O GLOBO. Dez profissões que podem causar depressão. **O Globo**, [S. l.], jan. 2013. Economia. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/emprego/dez-profissoes-que-podem-causar-depressao-7277775>>. Acesso em: 22 set. 2015.

OLIVEIRA, I. M. de. Cultura política, direitos e política social. In: BOSCHETTI, I. et. al. (Org.). **Política Social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

PASTORINI, A. **A categoria “Questão Social” em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAULA, M. F. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. **Revista Argentina de Educação Superior**, Buenos Aires, n. 1, 2009.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

PEREIRA, L. D. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. In: ALMEIDA, N. L. T. de.; PEREIRA, L. D. (Org.). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. (Coletânea Nova de Serviço Social).

PINTO, J. C. do N. G.; BELO, A. S.. A nova configuração da Assistência Estudantil. In: FONAPRACE; ANDIFES (Org.). **Revista Comemorativa 25 anos FONAPRACE**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Uberlândia, UFU, Proex, 2012.

Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2015**: O trabalho como motor do desenvolvimento humano. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/RDHglobais/hdr2015_ptBR.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.

PONTES, R. **Mediação e Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PREDES, R.; CAVALCANTE, G. A precarização do trabalho e das políticas sociais na sociedade capitalista: fundamentos da precarização do trabalho do assistente social. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, 2010.

RAICHELIS, R. Considerações a respeito da prática do Serviço Social em movimentos sociais: fragmentos de uma experiência. **Revista Serviço Social & Sociedade**, Cortez, São Paulo, n. 8, 1982.

RAICHELIS, R. O trabalho do assistente social na esfera estatal. In: CFESS/ABEPSS. **Direitos Sociais e competências profissionais**. Brasília:CFESS/ABEPSS, 2009

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Autores associados).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. M. P.; SILVA, L. S. As mulheres assistentes sociais: adoecimento e sofrimento em tempos de reestruturação produtiva. In: III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais: Expressões socioculturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais e para o Serviço Social, 3., 2013, Belo Horizonte. Disponível em: Acesso em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/AS%20MULHERES%20ASSISTENTES%20SOCIAIS_%20ADOECIMENTO%20E%20SOFRIMENTO%20EM%20TEMPOS%20DE%20REESTRUTURA%C3%87%C3%83O%20PRODUTIVA.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SILVA, M. M. J. da. O lugar do Serviço Social na Educação. In: SILVA, M. M. J. da (Org.). **Serviço Social na Educação**: Teoria e Prática. Campinas/SP: Papel Social, 2012.

SILVA, M. M. J. da. Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação: a vivência da articulação entre ensino, pesquisa, extensão e projeto ético político profissional. In: ROZENDO, F.H.C.; et al. (Org.). **Serviço Social, Trabalho e Direitos**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2014.

SIMÕES, C. **Teoria & crítica dos direitos sociais**: O Estado Social e o Estado Democrático de Direito. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Í. de L. **Serviço Social na Educação**: Que saberes? Que competências? Natal: EdUnp, 2012.

SOUZA, Í. de L. Dimensão educativa do assistente social na educação escolar. Disponível em: <<http://cress-sc.org.br/img/noticias/Dimens%C3%A3o%20Educativa%20do%20A.%20S.%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf>>. Acesso em 10 de Jun 2015.

SPOSATI, A. Prefácio. In: YASBEK. M. C. **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 1993.

SPOSATI, A. de O., et al. **A Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**: uma questão em análise. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TERRA, S. H. **Parecer Jurídico n. 27 de 1998**. Análise das competências do Assistente Social em relação aos parâmetros normativos previstos pelo art. 5º da Lei

8662 de 1993, que estabelece as atribuições privativas do mesmo profissional. São Paulo, 13 de setembro de 2000, mimeo, 12 p.

TONET, I. **Educação, cidadania e Emancipação Humana**. 2001. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.

TONET, I. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009.

Top 10 Profissões mais estressantes do mundo. Disponível em: <http://www.edufincar.com/profissoes-mais-estressantes-do-mundo/>

TRINDADE, R. L. P. Ações profissionais, procedimentos e instrumentos no trabalho dos assistentes sociais nas políticas sociais. In: SANTOS, C. M.; BACKX, S.; GUERRA, Y. (Org.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

UFERSA. Regulamento do Programa Institucional de Permanência. [S. I.], Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), 2012. Disponível em: <<http://proac.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2014/09/REGULAMENTO-PERMAN%C3%8ANCIA-alterado-em-26.11.2012.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

UFERSA. Dados sobre cursos/Número de alunos matriculados. [2016]. Disponível em: <http://sigaa.ufersa.edu.br/sigaa/graduacao/relatorios/form_curso.jsf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

UFRN. Relatório de Gestão 2014. Disponível em: <https://sistemas.ufrn.br/portal/PT/documento/4056332#.V_euCPkrLIU>. Acesso em: 13 set. 2015.

UFRN. Quantitativo de alunos 2016.2. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/graduacao/relatorios/form_curso.jsf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

YASBEK, M. C. Pobreza e exclusão social: expressões da Questão social no Brasil. **Revista Temporalis**, ABEPSS, Brasília, n. 3, ano II, 2001.

YASBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

YASBEK, M. C. A dimensão política do assistente social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, Cortez, São Paulo, 2014.

APENDICE A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Pesquisa: O exercício profissional do Assistente Social na Educação Superior: a particularidade da dimensão educativa na Assistência Estudantil.

