

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E DIREITOS
SOCIAIS**

FLAVIA RÉGIA HOLANDA DA SILVA

**PENSAR O SERVIÇO SOCIAL, EIS A OUSADIA: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA
DA PROFISSÃO NA PARTICULARIDADE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DO IFCE**

**MOSSORÓ – RN
2018**

FLAVIA RÉGIA HOLANDA DA SILVA

**PENSAR O SERVIÇO SOCIAL, EIS A OUSADIA: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA
DA PROFISSÃO NA PARTICULARIDADE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DO IFCE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de mestra em Serviço Social e Direitos Sociais.

Orientadora: Prof^a Dra. Gilcélia Batista de Góis

MOSSORÓ – RN

2018

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586p Silva, Flavia Régia Holanda da

Pensar o Serviço Social, eis a ousadia: a dimensão pedagógica da profissão na particularidade da Política de Assistência Estudantil do IFCE. / Flavia Régia Holanda da Silva. - Mossoró - RN, 2018.

133p.

Orientador(a): Profa. Dra. Gilcélia Batista de Góis.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Dimensão Pedagógica do Serviço Social. 2. Política de Educação. 3. Assistência Estudantil. I. Góis, Gilcélia Batista de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

FLAVIA RÉGIA HOLANDA DA SILVA

**PENSAR O SERVIÇO SOCIAL, EIS A OUSADIA: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA
DA PROFISSÃO NA PARTICULARIDADE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DO IFCE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de mestra em Serviço Social e Direitos Sociais.

Data da defesa: 29/11/2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dra. Gilcélia Batista de Góis
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
(Orientadora)

Profa. Dra. Sâmia Rodrigues Ramos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
(Membro Interno)

Profa. Dra. Cinthia Fonseca Lopes
Pótere Social
(Membro Externo)

Dedico este trabalho aos meus pais, Apolinário
(*in memoriam*) e Graça, os quais, cada um à
sua maneira, me ensinaram as primeiras lições
e me mostraram o valor da educação.

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado significou a realização de um sonho acalentado há anos, mas as condições objetivas nunca contribuíram para concretizá-lo. Até que, com o apoio e incentivo de muita gente, resolvi enfrentar essa jornada que trouxe superação, conhecimento e autoconhecimento, novas amizades, convivência com professoras incríveis, viagens cansativas, leituras na madrugada, malabarismo entre trabalho, estudos e família. Os muitos desafios desse processo não se compararam à perda do meu pai, de forma trágica e repentina, no final do primeiro semestre do curso. Foi a única circunstância em que pensei seriamente em desistir, mas a força para enfrentar as dificuldades veio em momentos cruciais de diversas pessoas, às quais preciso manifestar os meus mais sinceros agradecimentos.

À minha família, que, nestes dois anos que foram os mais difíceis das nossas vidas, não perdeu a capacidade de resiliência e agora está mais unida do que nunca. Essa fortaleza é uma das principais coisas que me mantém em pé.

Ao meu esposo, Willamy Adriano, por ser a tradução do companheirismo presente diariamente na minha vida, por compreender minhas ausências, por estar do meu lado em todos os momentos necessários, pelas palavras de incentivo e pelo cuidado de sempre.

À Gilcélia Góis, que, além de orientar este trabalho, contribuindo de forma contundente para sua elaboração, esteve presente em todo o percurso do mestrado de maneira muito paciente, cuidadosa e confiante, compreendendo as minhas necessidades, dificuldades e potencialidades e me dando as tão necessárias injeções de ânimo. Gratidão eterna por tudo, Gil!

À Samya Ramos, por quem minha admiração somente cresceu durante nosso tempo de convivência, agradeço pelas trocas em sala de aula e por partilhar, de forma generosa e cuidadosa, seus conhecimentos para enriquecer esta dissertação.

À Cinthia Fonseca, por trazer contribuições muito pertinentes e necessárias para enriquecer esse processo de conhecimento.

À Rejane Bezerra, pelas brilhantes e necessárias considerações, por ocasião da qualificação.

Às docentes do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Direitos Sociais, Fernanda Queiroz, Gilcélia Góis, Ivonete Soares, Marcia Castro, Mirla Cisne, Samya

Ramos, Suzaneide Ferreira e Telma Gurgel, não só por todo o conhecimento repassado, mas pelo privilégio de ter como professoras algumas das mulheres mais comprometidas com a luta que conheci. Nelas, tenho me espelhado para não esmorecer em tempos tão sombrios. Certamente, a pedagogia do exemplo será sempre aquela que mais ensina!

Aos servidores técnico-administrativos e terceirizados do Departamento de Serviço Social, em especial ao Wescley Assunção, que sempre nos atendeu de forma competente e atenciosa.

À minha turma de mestrado, companheiras e companheiros nessa jornada, principalmente à Lúcia, Sâmia, Larissa e Gabi (além da agregada Thaysa), pelos tetos compartilhados, pela acolhida generosa, pelas risadas, trocas de ideias e de afeto.

À comunidade acadêmica do IFCE campus Aracati, em especial aos/às colegas técnico-administrativos e aos estudantes que ousam construir o movimento estudantil num momento tão adverso e desafiador.

Aos/às companheiros/as da equipe de Assistência Estudantil do IFCE campus Aracati, Meiriane, Jerfesson, Felipe, Juarina, Marcela, Késia, Mariana, Quézia, Cybele e Davidson, pela solidariedade e compreensão que demonstraram durante as minhas ausências e nos momentos de ataques de ansiedade, neste período de mestrado. Também sou grata pela convivência diária, rica de respeito, troca de experiências, aprendizados, afetos e leveza.

Aos/às amigos da “dissidência”, Renan, Lídia e Katharine, pelos reconfortantes momentos de descontração e alegria, mas também por estarem sempre por perto (mesmo quando distantes fisicamente), me escutando, compreendendo minhas angústias e dando conselhos.

Ao coletivo de assistentes sociais do IFCE, categoria de luta e resistência! Aqui, deixo os agradecimentos especiais aos/às colegas que, gentil e generosamente, se dispuseram a contribuir com esta pesquisa. Suas vivências e reflexões, fundamentais para a realização desse trabalho, o tornam uma construção coletiva.

RESUMO

Este estudo analisa a materialização da dimensão pedagógica do Serviço Social no âmbito da Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Para tanto, pretendeu-se: analisar as ações empreendidas pelo Serviço Social no espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil do IFCE; apreender as estratégias utilizadas para a consolidação do trabalho do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do IFCE; e elucidar a compreensão dos/as participantes da pesquisa sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social. Para estabelecer as mediações necessárias à investigação, definiu-se as categorias de discussão: Dimensão Pedagógica do Serviço Social, Política de Educação e Assistência Estudantil, situadas nos processos econômicos, sociais e políticos da organização social capitalista. Utilizou-se como fundamentação metodológica, o materialismo histórico-dialético, que pressupõe que a realidade é síntese de múltiplas determinações intrinsecamente interligadas por diversas mediações, que tem um viés histórico, processual e está em constante transformação. A investigação teve natureza qualitativa, sendo os tipos de pesquisa Bibliográfica, Documental e de Campo. Como instrumentos de produção de dados, utilizou-se o Questionário e Entrevista Semiestruturada. Partiu-se da compreensão que o Serviço Social possui uma dimensão eminentemente pedagógica, podendo contribuir tanto para a manutenção da ordem capitalista, quanto para reforçar o processo de construção de uma nova ordem societária. Foram analisadas as tendências dos perfis pedagógicos caracterizados como de “ajuda”, “participação” e de “emancipação” na inserção do Serviço Social no espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil do IFCE, buscando levar em consideração os condicionantes estruturais, institucionais, políticos e profissionais. O estudo identificou que a dimensão pedagógica do trabalho do/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional aponta para a perspectiva emancipatória, em consonância com os princípios do Projeto Ético-Político Profissional (PEP), ainda que com muitas fragilidades e obstáculos. Assim, temos que o paradigma da dimensão pedagógica na perspectiva da emancipação humana encontra-se desafiado na atualidade, com o agravamento da questão social, a exacerbação da exploração do trabalho, o acirramento das opressões e a regressão no campo dos direitos sociais. Dessa forma, reatualiza-se, no âmbito da profissão, perfis pedagógicos subalternizantes, em sintonia com o conservadorismo que novamente ganha força dentro da profissão e na sociedade. Portanto, é imprescindível uma postura crítica da categoria, a análise profunda das determinações desses processos, a construção de estratégias de enfrentamento das refrações da questão social e a permanência na luta pela superação dessa ordem societária.

Palavras-chave: Dimensão Pedagógica do Serviço Social. Política de Educação. Assistência Estudantil.

ABSTRACT

This study analyzes the materialization of Social Work pedagogical dimension in the field of Student Assistance of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). For this purpose, it was intended to analyze the actions undertaken by Social Work in the socio-occupational area of IFCE's Student Assistance; to grasp the strategies used to consolidate the service of Social Work in the IFCE's Student Assistance Policy; and to elucidate the survey respondents understanding about the pedagogical dimension of Social Work. To establish the necessary mediations for research, it was defined the following discussion categories: Social Work pedagogical dimension, Education Policy and Student Assistance; based in economic, social and political processes of capitalist social structure. As methodological approach, it was used the dialectical and historical materialism, that supposes the reality as the synthesis of multiple determinations closely intertwined by multiple mediations, which has a historical and procedural bias and it's on constant transformation. In order to carry out this study, was developed a bibliographic, documentary and field research that had qualitative nature. As data production instrument, it was used semi-structured interviews and survey. Understanding that Social Work has an eminently pedagogical dimension, being able to contribute both for the capitalist order maintaining and to strengthening the construction process of a new social order. The pedagogical profiles trends characterized as "help", "participation" and "emancipation" in the insertion of Social Work on the socio-occupational area of IFCE's Student Assistance, taking into consideration structural, institutional, political and professional determinants. The study pointed out that the pedagogical dimension of social worker's job in this social-occupational area points for an emancipatory perspective, in line with Ethical-Political Project principles, even with many obstacles and weaknesses. We can thus assert that the pedagogical dimension paradigm, on the human emancipation perspective, it's currently challenged with the social question and oppression worsening, labor exploitation exacerbation and the social rights regression. In this way, on professional field, lower pedagogical profiles are re-established in line with conservatism that gains force, once again, inside profession and society. Therefore, it's crucial that the category takes a critical stance, the deep analysis of procedural determinants, build strategies for confronting the social question refractions and stay on the struggle for overcoming this social order.

Keywords: Social Work Pedagogical Dimension. Education Policy. Student Assistance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Assistentes Sociais lotados na Assistência Estudantil dos <i>campi</i> do IFCE em abril de 2018.....	27
Tabela 02 – Marcos legais no âmbito da Assistência	67
Tabela 03 – Proporção de matrículas por assistente social lotado/a na Assistência Estudantil do IFCE no semestre 2018.1	101

LISTA DE SIGLAS

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

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CF – Constituição Federal

CISS – Conferência Internacional de Serviço Social

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CONSUP – Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

DAE – Diretoria de Assuntos Estudantis

DC – Desenvolvimento de Comunidade

EAD – Educação à Distância

ETFCE – Escola Técnica Federal do Ceará

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

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

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

INDEP – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDRE – Plano Diretor da Reforma do Estado

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RAE – Regulamento de Auxílios Estudantis

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria (SESI)

TAE – Técnico Administrativo em Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UCISS – União Católica Internacional de Serviço Social

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNED – Unidades Descentralizadas de Ensino

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: entre as necessidades da classe trabalhadora e as demandas do capital	29
2.1. A educação como complexo social e os limites ensejados pelo sistema capitalista de produção.....	30
2.2. Política de Educação brasileira: terreno de disputas	38
2.2.1. A investida neoliberal sobre a política educacional no Brasil.....	47
2.2.2. A constituição do IFCE e as perspectivas da Educação Profissional e Tecnológica	56
2.3. Os desafios da garantia do direito à educação: desenvolvimento da Política de Assistência Estudantil brasileira	60
3. SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E DIMENSÃO PEDAGÓGICA: processos que se entremeiam	69
3.1. A dimensão pedagógica da profissão e a constituição da educação como espaço sócio-ocupacional do/a assistente social	73
3.2. Tendências da dimensão pedagógica na atualidade e o trabalho do/a assistente social na assistência estudantil do IFCE	86
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	131
APÊNDICE B – Questionário	132
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista	133

1 INTRODUÇÃO

“Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é modificá-lo”.
(Karl Marx)

O presente estudo aborda a dimensão pedagógica do Serviço Social na sua inserção na Educação, no âmbito da Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)¹, num contexto social de tensão entre alargamento e regressão de direitos, sob os ditames do Neoliberalismo.

A Política de Educação inscreve-se na dinâmica das disputas de diferentes projetos societários² e seu reconhecimento como direito decorre das transformações societárias e da luta de classes. Ela surge como estratégia de intervenção do Estado no âmbito da sociedade para assegurar as condições necessárias à reprodução do capital. Entretanto, também resulta da luta da classe trabalhadora em torno do direito à Educação, “[...] convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais” (CFESS, 2012, p.19).

Fruto dessa correlação de forças, temos, por exemplo, a conquista do reconhecimento da Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, da necessidade de promover a igualdade de acesso ao ensino e permanência nas diversas instituições de ensino, através da promulgação da Constituição Brasileira de 1988.

Nos anos 2000, algumas ações foram desenvolvidas pelo poder público sob o argumento de democratização do acesso e da permanência nas instituições educacionais, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), fruto da mobilização histórica de estudantes e profissionais da Política de Educação. O PNAES visa ampliar as condições de permanência dos jovens nas instituições

¹ No item 2.2.2 tratamos da constituição do IFCE e trazemos elementos para a compreensão do significado histórico dessa instituição.

² No entendimento de Netto (2006, p.02), projetos societários são aqueles que “apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la”. No mesmo texto, o autor esclarece que os projetos societários, diferente de outros projetos coletivos, tem a peculiaridade de serem “projetos macroscópicos, como propostas para o conjunto da sociedade”, possuindo um nível de “amplitude e inclusividade” que outros projetos coletivos não possuem.

federais de educação superior, abrangendo também os Institutos Federais de Educação, considerando suas especificidades (CISLAGHI; SILVA, 2012).

No entanto, esse processo de “democratização” do acesso e permanência na educação vem se desenvolvendo contraditoriamente num contexto em que predominam propostas de regressão dos direitos sociais, de “desresponsabilização” da função pública do Estado, de repasse dessas funções para a sociedade e mercantilização das necessidades sociais, sob a lógica neoliberal.

Na Educação, o ideário neoliberal trouxe um aprofundamento de tendências como a formação profissional aligeirada e tecnicista, voltada para a constituição de uma força de trabalho funcional às novas tendências do modelo de acumulação, a expansão das instituições privadas financiadas pelo Estado, a proliferação dos cursos de Educação à Distância (EAD)³, facilitada pelo desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), entre outras. Por outro lado, as possibilidades de acesso e permanência, especialmente no Ensino Superior, vão “servir à coesão social e às ideologias de ascensão social via educação” (CISLAGHI; SILVA, 2012, p.498).

É nesse cenário que os/as assistentes sociais têm se inserido na Política de Educação, correspondendo às demandas de ampliação das condições de acesso e permanência dos movimentos em defesa da universalização da educação pública, mas subordinados à “cartilha” neoliberal sob as exigências do capital (CFESS, 2012).

O novo panorama social, marcado pela reestruturação produtiva e reformas institucionais, sob a orientação neoliberal, também trará “inflexões no campo profissional do assistente social, provocadas pelas demandas postas pelo reordenamento das relações entre capital/trabalho, Estado/sociedade civil” (ABREU; CARDOSO, 2009, p.10) Nas palavras de Mota & Amaral (2016, p. 33),

[...] a despeito das conquistas que fizeram do Serviço Social uma profissão legitimada e enraizada no conjunto da sociedade, suas bases teóricas e também sua dimensão interventiva vêm sendo atingidas [...] com o avanço de uma outra ofensiva neoconservadora [que produz] tensões, negações e oposições à direção social da profissão, sob os influxos das posturas idealistas, pragmáticas e/ou empiristas.

³ Na área do Serviço Social, por exemplo, estima-se que em 1998 havia 89 cursos de Serviço Social no Brasil. Em 2005, mediante o crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD, o número cresceu para 174 cursos, atingindo quase o dobro em 2009, com 345 cursos e chegando a 441 em 2011. Das matrículas registradas nos cursos de graduação em Serviço Social nesse período, temos que 80.650 foram realizadas na modalidade EaD, enquanto que 72.019 matrículas foram feitas na modalidade presencial, fato que expressa o “processo mercantilização e privatização da educação no Brasil” (RAMOS; ABREU, 2016, p.273)

Com efeito, observamos no interior da profissão, em consonância com os processos macrosociais, uma atualização da herança conservadora e constitutiva da gênese do Serviço Social, provocando um confronto entre tendências teórico-metodológicas e posições ideopolíticas, o que ameaça as bases do nosso projeto ético-político (YAZBEK, 2006).

O Serviço Social inscreve-se na divisão sociotécnica do trabalho como uma atividade de cunho eminentemente pedagógico, determinada pelos compromissos estabelecidos com as classes sociais e materializada pelos efeitos da ação profissional sobre a maneira de agir e de pensar da sociedade no processo de luta pela hegemonia, por intermédio de sua inserção nas ações de organização e reorganização da cultura (ABREU, 2011).

Enquanto profissão que se particulariza nas relações de produção e reprodução da vida social para intervir na questão social, a dimensão educativa do Serviço Social pode atender a interesses diversos, conforme o direcionamento que lhe é dado: pode contribuir tanto para a manutenção da atual ordem econômica, quanto para reforçar o processo de construção de uma nova ordem societária.

Da mesma forma, a educação, que sob o prisma do capital, colabora para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema, pode também, contraditoriamente e, a partir dessa dinâmica, se tornar estratégia de construção de uma autoconsciência da classe trabalhadora, com vistas à emancipação social (CFESS, 2012).

Frente a essa realidade é que perguntamos: como se expressa a dimensão pedagógica do Serviço Social em sua inserção na Política de Assistência Estudantil do IFCE?

Buscando contribuir para essa compreensão de como se expressa essa dimensão pedagógica nas experiências de inserção dos assistentes sociais na Educação, dada a crescente demanda por atuação da profissão nessa área, inclusive com a propagação e aprovação de projetos de leis a esse respeito⁴, é que realizamos esse estudo.

⁴Em nível federal, tramita desde 2003 o Projeto de Lei nº 837, que dispõe sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas escolas. Também tramitam outros projetos de lei sobre essa matéria nas demais esferas de governo, merecendo destaque o Estado do Rio de Janeiro, que já possui legislação que regulamenta a inserção do assistente social nas escolas estaduais, a partir de 2005.

A identidade com a temática decorre da nossa inserção em 2012, como assistente social, no quadro de servidores/as do IFCE, para atuar no desenvolvimento da Política de Assistência Estudantil no *campus* Aracati. Nesse processo, surgiram algumas inquietações sobre a atuação dos/as assistentes sociais na Assistência Estudantil, levando em consideração as dificuldades de se ultrapassar a imediatividade do cotidiano profissional, da precarização das condições de trabalho e das exigências institucionais postas, que, ao mesmo tempo que dão legitimidade à profissão, tendem a limitar o exercício profissional à sua dimensão técnico-operativa⁵.

Isto posto, o intuito desse trabalho é trazer elementos que contribuam para qualificar a nossa atuação profissional e colaborar para que os/as colegas aprimorem a própria prática, a partir da análise e socialização de suas experiências. Esse esforço se justifica à medida que o sujeito profissional necessita munir-se de um aparato teórico-metodológico que permita “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, 2005, p.21).

Mais do que nunca, a pesquisa apresenta-se como uma necessidade para a profissão, já que, como observa Mota (2014), o Serviço Social no Brasil passa por transformações relacionadas com os determinantes presentes no sistema capitalista, o que leva ao surgimento de novos espaços e competências profissionais. Essa ideia é complementada em outro texto da autora, escrito em parceria com Amaral:

As mudanças na ordem social capitalista produziram novas demandas profissionais, ampliaram os espaços sócio-ocupacionais, modificaram as condições de trabalho, exigiram a incorporação de sólidos fundamentos para adensar a formação profissional e desafiaram as práticas organizativas dos sujeitos profissionais. [...] Nesse contexto, a duradoura ofensiva do pensamento burguês no que se refere à fragmentação e à fetichização da vida social, por um lado, e à ritualização das práticas e ideologias conservadoras, necessárias à reprodução do capitalismo contemporâneo, por outro, produziram um brutal esvaziamento da compreensão crítica da sociedade, mediante o estímulo a análises superficiais da realidade e à necessidade de dar respostas imediatas, de efeito “útil”, ou prático a estes. [...] O Serviço Social não ficou imune a essas tendências mais gerais da ofensiva das classes dominantes (MOTA; AMARAL, 2016, p. 30-31).

⁵A instrumentalidade do Serviço Social, entendida como um conjunto de saberes que compõem a capacidade de dar respostas às demandas que se colocam à profissão, é formada pelas dimensões: teórico-metodológica, capacidade de apreensão do método e das teorias e, a mediação destas com a prática; ético-política, referente à capacidade de analisar a profissão dentro de relações sociais permeadas por forças contraditórias, assim como a consciência do profissional acerca da direção social que imprime à sua intervenção; e a dimensão técnico-operativa, referente aos elementos técnicos e instrumentais utilizados no exercício profissional (COSTA, 2008).

O exercício profissional qualificado pressupõe a apreensão crítica dos processos de produção e reprodução das relações sociais, considerando as particularidades locais e institucionais, o que só se faz possível através de aproximações sucessivas dessa realidade. Por isso, se faz necessário produzir estudos que permitam interpretar a realidade dos campos de intervenção profissional e promovam o aperfeiçoamento, a definição e redefinição das competências profissionais, revelando possibilidades de atuação e identificação das demandas presentes na sociedade e permitindo construir estratégias para o enfrentamento da questão social (CFESS, 2012).

É neste sentido que parafraseamos a expressão de Maria Lúcia Martinelli (2006, p.15), “pensar o Serviço Social: eis a tarefa”, para defender a necessidade de se apreender a realidade do exercício profissional no interior das múltiplas determinações que envolvem as relações sociais e de produção do sistema capitalista, aqui considerando a particularidade da dimensão pedagógica da profissão inserida no espaço sócio-ocupacional da Política de Assistência Estudantil do IFCE.

A pesquisa ainda pretende contribuir para a apropriação de como tem se efetivado a tão difundida “democratização da Educação”, bem como fornecerá mais elementos para a análise crítica sobre a Assistência Estudantil, que vem sendo muito mais identificada a partir de suas práticas, colaborando para a apreensão de seu significado enquanto estratégia atrelada ao desenvolvimento da Política de Educação.

Em consonância com o exposto, definimos como objetivo geral dessa pesquisa, analisar a materialização da dimensão pedagógica do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do IFCE. Como objetivos específicos, intentamos: analisar as ações empreendidas pelo Serviço Social no espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil do IFCE; apreender as estratégias utilizadas para a consolidação do trabalho do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do IFCE; elucidar a compreensão dos/as participantes da pesquisa sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social.

Este trabalho tem como base teórica, produções no campo crítico, em torno das categorias “Dimensão Pedagógica do Serviço Social”, “Política de Educação” e “Assistência Estudantil”, que nos permitirão estabelecer as mediações necessárias para compreensão do nosso objeto.

Ansiando compreender o significado da educação para além de sua institucionalização enquanto política pública, nos apoiamos na perspectiva de educação como um dos campos onde são travadas as lutas sociais pela hegemonia no âmbito da cultura, inserida da dinâmica do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, dialogamos com o teórico húngaro István Mészáros (2005) e com educadores brasileiros como Dermeval Saviani (2001; 2003; 2007; 2008), Ivo Tonet (2005; 2012), Gaudêncio Frigotto (2006; 2010; 2017), entre outros.

Para a compreensão da dimensão pedagógica do Serviço Social, nos utilizamos das contribuições de Yamamoto (2004; 2005; 2011) e Abreu (2004; 2011), para quem as ações educativas estão eminentemente ligadas à luta pela hegemonia, compreendida no conceito gramsciano, como a direção intelectual e moral que uma classe ou frações de classe imprimem ao conjunto da sociedade, por meio da combinação entre coerção e coesão, onde a ideologia é vista como elemento central.