A pesquisa em questão contém a proposta de estudo da dissertação de Mestrado em Serviço Social pela UFRN e possui como objetivo geral apreender e analisar a dimensão educativa no exercício profissional dos Assistentes Sociais na assistência estudantil no âmbito das instituições federais de Ensino Superior do RN, visando compreender sua particularidade a partir das ações pedagógica-interpretativas materializadas no contexto do atendimento aos educandos, desenvolvida pela mestrandia Fabricia Dantas de Souza, sob a orientação da Profa^a Dr^a Maria Célia Correia Nicolau. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será preservada, considerando que o preenchimento desse formulário on line, não nos permite o reconhecimento dos sujeitos que os responderam. A sua resposta à íntegra desse questionário expressa o seu tácito consentimento em participar da pesquisa.

SEÇÃO I - DADOS PESSOAIS

1. Sexo

- Feminino
 Masculino

2. Faixa Etária

- Até 21 anos
 De 21 a 25 anos
 De 26 a 30 anos
 De 31 a 35 anos
 De 36 a 40 anos
 Acima de 41 anos

3. Reside no mesmo município de trabalho?

Em caso negativo, responder a questão seguinte.

- Sim
 Não

3.1 Faz o deslocamento diariamente ao município de trabalho?

- Sim
 Não
 Não se aplica

SEÇÃO II – PERFIL PROFISSIONAL:

4. Instituição da Formação em Serviço Social:

5. Ano de conclusão da graduação:

6. Realizou algum curso de Pós Graduação?

() Sim

() Não

6.1 Titulação

Em caso positivo na questão anterior

() Especialista

() Mestre

() Doutor

7. Já publicou algum trabalho na área do Serviço Social?

() Sim

() Não

7.1 A publicação foi relacionada ao seu exercício profissional na atual instituição de trabalho?

Em caso afirmativo na questão anterior

() Sim

() Não

8. Tempo de Trabalho na instituição:

() Inferior a 2 anos

() De 2 a 3 anos

() De 3 a 4 anos

() Acima de 4 anos

9. Carga Horária Semanal:

10. Antes do trabalho atual, teve alguma outra experiência profissional como Assistente Social?

() Sim

() Não

10.1 Em caso positivo, especificar qual a área de atuação anterior:

11. Quantas Assistentes Sociais existem no seu lócus de trabalho?

Que tenham atuação voltada para a Assistência Estudantil.

() Só você

() Duas

() Três

() Acima de 3

SEÇÃO III – EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Questões referentes à atuação profissional de um modo geral na instituição

12. Qual a concepção da Política Pública de Educação que norteia o seu exercício profissional?
13. Qual a concepção de Serviço Social na Educação que orienta as suas experiências de trabalho no âmbito da Educação Superior?
14. Quais as principais demandas/requisições feitas ao Serviço Social, na sua instituição de trabalho?
15. Qual a principal atribuição do/as assistente social na sua Instituição de trabalho?
16. Quais publicações você leu acerca do Serviço Social na Educação? Essas leituras trouxeram contribuições importantes para a prática profissional? Por quê?
17. Quais desses instrumentos técnico-operativo você utiliza na sua prática profissional?
() Visita Domiciliar () Entrevistas () Estudo Social () Parecer Social
() Relatórios () Outros _____
18. Como você avalia as condições objetivas de trabalho disponibilizadas pela instituição?
19. Quais as suas dificuldades subjetivas enquanto profissional?
20. Quais os principais limites e desafios enfrentados pelo Serviço Social no âmbito institucional?
21. Qual a leitura que os demais profissionais da sua instituição tem do Serviço Social?
22. Caracterize a inserção do Serviço Social no âmbito institucional, considerando qual a demanda que primeiro requisitou a atuação do assistente social e qual o setor responsável por legitimar a presença do assistente social na instituição.

SEÇÃO IV – ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

23. Qual o seu entendimento sobre Assistência Estudantil?
24. Você tem conhecimento da legislação vigente que trata da Assistência Estudantil? Quais elementos dessas legislações mais subsidiam a sua atuação profissional?
25. Quem é o responsável/coordenador da Assistência Estudantil na instituição?
() Você mesma/o
() Outro/a Assistente Social da Instituição
() Docente com formação em Serviço Social

- () Docente com formação em outra área
- () Técnico Administrativo de nível médio
- () Técnico Administrativo com formação em outra área

26. Como se dá sua atuação na Assistência Estudantil?

27. Como acontecem os processos para seleção dos alunos a serem contemplados com os benefícios dos programas de Assistência Estudantil? É realizado por uma equipe multiprofissional? Descreva.

28. Como você analisa a questão da autonomia profissional na sua atuação na Assistência Estudantil?

29. Chegam outras demandas ao Serviço Social, além das necessidades materiais dos educandos? Comente.

30. Como você avalia a execução da Assistência Estudantil no âmbito institucional?

SEÇÃO V – DIMENSÃO EDUCATIVA DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

31. Há uma dimensão educativa nas ações que você desenvolve junto aos discentes, na assistência estudantil? O que você entende por esta dimensão do exercício profissional?

32. Você considera que a sua atuação na assistência estudantil tem contribuído com a forma de pensar e agir dos discentes? Justifique.

33. Você desenvolve outras atividades com os estudantes além dos procedimentos burocráticos inerentes aos programas de seleção? Justifique.

34. Você estimula os educandos a participarem de espaços de participação política? Comente sua resposta.

35. Você estimula os educandos a participarem do planejamento e avaliação das ações de assistência estudantil? Comente.

36. Na sua opinião qual a importância da dimensão educativa no atendimento aos usuários?