Também procuramos evidenciar nesse estudo, os elementos presentes no processo de estruturação das ações da Assistência Estudantil, tomando como base a literatura que discute a constituição das políticas sociais inseridas na dinâmica da sociedade capitalista, levando em consideração as particularidades brasileiras e locais. Assim, temos como apoio de Behring e Boschetti (2007), dialogando com outras pesquisas que se propõem a desvendar essa temática.

O método, neste trabalho, é compreendido dentro da concepção histórico-dialética, como processo de conhecimento pelo qual se apreende a realidade, visando a sua transformação. Nessa perspectiva, o processo de conhecimento envolve sempre um atuar do sujeito na realidade, o que chamamos de práxis. Assim, percebemos que o ato de conhecer tem uma utilidade social, nos permite transformar as condições de vida dos homens e mulheres. Nas palavras de Marx e Engels,

A questão do saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, a realidade e o poder, o caráter terreno do pensamento... não basta interpretar, o que importa é transformar (MARX; ENGELS, 1987, p.12 -14).

O sujeito que pesquisa não examina a realidade de forma especulativa. Ele está inserido numa realidade concreta, histórica e processualmente construída,

transformada constantemente pelos homens e mulheres, mas que não depende de suas vontades individuais, e sim de condições postas pela natureza, pelas suas necessidades, pelas relações com o mundo e com os outros seres humanos (KOSIK, 1995). Frente ao exposto, o processo de conhecimento é histórico e complexo:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...]. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] *Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência* (Marx; Engels, 2007, p. 86-87).

Sendo esse objeto de estudo uma realidade concreta, em que os/as assistentes sociais e demais sujeitos que constroem a Política de Educação no IFCE, entre eles, a própria pesquisadora, estão diretamente implicados e atuam na realidade, conforme as condições postas, não pretendemos nos atrelar a uma pretensa neutralidade diante das questões que consubstanciam nosso objeto de pesquisa. Assim, essa pesquisa está comprometida com a produção do conhecimento que contribua para fundamentar as transformações sociais que tem como horizonte a emancipação humana.

O/a pesquisador/a também necessita entender que o fenômeno investigado é parte integrante de uma totalidade, síntese de múltiplas determinações, intrinsecamente interligadas por diversas relações sociais, econômicas, políticas, etc:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade de múltiplos. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1997, p. 09).

Para entender o objeto, esse sujeito precisa conhecer o processo histórico que o consubstancia e não somente a forma presente, imediata. O real, por sua vez, nos é apresentado de imediato na sua complexidade, mas apenas na sua aparência fenomênica. É a partir dessa forma fenomênica, que nos é possível chegar a essência do objeto, a partir do desvelamento da aparência, da pseudoconcreticidade do real. De acordo com Kosik (1995),

o mundo da pseudococreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O

fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo daquilo que é (KOSIK, 1995, p.15).

Nesse sentido, o processo de conhecimento deve partir da apreensão da aparência do fenômeno – “concreto caótico” – cujo desvendamento exige um trabalho de explicitação das categorias referentes ao objeto, e, por meio de um processo de abstração, buscar sua essência, partindo de suas determinações mais simples e abstratas até chegar às determinações cada vez mais complexas. Em seguida, será possível reproduzir a realidade pesquisada no plano do pensamento, enquanto concreto pensado. Nas palavras de Netto (2004, p.58),

O procedimento metodológico próprio a essa teoria consiste em partir do empírico (os “fatos”), apanhar as suas relações com outros conjuntos empíricos, investigar a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno e reconstruir no plano do pensamento todo esse processo. O circuito investigativo, recorrendo compulsoriamente à abstração, retorna sempre ao seu ponto de partida – e, a cada retorno compreende-o de modo cada vez mais incluso e abrangente. Os “fatos”, a cada nova abordagem, se apresentam como produtos de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas, podendo ser contextualizados de modo concreto e inseridos no movimento maior que os engendra. A pesquisa, portanto, procede por aproximações sucessivas ao real, agarrando a história dos processos simultaneamente às suas particularidades internas.

Foi desse modo que buscamos apreender como se expressa a dimensão pedagógica do Serviço Social na particularidade da Política de Assistência Estudantil do IFCE, mas como parte integrante de uma totalidade, articulada às determinações mais amplas que ensejam as relações sociais, especificamente na sociedade capitalista madura, onde é gestada a profissão e a educação ganha novos contornos. Assim, foi preciso lançar mão das mediações que nos aproximaram da compreensão da essência do objeto, aqui expressas nas categorias de análise “Dimensão Pedagógica do Serviço Social”, “Política de Educação” e “Assistência Estudantil”, as quais permitiram a aproximação da compreensão da relação dialética que existe entre a realidade pesquisada e as configurações conjunturais e macroestruturais do mundo capitalista.

A investigação teve natureza qualitativa, partindo da compreensão de Minayo (2010) de que a pesquisa qualitativa trata de questões que não podem ser quantificadas, exigindo a utilização de instrumentos que permitam a aproximação com a vivência do ser humano em sociedade, abordando suas expressões nas estruturas,

processos, representações, valores, símbolos e significados. Nessa direção, foram utilizados os tipos de pesquisa: Bibliográfica, Documental e de Campo. Como instrumentos de produção de dados, utilizamos o Questionário e Entrevista Semiestruturada.

A Pesquisa Bibliográfica e a Pesquisa Documental perpassaram todo o processo investigativo, sendo realizadas em torno de material didático, teórico e de legislação referente ao tema, identificando o conhecimento científico e marco legal já existentes. Também foram analisados documentos institucionais e de legislação (leis, portarias, regulamentos, manuais).

Na pesquisa de campo, utilizamos a Entrevista semiestruturada, que alia aspectos da Entrevista Aberta, onde o informante aborda livremente o tema proposto, com elementos da Entrevista Estruturada, que pressupõe questões previamente formuladas, permitindo a abertura para os sujeitos pesquisados apresentarem seus pontos de vistas a partir de suas experiências cotidianas (MINAYO, 2010).

Antes da etapa de Entrevista, procedeu-se a aplicação de um questionário, caracterizado 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” (SEVERINO, 2007, p. 125). Esse instrumental consistiu em questionário eletrônico aplicado via “Google Forms”, que contemplou questões de múltipla escolha e de respostas curtas, no intuito de atingir o conjunto de assistentes sociais que trabalham na Política de Assistência Estudantil do IFCE, buscando conhecer seu perfil profissional, para prosseguir à definição dos/as participantes da etapa de entrevista. Assim, somente poderiam participar da etapa da entrevista, aqueles/as que respondessem ao questionário, de forma que os sujeitos que constituíram público-alvo do mesmo foram informados dessa condição.

O questionário eletrônico permitiu o acesso aos/às profissionais, visto que os/as mesmos/as estão distribuídos/as em campi localizados por todo o Estado do Ceará, bem como facilitou o processo de tabulação dos dados, pois o “Google Forms” possui ferramentas que realizam a classificação das informações, cabendo a nós, a análise.

O questionário foi aplicado entre os dias 02 e 24 de março de 2018, após divulgação junto aos/as participantes por meio do e-mail institucional e redes sociais,

mediante esclarecimento sobre a pesquisa e sensibilização sobre a importância de participação dos/as colegas. Já nessa etapa, houve a preocupação com a dimensão ética. Assim, os/as profissionais receberam os esclarecimentos acerca do tema e objetivos da pesquisa e lhes foi garantida a preservação do anonimato. Após esse processo, 32 sujeitos responderam ao questionário, o que corresponde a uma porcentagem de 80% dos 40⁶ assistentes sociais que constituíam público-alvo dessa etapa da produção de dados.

Nos dados coletados pelo questionário, pudemos identificar o perfil profissional dos/as participantes, os quais descreveremos a seguir, a fim de caracterizar melhor a categoria inserida na instituição.

Os dados produzidos via questionário demonstram um perfil homogêneo dos sujeitos em alguns aspectos: 93,8% são do sexo feminino, o que vai ao encontro da tendência histórica no interior da profissão. Apenas 12,5% dos/as participantes encontra-se na faixa etária caracterizada como de público jovem, enquanto a maior incidência de idade (50%) está entre 31 a 35 anos. 65,6% dos/as respondentes se autodeclararam pardos/as, enquanto 15,6% são autodeclarados/as pretos/as. Esta mesma porcentagem se repete quantos aos/as autodeclarados/as brancos/as. Apenas 01 participante referiu pertencer a uma etnia indígena.

Concernente ao perfil de formação profissional, temos que 78,1% dos sujeitos tem a titulação de especialista, 18,8% são mestres e 3,1% possui doutorado. Nenhum/a profissional possui apenas a graduação, o que denota um índice considerável de qualificação profissional. Consideramos que a pós-graduação pode implicar maior domínio teórico-metodológico que permita a atuação profissional mais competente, uma vez que a formação continuada possibilita um maior aprofundamento do sujeito nas questões prático/sociais que permeiam a profissão. Além disso, a investigação na formação e no exercício profissional possibilita

⁶De acordo com informações coletadas junto à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) e à Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) do IFCE, no momento de realização da pesquisa de campo, entre março e abril de 2018, a instituição contava com 45 códigos de vagas para o cargo técnico-administrativo de assistente social, mas uma dessas vagas estava em vacância devido exoneração a pedido da servidora que a ocupava, e a instituição estava realizando processo de redistribuição de servidora de outro órgão para preenchimento da mesma. Dos/as assistentes sociais que preenchiam os demais 44 códigos de vagas, 03 estavam atuando na Pró-reitoria de Extensão (PROEXT) do IFCE e, portanto, não eram público da pesquisa, voltada especificamente para os/as profissionais atuantes na Assistência Estudantil. Como a pesquisadora está lotada na Assistência Estudantil do campus Aracati, ocupando uma das 41 demais vagas, o público da pesquisa foi composto de 40 assistentes sociais.

atualização docente, a formação de novos/as pesquisadores/as e a qualificação do exercício profissional (IAMAMOTO, 2015).

Todos/as concluíram o curso de graduação em Serviço Social em instituições públicas, de forma que 29 frequentaram a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e 03 são egressos/as de outras instituições, a saber: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Iguatu. Com relação ao ano de conclusão do curso de graduação, 3,1% concluíram ainda na década de 1985, 9,3% referem ter concluído o curso na década de 1990, enquanto 87,6% encerraram a graduação já nos anos 2000, sendo a maior incidência em 2010 (15,6%).

100% dos/as profissionais ingressaram na instituição através de concurso público, sendo, portanto, servidores efetivos, componentes do quadro de Servidores Técnico Administrativos em Educação (TAE), o que *à priori* pode representar um fator de resistência a precarização das relações de trabalho, tão presente em determinados espaços de trabalho dos/as assistentes sociais. A remuneração dos/as profissionais é estabelecida de acordo com o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, cujo vencimento básico para o nível superior é de R\$ 4.180,00. Desta forma, 40,6% dos/as assistentes sociais referiram receber de 04 a 06 salários mínimos e 59,4% afirmaram auferir de 07 a 09 salários. O nível de remuneração dos/as profissionais também encontra-se acima do que é auferido pela categoria no contexto atual, cuja média é em torno de R\$2.000,00 e do reivindicado como piso salarial (R\$ 4.000,00)⁷.

Somente 3,1% dos/as entrevistados/as apresentam tempo de trabalho na instituição inferior a 02 anos, enquanto 43,8% estão inseridos na instituição há mais de 02 anos e menos de 04 anos, 28% possuem de 05 a 07 anos, 21,9% apresentam de 08 a 10 anos de atuação no IFCE e apenas 3,1% tem mais de 10 anos de exercício efetivo. Esse dado aponta para o fato de que a inserção massiva dos/as assistentes sociais coincidiu com a expansão dos institutos federais no Brasil, a partir de 2008 e com a criação do PNAES em 2010, que ampliou a demanda por profissionais de Assistência Estudantil.

⁷Fonte: <http://www.cfess.org.br/arquivos/deliberacao3comunica-material-midia-POSNACIONAL-final.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

Quanto à jornada de trabalho, 65% dos/as participantes necessitam cumprir 40 horas semanais, 24% cumprem 30 horas e o restante encontra-se em regime de afastamento parcial para cursar pós-graduação, apresentando carga horária de 20 a 24 horas semanais. Sobre esse quesito, cabe ressaltar que o Serviço Social no IFCE não se encontra resguardado pela Lei nº 12.317/2010, que garante a carga horária de 30 horas semanais para a categoria. Aqueles/as assistentes sociais que estão cumprindo a carga horária de 30 horas são atendidos pela flexibilização da jornada de trabalho regulamentada pela Portaria nº 866/2014 da Reitoria do IFCE. A flexibilização, nesse caso, está condicionada a inserção do/a servidor/a técnico-administrativo/a em espaço de atendimento ao público (alunos), cujo funcionamento será de 12 horas ininterruptas ou funcionamento no período noturno. Para tanto, é necessário que o setor conte com pelo menos 02 profissionais que exerçam as mesmas atribuições, o que não é o caso da grande parte dos *campi* do IFCE, no que diz respeito aos/às assistentes sociais⁸.

Com relação à experiência de trabalho, a maioria dos/as respondentes (84,5%) declarou que atuou como assistente social em outros espaços, antes do ingresso no IFCE. Sobre a área de atuação, a maior incidência foi na Política de Assistência Social (68,8%), seguida por Saúde e Habitação, com a mesma porcentagem (18,8%). A área da Educação apresentou a porcentagem de 9,4%, indicando que é um campo de atuação novo para a maioria dos/as assistentes sociais do IFCE, o que lhes coloca como desafio desvendar esse espaço sócio-ocupacional e traçar estratégias de consolidação do Serviço Social.

Quando indagados se participam de alguma atividade política, 56,2% dos sujeitos responderam positivamente. Destes, 43,8% participam de atividades sindicais, enquanto 34,4% participam de movimentos da categoria. Além disso, 6,3% referiram constituir movimentos de mulheres, enquanto a participação em partido político e movimento de negros e negras apresentaram a mesma porcentagem (3,1%). Um percentual considerável (43,8%) não participa de qualquer atividade político-organizativa. Nenhum/a respondente declarou participar de algum conselho de direitos ou de políticas sociais.

⁸Ver tabela 01.

Para participação na fase de entrevistas, foi definida a amostragem⁹ de 07 profissionais entre os/as 32 sujeitos que responderam ao questionário. A seleção dos/as entrevistados/as levou em consideração a divisão dos campi, realizada pela própria instituição, em cinco macrorregiões, de acordo com sua proximidade geográfica. Assim, foi selecionado/a 01 um/uma participante de cada macrorregião, contabilizando 05 indivíduos. Também foram entrevistadas 02 assistentes sociais que atuam na Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) da Reitoria, entendendo que a inserção nesse espaço sócio-ocupacional permite que eles/as tenham uma visão mais geral da inserção da categoria na Política, completando o número de 07 entrevistados/as.

Consideramos que esse quantitativo permitiu contemplar a diversidade de contextos em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa, seguindo o que dispõe Minayo (2010), quando afirma que uma amostra ideal é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado, refletindo as múltiplas dimensões do objeto de estudo. Essa questão também foi ponderada com a preocupação quanto a exequibilidade da pesquisa dentro do tempo e recursos¹⁰ dos quais dispunha a pesquisadora, por tratar-se de sujeitos lotados nos diversos *campi* distribuídos em diferentes municípios do Estado do Ceará.

Para definição do/a participante de cada macrorregião, levou-se em consideração os seguintes critérios: maior nível de qualificação formal, maior tempo de inserção na instituição, ano de graduação, experiências profissionais anteriores e participação em atividades políticas. Para cada um desses critérios foi atribuída uma pontuação, de forma que o/a profissional que atingisse maior pontuação entre aqueles/as de sua macrorregião, teria prioridade no convite para participar do processo de entrevistas.

Todos os sujeitos selecionados aceitaram participar da etapa da entrevista, o que, para nós, significou a compreensão da importância da dimensão investigativa para a qualificação do trabalho da/o assistente social. Após a confirmação dos/as participantes, procedemos ao agendamento das entrevistas para datas e locais que atendessem à disponibilidade das pessoas entrevistadas, de forma a não causar

⁹A amostragem é conceituada 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”.

¹⁰ É importante ressaltar que todos os custos da pesquisa foram de responsabilidade individual da pesquisadora.

custos às mesmas. Os/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que apresentava os objetivos da pesquisa, assim como esclarecia sobre o caráter voluntário e não obrigatório da participação e dava as garantias quanto a cobertura de possíveis custos gerados aos sujeitos participantes, a preservação do anonimato e a possibilidade de receber os resultados da pesquisa. Para preservar a identidade dos/as entrevistados/as, identificamos as falas apenas com a denominação “Assistente Social” e um número atribuído aleatoriamente, de 01 a 07. As entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos/as participantes e transcritas posteriormente.

A seguir, a distribuição dos campi nas macrorregiões, o número de assistentes sociais lotados/as na Assistência Estudantil de cada campus, a quantidade de profissionais aptos/as a participar da etapa das entrevistas (aqueles/as que responderam ao questionário) e o número de entrevistados/as de cada macrorregião:

Macrorregiões	Campus	Nº de assistentes sociais lotados na Assistência Estudantil	Nº de assistentes sociais aptos	Nº de entrevistados/as
1. Grande Fortaleza/ Maciço de Baturité	Reitoria	02	02	02
	Fortaleza	06	03	01
	Maracanaú	02	02	
	Caucaia	01	01	
	Horizonte	01	0	
	Maranguape	0	0	
	Baturité	01	01	
	Guaramiranga	0	0	
	Pecém	0	0	
	Paracuru	0	0	
2.Litoral Leste/ Vale do Jaguaribe	Aracati	01	0	01
	Limoeiro do Norte	01	01	
	Jaguaribe	01	01	
	Jaguaruana	0	0	
	Morada Nova	01	01	
	Tabuleiro do Norte	01	01	
3. Litoral Norte/ Sertão de Sobral/ Serra da Ibiapaba/ Litoral Oeste – Vale do Curu	Acaraú	02	02	01
	Camocim	01	01	
	Sobral	01	01	
	Tianguá	01	01	
	Ubajara	01	01	
	Umirim	02	01	
	Itapipoca	01	0	
4.Sertão de Canindé/ Sertão de Crateús/ Sertão	Canindé	02	02	01
	Crateús	01	01	
	Boa Viagem	01	01	
	Quixadá	02	02	

Central/ Sertão dos Inhamuns	Tauá	01	01	
5.Cariri/ Centro Sul	Acopiara	0	0	01
	Cedro	02	01	
	Iguatu	02	01	
	Crato	01	01	
	Juazeiro do Norte	02	02	
Total	33	41	32	07

Tabela 01: Assistentes Sociais lotados na Assistência Estudantil dos *campi* do IFCE em abril de 2018.

Posteriormente, foram realizadas a organização e classificação das informações produzidas e a análise dos dados, considerando as questões de pesquisa, o marco histórico-conceitual e a realidade do estudo, para nos aproximarmos à compreensão de como se expressa a dimensão pedagógica do Serviço Social, inserido na Política de Assistência Estudantil do IFCE.

Buscando apresentar a pesquisa de forma didática, estruturamos o seu desenvolvimento em quatro capítulos, conforme explicitamos abaixo, sendo este primeiro capítulo o de Introdução ao estudo, utilizado para delimitar o objeto do estudo, bem como apresentar as motivações para realização do mesmo, os objetivos e o trajeto metodológico adotado.

No capítulo 2, analisamos as categorias Educação e Assistência Estudantil. Na seção inicial, discutimos sobre a educação tanto como complexo social, quanto como estratégia de reprodução da força de trabalho e veiculação da ideologia dominante no sistema capitalista, configurando um dos campos onde são travadas as lutas sociais. Em seguida, discorreremos sobre a educação profissional no Brasil, onde se insere o IFCE, e situamos a política educacional no âmbito da produção e reprodução do sistema capitalista, evidenciando processos sociais, históricos e políticos que contribuíram para sua construção, na particularidade brasileira. No item posterior, discorreremos acerca da investida neoliberal sobre a política educacional no Brasil, na qual predominam as propostas de regressão dos direitos sociais e mercantilização das necessidades sociais. Por último, abordamos o desenvolvimento da Política de Assistência Estudantil brasileira, buscando identificar os elementos que a caracterizam e realizar uma reflexão crítica sobre os rumos que essa política tem seguido na atualidade.

No capítulo 3, abordamos o significado da dimensão educativa do trabalho do/a assistente social, para identificar como se expressam as pedagogias da ajuda, da participação e da perspectiva emancipatória na intervenção profissional do Serviço

Social, aliadas aos contextos sócio-históricos em que se insere a profissão. Também explicitamos as condições sociais, políticas e econômicas que favoreceram a criação e ampliação do mercado de trabalho do/a assistente social na área da Educação. Em seguida, analisamos a inserção da profissão no IFCE, com o intento de caracterizar as estratégias utilizadas para a consolidação do exercício profissional do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do IFCE, procurando perceber como se materializa a dimensão pedagógica do Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional.

2 EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: entre as necessidades da classe trabalhadora e as demandas do capital

“Meu estado de espírito sintetiza esses dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade”
(Antonio Gramsci)

Com a frase repleta de sentido, proferida por Gramsci, iniciamos nossas reflexões a respeito das políticas educacionais, inseridas num terreno de disputas sociais, que hoje apontam para um estado de desolação e desmobilização das lutas dos trabalhadores e de avanço de uma onda conservadora, negadora de direitos duramente conquistados.

É com o espírito de “pessimismo da razão”, tentando não cair em análises superficiais e ilusórias, que buscamos nos aproximar da apreensão dos movimentos contraditórios que permeiam as políticas sociais no capitalismo, em especial as políticas educacionais. Mas é com o “otimismo do desejo” pela transformação societária que tentamos demonstrar que o movimento contraditório da realidade social aponta para diversas possibilidades de superação da exploração, da opressão e das desigualdades sociais, que impõem à classe trabalhadora a tarefa histórica de romper com o capitalismo. Compreendemos que a educação, enquanto atividade inerente ao ser social, tem papel importante, embora de modo nenhum exclusivo, no processo de emancipação humana, como tentaremos demonstrar a seguir.

A educação encontra-se no rol de atividades necessárias à existência humana e está presente nos processos formativos que ocorrem no meio social, envolvendo as diversas formas de construção da sociabilidade. Dessa maneira, não podemos compreender a educação descolada do contexto societário em que se desenvolve, visto que é a organização societária que lhe atribui sentido, determina sua forma de organização e lhe dá condições de desenvolvimento (LIBÂNEO, 2013).

Neste sentido, ao buscar entender a educação enquanto dimensão da vida social, levaremos em consideração o contexto em que surge e se desenvolve, portanto, em um modo de produção determinado, visto que é a forma que os seres humanos produzem sua vida material que determina a forma como eles vivem:

A educação [...] é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, pela forma pela qual os homens produzem sua vida material, bem como pelas relações nelas implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender a maneira que os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (LOMBARDI, 2011, p. 11).

Como dimensão constitutiva dos processos sociais, a educação sofre transformações históricas articuladas às mudanças sofridas pela produção da existência humana, expressando os movimentos contraditórios do processo das lutas de classes (LOMBARDI, 2011):

Em se tratando da conformação e desenvolvimento da educação capitalista, esta acompanhou os vaivéns da luta entre burguesia e proletariado, assumindo as características e particularidades próprias dos processos históricos de cada uma das formações sociais articuladas na ampla teia de relações e divisões do trabalho, próprias da gênese e desenvolvimento do modo capitalista de produção (LOMBARDI, 2011, p. 91)

Assim, para explicitarmos os elementos que ajudem a desvendar as políticas educacionais, consideramos necessário situá-las e relacioná-las aos condicionantes estruturais e aos processos conjunturais que constituem o mundo capitalista.

2.1 Educação como complexo social e os limites ensejados pelo sistema capitalista de produção

A educação, tomada num sentido lato, tem uma função importante na dinâmica da reprodução social, pois é uma atividade social que permite ao ser humano inventar potencialidades e usufruir delas socialmente (CFESS, 2012). Como explica Saviani (2003, p. 13):

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

À propósito, é através da educação que são transmitidos socialmente os conhecimentos, comportamentos e habilidades que permitem a reprodução social do

ser humano. Por isso, a educação é uma das mediações necessárias à objetivação do ser social, passando a ser complexo integrante da totalidade social (LUKÁCS, 2013). A educação mantém com o trabalho uma relação de dependência ontológica, pois de acordo com Tonet (2012), é na medida em que o trabalho se complexifica na reprodução do ser social, que faz surgir outras esferas de atividades específicas como arte, política, ciência, educação que cumprem determinadas funções nesta reprodução.

Lukács (2013) afirma que o trabalho é a atividade fundante do ser social, pois permite a superação do caráter meramente biológico do ser humano, quando ele passa de uma adaptação “passiva” ao ambiente (como os demais animais) a uma adaptação ativa, entrando em interação com a natureza e transformando-a, de forma consciente. Nas palavras de Marx (2013, p. 255), “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. É por meio desse complexo processo, que une intencionalidade¹¹, causalidade, necessidade, ação, entre outras mediações, que se constroem as condições necessárias à satisfação das necessidades humanas, impulsionando o desenvolvimento do ser social, enquanto processo de sociabilidade (LUKÁCS, 2010).

Apreendemos do exposto, que o trabalho, como atividade eminentemente humana, diferencia-se de outras atividades que promovem a transformação da natureza, pois é previamente idealizada e dotada de finalidade e intencionalidade. A finalidade do trabalho é satisfazer necessidades socialmente determinadas, o que diferencia a práxis humana de atividades realizadas por outros animais, puramente instintivas. Estas últimas “realizam-se no marco de uma herança determinada geneticamente [...], numa relação imediata entre o animal e o seu meio ambiente [...] e satisfazem, sob formas em geral fixas, necessidades biologicamente estabelecidas [...]” (NETTO; BRAZ, 2006, p.30). A clássica exemplificação do próprio Marx (2013) nos ajuda a compreender melhor essa questão:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma

¹¹A capacidade de direcionar a atividade a partir de uma intencionalidade previamente definida, “conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito” chama-se teleologia. Essa “prévia ideação” somente pode ser objetivada através de meios de trabalho, que mediam a relação sujeito-objeto. Assim, o trabalho implica “um movimento indissociável em dois planos: num plano subjetivo (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e num plano objetivo (que resulta na transformação material da natureza)” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 32).

abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 255-256).

Observamos que o processo de desenvolvimento das sociedades humanas está intrinsecamente ligado às transformações ocorridas no mundo do trabalho. Mas essa relação é historicamente determinada, o que implica dizer que, ainda que a existência humana esteja condicionada à existência da natureza e à possibilidade de transformar esta última por meio do trabalho, essa relação humanidade – natureza varia historicamente: “[...] modificam-se, ao longo da história da humanidade, as formas de produção da vida social e, por conseguinte, as condições materiais de existência nas quais vivem os homens” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 32).

Nessa perspectiva, é importante considerar o trabalho no seu sentido ontológico (como fundante do ser social), mas também historicamente situado, onde o modo de produção relaciona-se com a formação social. É por isso que Marx (2013) procurou analisar o trabalho nas particularidades dos modos de produção, principalmente no capitalismo, no qual aquela categoria ganha novas conotações, gerando uma complexificação do seu significado no âmbito das relações sociais burguesas.

Segundo Ortiz (2012), foi a partir do desenvolvimento das forças produtivas que se gerou, cada vez mais, a capacidade humana de produzir o excedente, o que, por sua vez, levou ao surgimento da propriedade privada dos meios de produção, à divisão da sociedade em classes sociais distintas e antagônicas e a divisão social do trabalho.

O desenvolvimento do capitalismo pressupõe a separação entre trabalho e meios de produção, de forma que, o trabalhador, alijado dos meios necessários à sua sobrevivência, tenha que vender sua força de trabalho ao capitalista em troca de um salário. Nesse contexto, a força de trabalho e o produto do trabalho assumem o caráter de mercadoria:

[...] a emergência do capitalismo se fez à base da expropriação do trabalhador da terra e dos instrumentos e meios de suprir sua subsistência, tornando-os *livres* para a exploração capitalista. Transformados em trabalhadores assalariados, os seus meios de subsistência passaram a ser adquiridos no

mercado com os rendimentos do trabalho (MOTA; AMARAL, 2016, p. 237 – grifos das autoras).

Assim, o trabalho, no mundo capitalista, para além de seu sentido original, que é satisfazer as necessidades humanas e assim impulsionar o desenvolvimento da humanidade, passa a servir à necessidade do capital de reproduzir-se. Da forma que se realiza no capitalismo, o trabalho é degradado e aviltado, o ato de produzir é alienante ao trabalhador, pois o produto final não lhe pertence, se exterioriza frente a ele, como fruto de sua exploração. Os produtos do trabalho se tornam “autônomos” e se opõem ao trabalhador. Nas palavras de Yamamoto (2015, p. 67-68),

[...] o desenvolvimento das forças produtivas sociais do trabalho se apresenta invertido como força produtiva do capital. A cooperação, a divisão social do trabalho, as aplicações da ciência na produção, os produtos do trabalho, a maquinaria, atuam como meios de exploração do trabalho – isto é, de apropriação do trabalho excedente -, como forças inerentes ao capital e enfrentam o trabalhador como coisas que lhe são alheias e que o dominam. Essa relação é a personificação de coisas e a coisificação de pessoas. Essa inversão é o que distingue a forma de produção capitalista das anteriores e caracteriza o capital como relação social.

Nesse sistema, o capital subordina o trabalho aos interesses da classe dominante, convertendo-o em meio de dominação e exploração. O “sistema sociometabólico do capital” se expande na medida em que converte o trabalho em uma mercadoria, produzindo a desigualdade entre as classes sociais, a subsunção do trabalho ao capital e a extensão da lógica da produção da mercadoria para as demais dimensões da vida social (na qual se inclui o complexo educativo), produzindo e reproduzindo as condições necessárias ao seu processo de acumulação (MÉSZÁROS, 2002).

O desenvolvimento das forças produtivas exigiu a formação de indivíduos aptos para atender à produção e a educação assumiu, além da forma *lato sensu*, também a forma *stricto sensu*, propiciada pela escola, de maneira sistematizada (BARBOSA, 2015). Assim como o trabalho na sociedade capitalista ganha novos contornos, tornando-se alienado, degradante, o sentido da educação também muda para atender ao processo de produção:

Portanto, é a partir da sociedade capitalista que a educação escolar se configura como uma necessidade de formação dos indivíduos para atender ao desenvolvimento. [...] A função social da escola é transmitir o conteúdo historicamente produzido pela humanidade, mas na sociedade de classes ela ganha outra função: formar indivíduos para o processo de produção e de

desenvolvimento da sociedade capitalista em ascensão (BARBOSA, 2015, p.78-79).

Nesse sentido, a educação vai assumir uma dicotomia na sociedade de classes, ao ponto em que os sistemas se estruturam para formar de maneira diferenciada a classe trabalhadora e a classe dominante, de acordo com as demandas do capital. Assim, temos a desigualdade produzida no complexo da produção sendo reproduzida no âmbito educacional: para os trabalhadores é destinada uma qualificação técnica, instrumental, voltada para o trabalho. Já às elites é reservada a educação de caráter mais humanística, com vistas ao desenvolvimento omnilateral, conforme aponta Frigotto (2010):

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes (FRIGOTTO, 2010, p.35).

Para Mézaros (2005, p. 35), a educação institucionalizada, principalmente nos últimos 150 anos, além de cumprir a função de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva” tem exercido o papel de gerar e transmitir “um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Nesse sentido, repetimos, as políticas educacionais refletem as desigualdades que são funcionais ao sistema capitalista. Por isso, o autor entende que, dentro da lógica do capital, qualquer “reforma” na educação, mesmo formulada a partir das “mais nobres utopias educacionais” permanecerá “dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sociometabólica” (MÉSZAROS, 2005, p. 26). Nas palavras do autor,

[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...] Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. [...] Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a regra geral (MÉSZAROS, 2005, p. 25 – 26).

Sobre essa questão, entendemos que, numa sociedade organizada a partir da contradição entre aqueles que produzem e aqueles que se apropriam do produto desse trabalho, o complexo educativo tem sua função social marcada pelas contradições e lutas societárias.

Saviani (2003, p. 71) chama a atenção para o fato de que “[...] mesmo o aspecto reprodutor da educação é contraditório e não mecânico” por ser ele mesmo um reflexo da “contradição essencial da sociedade de classes, que, no capitalismo, se expressa na antinomia entre capital e trabalho”. Reforçamos com o auxílio de Ivo Tonet (2005, p. 223), que:

A existência do antagonismo de classe, contudo, também implica no surgimento – sob formas explícitas ou implícitas – de outras propostas, com outros fundamentos, outros valores e outros objetivos. De modo que o campo da educação, como aliás toda a realidade social, é um espaço no qual se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre nas mãos das classes dominantes. Essas outras propostas, no entanto, sempre terão um caráter restrito, pontual, isolado. No caso da sociedade atual, uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca poderá ser levada à prática como um conjunto sistematizado [...].

Isso nos leva a crer que uma educação que pretende contribuir para um processo de emancipação humana não se realizará sob as condições institucionais típicas da ordem societária atual, cuja função principal é a de mediar os processos de reprodução do capital. Também não pode ser entendida como o alicerce da construção do processo revolucionário, como reivindicam muitos discursos “empolgados” em torno da sua dimensão transformadora. Ainda assim, concordamos com a análise construída pelo documento do CFESS (2012) que aponta a importância da luta pelo direito à educação, na medida em que esse campo encontra-se inserido no processo de formação de consciência que pode apontar para a superação da sociedade do capital:

A ampliação do campo dos direitos sociais, como forma de compreender a cidadania em seu sentido mais classista e menos abstrato, tem no reconhecimento da Política de Educação como um direito social a ser universalizado um dos momentos deste processo de mobilização e luta social, mas como meio e não como finalidade de realização de uma nova ordem social. Nesta direção, a concepção de educação em tela não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, da constituição de uma seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva desse amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e busca superar as desigualdades

sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira (CFESS, 2012, p.22)

Os processos de constituição dos sujeitos coletivos e de suas lutas é, desse modo, condição de uma educação que aponte para um horizonte de emancipação. Para tanto, essa perspectiva de educação “[...] deve fortalecer os processos de socialização da política, de socialização do poder como condição central de superação da ordem burguesa” (CFESS, 2012, p.22).

Mészáros (2005) reconhece a educação, entendida de forma ampliada, para além da estrutura institucional, como vital para a existência humana, pois é o que permite o conhecimento tão necessário para a transformação social de maneira consciente. Nessa direção, o autor propõe a construção de uma alternativa para a educação, como uma concreta e ativa contribuição para uma ampla e emancipadora transformação social.

O autor aponta como direção um processo de criação de uma “contra-internalização” que quebre o ciclo de reprodução do capital de uma vez por todas. Isso aconteceria a partir da transformação do processo de aprendizagem como sendo “a própria vida” dos sujeitos, criando uma forma de consciência social que os liberte dos limites restritos do controle do capital. É somente nesse sentido amplo, que a educação poderá contribuir para a superação do capital, realizando as suas “muito necessárias *aspirações emancipadoras*”, o que exige um “progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a nossa própria vida”. (MÉSZAROS, 2005, p. 59).

Nesta perspectiva, temos que a educação formal não é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora às algemas do capital. É somente com a supressão da propriedade privada dos meios de produção e com o fim das classes que poderemos alcançar uma sociedade substantivamente igualitária e libertária. Entretanto, no seu sentido ampliado, a educação cumpre um importante papel na instrumentalização da luta da classe trabalhadora, em seu horizonte estratégico pela emancipação.

Partindo dessas reflexões, buscamos conhecer a concepção de Educação que norteia o trabalho dos/as assistentes sociais na Assistência Estudantil do IFCE, conforme disposto abaixo:

Uma educação integral, que vê o ser humano como um todo, que vê o estudante não só na dimensão técnica, que visa a aprendizagem propedêutica, mas que também consegue compreender esse aluno como um ser que é social, que tem família, que tem problemas, e para além disso, entender que esse ser humano, para ter uma formação integral, ele precisa além das disciplinas que ele vai ver em sala de aula e outras coisas técnicas, ele vai precisar também de uma educação política, ele vai ter a oportunidade de participar de atividades extracurriculares, vai precisar de uma orientação no sentido para sua formação política (Assistente Social 01).

É uma concepção de educação ampliada, né, não apenas aquela questão de formação profissional, de formação pra o trabalho, mas de uma formação realmente integral do ser humano, né, que alie tanto a questão profissional mas também a questão... o desenvolvimento do ser humano nos vários âmbitos da sua vida. Principalmente a dimensão mesmo da criticidade, do sujeito que estar em processo educacional ele realmente desenvolver uma reflexão sobre a realidade em que ele vive, né, pra que ele possa fazer uma análise dessa realidade. Então assim, a concepção de educação que eu tenho é essa educação que possa dar oportunidades do sujeito de conhecer a sua realidade e poder, a partir desse conhecimento, dessa interpretação, da interação com o outro, da interação com o meio ambiente, que ele possa também transformar essa realidade (Assistente Social 04).

Mesmo incorporados/as a uma estrutura institucional, percebemos que predomina, entre os/as entrevistados/as, a concepção de educação num sentido ampliado, como formação integral do sujeito, não somente para atuar no mundo do trabalho, mas para demonstrar uma postura crítica frente a realidade. Abaixo, ainda podemos identificar a concepção de educação como complexo social e articulada a um projeto de sociedade, enquanto uma das estratégias a serem utilizadas em torno da luta pela emancipação humana. Portanto, os/as profissionais demonstraram uma compreensão que vai ao encontro daquela defendida pelos autores que referenciam nossa análise dessa categoria:

Então, assim, a concepção de educação que eu tenho ela é uma educação crítica que liberta os sujeitos. Que consegue possibilitar que as pessoas tenham acesso ao conhecimento, embora a gente saiba que a educação regular, ela é uma educação que é permeada pelos trâmites da sociedade capitalista, ela vem responder preceitos do mercado ela tem todo um ranço desse processo de uma educação bancária conteudista, mas eu acredito que o tempo todo ela é tensionada. Tanto porque ela tem, também, todo um movimento que construiu essa educação, também, movimento dos trabalhadores, movimento de educadores, movimento de estudantes, que são pessoas que tensionam o tempo todo o projeto. Então a gente sabe que tem um projeto de sociedade que constrói junto com o estado dentro das amarras do estado, dentro das concepções existentes, mas que existe também um tensionamento que é provocado pela rede de trabalhadores, de educadores, de estudantes, de profissionais em geral que fazem a educação. [...]Então essa é a concepção que eu tenho. De uma educação que te impulsiona, de uma educação que te forma como um ser crítico, como alguém que questiona como alguém que não vai ficar enquadrado somente do que tá

ali como conteúdo, mas que te dá uma formação integral (Assistente Social 02).

Eu utilizo a dimensão que a educação é baseada no conceito marxista e também no luckacsiano que a educação tem essa dimensão de transformação. Eu entendo a educação como, inicialmente, uma transmissão de conhecimento no sentido de pegar o que foi adquirido no passado para ser absorvido no presente e, a partir dessa informação, o indivíduo ter capacidade de dar respostas futuras, não necessariamente iguais aos que foram dados no passado e, a partir disso ele pode transformar o ambiente em que ele está inserido (Assistente Social 07).

Fundamentados na discussão anterior, vejamos agora os processos sociais, históricos e políticos que contribuíram para sua construção da política educacional no Brasil.

2.2 Política de Educação brasileira: terreno de disputas

Como vimos, o desenvolvimento do capitalismo pressupõe a separação entre trabalhadores e as condições de produção. Isso acarretou, no início do processo de desenvolvimento do capitalismo, a transformação de camponeses e artesãos em pessoas destituídas de propriedade, dispondo apenas da sua força de trabalho (MARANHÃO, 2010).

Segundo Maranhão (2010), o rápido processo de industrialização provocou a migração de trabalhadores do campo para a cidade, fazendo surgir uma superpopulação relativa. À medida que se dava o crescimento industrial, com o desenvolvimento tecnológico que permitiu a aceleração da produção e o aumento do lucro, avançava também a miséria e a degradação da vida, tanto dos trabalhadores inseridos na produção, que dispunham de péssimas condições de trabalho, quanto dos demais "despossuídos", pertencentes à superpopulação relativa.

A acumulação da miséria relativa à acumulação do capital é uma das características fundamentais que produzem a questão social na sociedade capitalista. Na compreensão de Yamamoto (2015):

[...] a questão social é indissociável da sociabilidade capitalista e, particularmente, das configurações assumidas pelo trabalho e pelo Estado na expansão monopolista do capital. A gênese da questão social na sociedade burguesa deriva do caráter coletivo da produção contraposto à apropriação privada da própria atividade humana- o trabalho – das condições necessárias

à sua realização, assim como de seus frutos. É inseparável da emergência do 'trabalhador livre', que depende de sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais. Assim, a questão social condensa o conjunto das desigualdades e lutas sociais, produzidas e reproduzidas no movimento contraditório das relações sociais (IAMAMOTO, 2015, p.55-156).

No período que antecedeu a Revolução Industrial, as demandas sociais e reivindicações dos trabalhadores tinham respostas doutrinadoras, moralizantes e coercitivas, ou “concessões” tímidas e parciais, que não chegavam a constituir padrão de proteção social. Assim, prevaleciam a caridade e a repressão no trato com a pobreza e as necessidades sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Nessa ocasião, foram desenvolvidas diversas legislações em países europeus, especialmente na Inglaterra, que estabeleciam um “código coercitivo do trabalho”, com o intuito de impor o trabalho a todos que apresentassem condições para trabalhar. Àqueles que não eram capazes de trabalhar, era assegurada uma assistência “minimalista e restritiva, sustentada em um pretense dever moral e cristão de ajuda, ou seja, não se sustentavam na perspectiva do direito” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 49).

De acordo com Behring e Boschetti (2007) no período que vai da metade do século XIX até a terceira década do século XX, o capitalismo é pautado pelo liberalismo, cuja lógica predominante é o trabalho como mercadoria e o livre mercado. O liberalismo tem como uma de suas principais premissas a lógica da “mão invisível”, em que o mercado é tido como o principal regulador das relações estabelecidas na sociedade, devendo funcionar livremente para assegurar o bem-estar coletivo. Em consonância com essa lógica, o Estado teria um papel legislador, com vistas a garantir os direitos de propriedade e liberdade individual e o livre mercado. Nessa perspectiva, o papel do Estado é “mínimo” e a liberdade individual e o livre mercado é que garantiriam o “bem-estar social”.

Acreditamos que daí surgiu a ideia, até hoje amplamente difundida no senso comum e até no meio científico, de que as formas de proteção social que não objetivam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho para prover o próprio sustento, configuram filantropia ou paternalismo, alimentando a “preguiça” e a “vagabundagem”. Observamos que essa lógica permeia o estigma em torno de programas de Assistência Social que não visam a inserção laboral e ações de

Assistência Estudantil que não são baseadas na meritocracia e não tem contrapartida dos estudantes, atuando nos espaços da instituição.

Alguns fatores contribuíram para o enfraquecimento do liberalismo como ideologia dominante, principalmente em princípios do século XX: o fortalecimento do movimento da classe trabalhadora, explicitando que a pobreza e a desigualdade social não são questões de cunho moral ou de polícia, impondo à burguesia o reconhecimento de direitos sociais mais amplos; o surgimento do capitalismo monopolista, a crise econômica de 1929/ 1932 e a revolução socialista de 1917.

Logo, a questão social passa a ser objeto de intervenção do Estado, na medida em que a classe trabalhadora se organiza politicamente, iniciando um processo de lutas que extrapolaram a questão social para a esfera pública, passando a exigir a interferência estatal por meio das políticas e serviços sociais (IAMAMOTO, 2015).

Com efeito, assim como nas demais demandas sociais, a política pública de educação é fruto das reivindicações dos trabalhadores organizados em torno do direito à educação, evidenciando esta última como uma expressão da questão social (ALMEIDA, 2005). Como também se configura estratégia de intervenção do Estado na dinâmica da sociedade para assegurar as condições necessárias à reprodução do capital, a educação converte-se “[...] em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais” (CFESS, 2012, p.19).

A partir de então, o Estado passa a administrar as expressões da questão social, embora que de forma fragmentada, a partir de suas sequelas, vistas como problemas sociais. Netto (1992) esclarece que a intervenção fragmentada atende ao objetivo de encobrir a raiz das desigualdades sociais, ou seja, a relação de exploração do capital sobre o trabalho, evitando que se coloque em xeque a ordem burguesa. Assim, a questão social é recortada e tratada como problemáticas particulares, como o desemprego, a fome, a falta de escola, etc, e enfrentada por intermédio de políticas sociais diversas.

Destarte, as primeiras iniciativas de políticas sociais são resultado da confluência da ascensão do capitalismo e da Revolução Industrial, das lutas de classes e da intervenção estatal. No entanto, sua generalização se deu no pós-

Segunda Guerra Mundial, no processo de transição do capitalismo concorrencial ao monopolista (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Após a II Guerra Mundial, veio a se conformar o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*¹² desenvolvendo-se principalmente nos países centrais, possibilitando a plena expansão do capitalismo industrial e o amortecimento da crise, por meio de medidas como a oferta de políticas sociais aos trabalhadores, ampliando serviços públicos, entre eles, o de Educação. No entanto, Behring e Boschetti (2007, p.63), advertem que:

[...] não houve ruptura radical entre o Estado liberal predominante no século XIX e o Estado social capitalista do século XX. Houve, sim, uma mudança profunda na perspectiva do Estado, que abrandou seus princípios liberais e incorporou orientações social-democratas num novo contexto socioeconômico e da luta de classes, assumindo um caráter mais social, com investimento em políticas sociais. [...] ambos tem um ponto em comum: o reconhecimento de direitos em colocar em xeque os fundamentos do capitalismo.

Ainda de acordo com Behring e Boschetti (2007, p. 64),

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas e das correlações de força no âmbito do Estado [que passa a] assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade.

No que se refere à conformação das políticas sociais no Brasil, temos que esse processo se relaciona às particularidades da nossa formação social e do desenvolvimento do capitalismo neste país, que ocorreu de forma diversa aos países centrais, mantendo, porém, suas características essenciais (BEHRING; BOSCHETTI, 2007). Diante disto, é importante compreendermos que nossa formação societária se

¹²A constituição do *Welfare State* foi baseada as ideias de John Keynes (1883-1946), que propõe uma intervenção do Estado na economia para garantir a reprodução da força de trabalho e a reprodução ampliada do capital, por meio de empréstimos, planificação da economia, política salarial, política fiscal, distribuição de subsídios, construção de infra-estrutura e de um sistema de proteção social (BEHRING; BOSCHETTI, 2007). Ao keynesianismo, juntou-se o regime de produção fordista (baseado na indústria automobilística de Henry Ford), caracterizada pela produção em larga escala, através da linha de montagem, voltada para o consumo de massa, que reunia operários protegidos pela legislação trabalhista e cuja mão-de-obra era especializada e relativamente bem paga. Conforme as autoras, [...] o keynesianismo e o fordismo, associados, constituem os pilares do processo de acumulação acelerada de capital no pós-1945, com forte expansão da demanda efetiva, altas taxas de lucro, elevação do padrão de vida das massas no capitalismo central, e um alto grau de internacionalização do capital, sob o comando da economia norte-americana, que sai da guerra sem grandes perdas físicas e com imensa capacidade de investimento e compra de matérias-primas, bem como de dominação militar (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 88).

configura como ordem burguesa periférica¹³, constituindo-se enquanto capitalismo dependente e subdesenvolvido, o que traz implicações para a organização societária brasileira.

Em decorrência dessa particularidade, diferente das políticas dos países capitalistas avançados, o desenvolvimento das políticas sociais brasileiras foi orientado por uma combinação de elementos:

Por intervenções públicas tópicas e seletivas, próprias dos modelos liberais, adoção de medidas autoritárias e conservadoras, típicas dos modelos conservadores, e ainda, estabelecimento de esquemas universais e não contributivos de distribuição de benefícios e serviços, característicos dos regimes social-democratas (PEREIRA, 2008 apud NASCIMENTO, 2012, p. 15).

Aqui, até as primeiras décadas do século XX, as demandas sociais praticamente não eram levadas em consideração pela elite e pelo Estado, que respondia às reivindicações sociais com repressão policial. Numa postura de não reconhecimento à questão operária, o posicionamento da sociedade da época variava entre o apoio à repressão policial e ações filantrópicas e assistencialistas (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

É a partir da primeira década do século XX, quando ganha impulso o processo de industrialização do país, que a questão social passa a ser problematizada pela classe trabalhadora¹⁴ e ganha uma intervenção que vai além da pura repressão, com

¹³Baseados em Fernandes (2005), Perez e Lara (2015), a dependência econômica do Brasil perpassou toda a sua história, desde o processo de acumulação primitiva pré-capitalista dos países centrais, durante a colonização, até o período de ascensão do capitalismo. Esta constituição do capitalismo brasileiro é caracterizada pela “heteronomia econômica condicionada pelos países centrais” [e, de forma complementar e ao mesmo tempo contraditória, por] “tendências de uma dinâmica autônoma em fase de estruturação, polarização que chamamos de capitalismo dependente. Três fases sucederam-se na emergência e consolidação do capitalismo dependente no Brasil: a fase de *eclosão de um mercado capitalista especificamente moderno* (que iria da ‘Abertura dos Portos’ até a sexta década do século XIX), a fase de *formação e expansão do capitalismo competitivo* (que vai do ‘último quartel’ do século XIX até a década de 1950 no século XX) e a fase de *irrupção do capitalismo monopolista*, que se acentua no fim da década de 1950 e se consolida estruturalmente após o golpe de 1964” (FERNANDES, 2005 apud PEREZ; LARA, 2015, p. 43-44 – Grifos dos autores). Já golpe civil-militar de 1964 cristalizou a articulação “dependência externa – segregação interna” que caracteriza o capitalismo monopolista neste país, consolidando durante a atual crise do capital, dependência do Brasil frente as grandes potências econômicas, “[...] decorrendo disso uma realidade social profundamente desigual que sujeita amplas massas do povo à miséria, retirada de direitos, precarização do trabalho, desemprego, sucateamento dos serviços públicos, dentre outras mazelas próprias do capitalismo, que se explicitam e se particularizam nos países dependentes” (PEREZ; LARA, 2015, p. 60 – 61).

¹⁴O processo de industrialização que substitui o modelo econômico agroexportador cafeeiro na hegemonia econômica do país, ocorreu principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, atraindo trabalhadores das regiões mais pobres do Brasil, o que gerou o crescimento acelerado e desordenado das cidades e a ampliação do proletariado urbano. As indústrias brasileiras passaram a utilizar também imigrantes vindos principalmente da Europa, que já continham experiência nessa área, mas que trouxeram também a vivência no movimento operário europeu, o que contribuiu para a organização da nossa classe operária e para sua mobilização em torno das lutas por direitos sociais e trabalhistas (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

as primeiras iniciativas de legislação direcionadas ao mundo do trabalho. Embora a questão social não fosse mais considerada questão de polícia, as políticas sociais seguiram a lógica do período, sendo utilizadas como estratégia populista, e se desenvolveram mediante barganhas entre o Estado e parcelas da sociedade.

De acordo com Behring e Boschetti (2007, p.108), esse momento de introdução da política social no Brasil teve seu desfecho com a promulgação da Constituição de 1937, “[...] a qual ratificava a necessidade de reconhecimento das categorias de trabalhadores pelo Estado [...]” e com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943, que “[...] sela o modelo corporativista e fragmentado de reconhecimento dos direitos no Brasil. Estava, então, desenhada a arquitetura formal-legal da relação do Estado com a sociedade civil, e que marcou profundamente o período subsequente de expansão fragmentada e seletiva das políticas sociais, que segue até 1964”.

Sob os governos de Getúlio Vargas (1930 – 1945), ganha impulso o processo de industrialização que substitui o modelo econômico agroexportador cafeeiro, hegemônico no país até então. Na construção da industrialização brasileira o Estado assume o controle do processo de desenvolvimento interno, protegendo a atividade econômica, promovendo a acumulação inicial de capital e fornecendo a infra-estrutura necessária ao novo modelo de acumulação capitalista brasileira, além das ações de reprodução e manutenção do proletariado urbano.

Nesse período realizou-se a reforma da educação e do ensino, buscando tornar o ensino mais adequado à modernização pretendida na época. Na Constituição de 1934, capítulo II, artigo 150, pela primeira vez regulamentou-se a necessidade de um Plano Nacional de Educação que perpassasse todos os níveis de ensino. Esse documento também previu a obrigatoriedade do ensino primário e a tendência a gratuidade do ensino para torná-lo mais acessível (BRASIL, 1934).

A Constituição Federal de 1937 traz à tona a questão do ensino profissional, sendo esse direcionado às “classes menos favorecidas”, mas visando a qualificação da mão de obra para o trabalho, levando em consideração o momento de incentivo à industrialização. Contudo, o ensino não tinha caráter público-privado, conforme o art. 129:

[...] O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (BRASIL, 1937, p.86).

A política social desenvolvida a partir do pós-30 é ligada a essa estrutura corporativista, configurando-se como expressão instrumental do populismo. Para Pinheiro (1995, p.73), a política social do Estado Novo tinha dois objetivos: “proteger o trabalhador assalariado, cooptando-o para conferir sustentação ao regime autoritário, e apoiar a consolidação de grupos sociais com capacidade de demandar os novos bens manufaturados nacionais”. O referido autor sustenta que, nesse período, a política social confundia-se com os benefícios trabalhistas, aos quais tinham direito apenas os assalariados urbanos.

Em 1945 cai o governo de Getúlio Vargas e o país começa a vivenciar um período de “intensas turbulências econômicas, políticas e sociais” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p.109). Segundo as autoras, esta conjuntura que vai até 1964 é marcada pela intensificação da luta de classes e uma acirrada disputa de projetos que, entre outras conquistas, permitiu a promulgação da Constituição de 1946, que trazia elementos democráticos e que retirou o Partido Comunista da ilegalidade.

No plano econômico, os anos 1950 são os tempos do “desenvolvimentismo”, impulsionado por uma estratégia de substituição de importações, cuja principal expressão foi o Plano de Metas do Governo Kubitschek, que prometia fazer o país crescer em cinco anos o equivalente ao crescimento de cinco décadas. Nesse período, temos um sensível avanço no processo de desenvolvimento econômico, principalmente na industrialização, buscando superar o subdesenvolvimento causado pelo modelo agroexportador e pela pouca valorização do modelo industrial no Brasil. Sobre a estratégia desenvolvimentista do Governo Kubitschek, Duriguetto (2007, p.135-136) explica:

O Estado manteve seu papel ativo na regulação da economia, mas propiciando uma intensa e crescente abertura ao ingresso de capitais estrangeiros, passando, assim, da criação das condições que buscavam promover um desenvolvimento capitalista relativamente autônomo e nacional (como nos dois governos Vargas) para um de tipo dependente-associado.

Esse processo de desenvolvimento da economia capitalista brasileira e da industrialização “acirrava a luta de classes, pois implicava o aumento numérico e a concentração da classe trabalhadora, com suas consequências em termos de maior organização política e consciência de classe [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p.110). Ao mesmo tempo, o crescimento econômico nesse período não implicou o desenvolvimento social, pelo contrário, cresceram os lucros dos capitalistas, mas a renda da classe trabalhadora continuava muito baixa, o que contribuiu para o acirramento das tensões sociais.

Na era desenvolvimentista, mais especificamente no governo de Juscelino Kubitschek, houve a inserção da Política de Educação no seu Plano de Metas, com o objetivo de preparar recursos humanos para a indústria de bens de consumo duráveis (SAVIANI, 2001; 2008).

Contudo, “esse padrão de desenvolvimento dependente-associado e a presença de um Estado corporativo e centralizador [...]” (DURIGUETTO, 2007, p.136) passou a ser contestado na conjuntura política seguinte, marcada pela politização de amplos setores da sociedade brasileira provenientes principalmente das classes trabalhadoras do campo e das cidades, do movimento estudantil e de camadas de intelectuais.

Este “campo democrático e popular”, sustentado na mobilização e intensa participação popular em torno da luta pelas reformas de base, colocava em questão dois traços característicos da formação social brasileira: “o capitalismo sem reformas e a exclusão das massas dos níveis de decisão” (DURIGUETTO, 2007, p.136). Segundo Netto apud Duriguetto (2007, p.136), apesar de não questionar diretamente a vigência da sociedade burguesa,

[...] as requisições contra a exploração imperialista e latifundista, acrescidas das reivindicações de participação cívico-política ampliada, apontavam para uma ampla reestruturação do padrão de desenvolvimento econômico e uma profunda democratização da sociedade e do Estado.

No entanto, esse processo foi bruscamente interrompido pelo Golpe Militar de 1964, instituindo um regime de governo autocrático que se estendeu até a década de 1980. Esse movimento de 1964 contava com o apoio de boa parte da burguesia brasileira que defendia a internacionalização da economia do país em contraposição

à proposta de fortalecimento das empresas estatais e de economia mista do Governo João Goulart.

Devemos ainda lembrar que, a nível mundial, era tempo de guerra fria, em que havia uma crescente preocupação com a expansão do comunismo e do socialismo no mundo, colocando em risco os interesses e a hegemonia do capitalismo imperialista. Assim, o golpe de 1964 e a onda de ditaduras militares que caracterizaram o contexto da América Latina nesse período, contou com o patrocínio dos centros imperialistas, configurando uma “contra-revolução preventiva” aos movimentos de libertação que atuavam nos países “subdesenvolvidos” (NETTO, 2011).

Na Ditadura Militar, ocorreu o chamado “milagre econômico”, continuando o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, que só foi possível devido a contração de uma dívida externa junto ao sistema financeiro internacional. A autocracia burguesa instalada com o golpe militar de 1964 reeditou o padrão de desenvolvimento “dependente-associado” que caracterizou a Era Kubitschek, reforçando a subordinação do Brasil ao capitalismo internacional.

Buscando aumentar a produção, o governo passou a investir na educação profissionalizante. Para tanto, foi criada a Lei nº Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), que também instituiu a obrigatoriedade escolar de oito anos e a supressão do exame de admissão. Nesse período também ocorreu a expansão do ensino superior, embora às custas de uma ampla intervenção na organização das universidades, repressão a professores e estudantes, proibição dos movimentos, etc (SAVIANI, 2001; 2008).

O acelerado crescimento econômico veio acompanhado de uma enorme concentração de renda, que gerou grandes desigualdades regionais e uma pauperização da população praticamente sem precedentes (NETTO, 2011). É com a crise do "milagre econômico" e a resistência democrática de vários setores da sociedade brasileira, que o regime militar é forçado a definir estratégias de abertura política "lenta e gradual". Como afirma Duriguetto (2007, p. 138):

O caminho é um lento, gradual e arbitrário processo de democratização no país, baseado em um calendário formulado pelo governo, envolvendo eleições, habeas-corpus, fim da censura prévia, anistia, eleições para prefeitos e governadores. A ampliação, por exemplo, dos direitos eleitorais, ocorreu de forma descontínua, limitada para que as mudanças não escapassem do controle dos dirigentes.

Desse modo, na nossa “transição democrática” imperaram os mecanismos político-institucionais voltados para assegurar a governabilidade e a eficácia administrativa, implicando a secundarização de qualquer vinculação com os interesses provenientes das classes subalternas. Ou seja, “esse caminho direcionava a nossa transição para um franco descompasso com as expectativas e demandas advindas do revigoramento das organizações das classes subalternas na dinâmica da vida social brasileira” (DURIGUETTO, 2007, p. 148).

Ainda assim, esse é um momento marcado pela intensa organização popular e mobilização dos mais variados segmentos da sociedade brasileira defendendo uma agenda política de “transição democrática”. Esta agenda previa o restabelecimento das instituições democráticas, o controle da inflação, o crescimento econômico e o resgate da dívida social mediante o combate à pobreza e desigualdade social.

É nessa dinâmica societária que é promulgada a Constituição Brasileira de 1988, que apontava avanços na garantia de direitos sociais, muitos deles inéditos em uma constituição brasileira. No que se refere à educação, a Constituição Federal de 1988 a reconhece como direito de todos e dever do Estado e afirma que é necessário promover a igualdade de acesso ao ensino e a permanência na escola.

A política econômica adotada pelos governos militares torna o país mais vulnerável às imposições dos organismos financeiros internacionais e às prescrições de políticas de ajuste neoliberais (DURIGUETTO, 2007). Por isso, mesmo após a queda do Regime Militar e início do processo de “democratização”, tivemos que nos sujeitar a uma forte tutela econômica que limitava o resgate da “dívida social” e implementação de políticas sociais conquistadas na Constituição de 1988.

Assim, esses elementos perderam espaço para a prioridade dos planos de estabilidade econômica e de controle da inflação, permanecendo a valorização da racionalidade técnica das políticas públicas, como observaremos à seguir, com enfoque nas políticas educacionais.

2.2.1 A investida neoliberal sobre a política educacional no Brasil

As relações sociais capitalistas se redimensionaram nos últimos 40 anos, à medida que o sistema teve que enfrentar a crise expressa na erosão do modelo de

produção fordista-taylorista e da forma de organização estatal conhecida como *Welfare State*.

Essa crise teve como principais indícios a queda das taxas de crescimento econômico nos países capitalistas centrais, a queda das taxas de lucro, crise fiscal do Estado, instabilidade financeira, aumento da inflação e choques do petróleo em 1973 e 1979. Tudo isso acarretou uma onda de desemprego, elevação dos índices de pobreza, aumento das dívidas públicas, etc. (TEIXEIRA, 1998; DURIGUETTO, 2007).

Para Harvey (1992), é nos momentos de crise, quando se perde a estabilidade entre produção e consumo, que o capitalismo passa a demandar um novo modelo de acumulação e regulamentação do sistema. E é nesse contexto de crise dos anos 1970, que o neoliberalismo se expande, difundindo seu ideário e responsabilizando o regime do *Welfare State* pela conjuntura de depressão econômica.

As propostas para superar a crise perpassam modificações combinadas no regime de produção e distribuição, nas relações de trabalho e na organização estatal. Baseado na lógica da acumulação flexível e da reestruturação produtiva, o capitalismo reorganiza o padrão de acumulação.

No âmbito da produção, o enfrentamento da crise do padrão de acumulação fordista passa por um processo de reestruturação produtiva dando origem a um regime de produção flexível, procurando atender as novas exigências do mercado. Esse processo é potencializado pela inovação tecnológica, permitindo que a produção flexível possa ofertar bens e serviços de acordo com as demandas postas nesse novo momento. Diante de tais transformações, a fábrica é minimizada, o que significa a sua redução espacial, a diminuição de estoques, redução do número de operários e dos autômatos mecânicos, buscando tornar a empresa mais eficiente (TEIXEIRA, 1998).

Essa reestruturação do processo de produção de mercadorias passou a exigir um novo perfil de trabalhador, explorado também na sua capacidade intelectual, dotado de compreensão sobre o processo produtivo, que possa realizar diversas tarefas com facilidade e precisão. Em síntese, “[...] um trabalhador particular que incorpore as forças de trabalhador coletivo, antes divididas entre diversos trabalhadores singulares” (TEIXEIRA, 1998, p. 220). Nesse modelo, é valorizado o trabalho em equipe, o empenho dos operários para diminuir os custos de produção, a total identificação do trabalhador com a empresa, a vigilância do trabalho dos outros

empregados, numa lógica em que o funcionário deve “vestir a camisa” da empresa (TEIXEIRA, 1998).

Essas mudanças lograram bastante êxito no plano ideológico, mas incidiram direta e drasticamente na organização dos processos de trabalho, gerando desemprego estrutural, relações trabalhistas flexibilizadas, precarização e terceirização da força de trabalho e fragilização sindical.

Nessa conjuntura também se deu a propagação do ideário neoliberal, pautado em práticas político-econômicas que propõem o bem-estar humano a partir da capacidade empreendedora individual, em um regime pleno de propriedade privada, livre mercado e livre comércio (HARVEY, 2008).

O principal veículo de elaboração e difusão dessas estratégias foi o *Consenso de Washington*, como ficou conhecida a reunião realizada em 1989 na capital norte-americana, onde estavam presentes os principais organismos financeiros internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial – e membros do governo norte-americano.

Anderson (1995) assim resume as medidas direcionadas pelo Consenso de Washington para a América Latina: um Estado forte para conter o poder das organizações sindicais e controlar a moeda e fraco para regulamentações econômicas e investimentos sociais; busca da estabilidade monetária; restauração de uma taxa *aceitável* de desemprego; diminuição dos impostos sobre os lucros mais altos; e diminuição dos gastos sociais, desmonte dos direitos sociais, desvinculando-os das políticas sociais.

Já Harvey (2008) destaca o uso de agências multilaterais para disseminar o neoliberalismo e monitorar a implantação das medidas; o fortalecimento do imperialismo dos Estados Unidos da América e um processo de “recolonização” dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento; o fortalecimento do braço coercitivo do Estado; a disciplinarização dos movimentos sociais; consolidação da financeirização da economia e reestruturação produtiva do capital calcada no modelo de acumulação flexível.

Gentili (1998, p.15) aponta um “*Consenso de Washington no campo das políticas educacionais*”, a partir de um diagnóstico e um receituário que apresentam

propostas de políticas educacionais semelhantes e homogeneizadoras voltadas para os diferentes países da América Latina.

Esse diagnóstico elaborado pelos membros do Consenso de Washington apontava que os sistemas educacionais da América Latina enfrentavam uma “crise de eficiência, eficácia e produtividade”, visto que se gastava muito com o ensino público e que as instituições públicas eram ineficientes, muito burocráticas e conservadoras (GENTILI, 1998, p.17). Desse ponto de vista, a crise deve-se à incapacidade administrativa do Estado com relação às políticas sociais. Logo, no caso da educação, seria necessária uma reforma gerencial para adequar as práticas pedagógicas e a gestão administrativa das escolas, introduzindo mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e eficácia dos serviços.

Em suma, a proposta vinha na perspectiva de subordinar a política pública de educação à lógica empresarial, perpassando a reestruturação do sistema educacional para flexibilizar a oferta de ensino, a mudança substantiva nas práticas pedagógicas, visando a eficiência, a mudança nas estratégias de gestão, adequando a lógica empresarial da “qualidade total”, a reformulação do perfil dos professores e do currículo, etc. Para tanto, seria fundamental a “[...] combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema” (GENTILI, 1998, p.25).

Essas estratégias atenderiam a dois objetivos específicos: necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços no interior das próprias instituições escola e de articular e subordinar a educação às exigências do mercado de trabalho (GENTILI, 1998).

Adequada aos referenciais do mercado, a educação passa de um direito social a mais uma mercadoria a ser consumida individualmente (SAVIANI, 2007). Assim, Saviani (2007) avalia que o receituário neoliberal para a educação transforma as demandas sociais por educação e trabalho em demandas individuais, difundindo o discurso que para atingir uma boa colocação no mercado de trabalho, o indivíduo deverá adquirir determinadas capacidades e competências no mercado educacional. Nessa perspectiva, observa-se que:

Por um lado, a educação é requisitada como o lugar por excelência de preparação de homens e mulheres trabalhadores, em conformidade com as condições que os atuais processos produtivos exigiriam, ou seja, de trabalhadores mais *flexíveis* do ponto de vista *cognitivo* e de suas *habilidades individuais*. Em nome deste suposto melhor preparo [...] instaurou-se e difundiu-se como nunca o preceito da *competência* como princípio educativo de todo e qualquer processo de ensino escolar, apresentado, a seu turno, como *locus* natural de formação de homens e mulheres para o mundo da produção mercadológica.) Por outro lado, se no primeiro caso é conferida tal função e responsabilidade à educação formal e seus agentes, [...] por decorrência lhes serão também imputadas as responsabilidades por suas faltas de êxito, na medida em que não formar *cidadãos trabalhadores competentes* reflete a própria ineficiência e/ou incompetência do processo de ensino (ZORZAL, 2006, p.05).

No Brasil, respaldado pelo aparente sucesso do plano real, o governo de Fernando Henrique Cardoso lança já no seu início uma proposta de Reforma – ou Contra-reforma¹⁵ – do Estado. Esta foi formulada em 1995 pelo então ministro do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), Bresser Pereira, e começou a ser implementada por intermédio de um Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE). Esse plano diretor defendia o chamado *modelo gerencial*, que propõe atribuir mais “governança”¹⁶ ao aparelho de Estado, além de dotá-lo “de mecanismos político-institucionais mais eficientes para executar suas funções” (DURIGUETTO, 2007, p.176) e superar o modelo de administração pública burocrática, propondo, em substituição, uma administração gerencial eficiente, o controle dos resultados, a redução dos custos e a produtividade. Como observa Behring (2008),

A “reforma” deverá seguir por alguns caminhos: ajuste fiscal duradouro; reformas econômicas orientadas para o mercado –abertura comercial e privatizações –, acompanhadas de um política industrial e tecnológica que fortaleça a competitividade da indústria nacional; reforma da Previdência Social; inovação dos instrumentos de política social; e reforma do aparelho do Estado, aumentando sua eficiência (BEHRING, 2008, p. 178).

No âmbito das políticas sociais, esse movimento traz o encaminhamento de ações articuladas de: descentralização, privatização e focalização. A descentralização

¹⁵As mudanças realizadas no Estado brasileiro nesse período não podem ser chamadas de reformas posto que este termo pressupõe a realização de melhorias e avanços na estrutura vigente, o que leva a Behring (2003) a denominar essas como “contra-reforma” do Estado, pois possuem um caráter destrutivo e absolutamente regressivo.

¹⁶O conceito de “governança” é utilizado para referir-se à incapacidade financeira e administrativa do Estado de colocar suas decisões em prática. Essa incapacidade é, segundo Bresser Pereira, Ministro do MARE na época, extremamente acentuada pelas conquistas sociais contidas na Constituição de 1988, às quais considera um “retrocesso burocrático”. Para Pereira, tais conquistas, se implementadas, podem perpetuar “nossa histórica herança de uma relação Estado/sociedade marcada pelo clientelismo, patrimonialismo e pela burocracia” (PEREIRA, 1998 apud DURIGUETTO, 2007, p. 176).

das políticas sociais proposta pelos neoliberais se coloca num contexto de diminuição das responsabilidades do Estado no que se refere ao social e a responsabilização dos Municípios por essas políticas. Contudo, no geral, essa descentralização administrativa não é acompanhada do repasse dos recursos necessários para a implementação das mesmas, o que compromete a qualidade e a universalidade dos serviços. Esse processo de descentralização geralmente vem acompanhado pela privatização dos serviços e políticas sociais que se materializa através do deslocamento de bens e serviços públicos para o setor privado visando racionalizar recursos e benefícios. Já a focalização ocorre quando as ações do Estado e os recursos disponíveis para os programas sociais são destinados apenas aos setores de extrema pobreza, ou seja, aqueles que não podem pagar pelos serviços privados (SIMIONATTO; NOGUEIRA, 2001).

Na educação, a contra-reforma foi empreendida pelo governo FHC, sob o argumento de que gastava-se muito com o ensino público e que as universidades públicas eram instituições ineficientes, muito burocráticas e conservadoras. Essa “reforma” trouxe consequências devastadoras, principalmente para as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Entre as principais consequências, Dourado *et al* (2004) citam: a expansão acelerada das instituições privadas, a mercantilização dos trabalhos acadêmicos, a redução dos recursos para as universidades, a implantação do sistema de avaliação, ampliando o controle e a pressão exercida sobre os docentes, etc.

As intervenções neoliberais nas políticas educacionais brasileiras priorizaram a focalização no financiamento do ensino fundamental, com base na lógica custo-benefício, já que, com essa formação, o indivíduo é capaz de encontrar espaço no mercado de trabalho. Assim, temos a ampliação da rede pública de ensino fundamental sem aumentar proporcionalmente o volume de recursos, o que produziu o rebaixamento da qualidade da educação básica pública (HADDAD, 2008).

No que se refere à educação, esse processo de implementação do ideário neoliberal prosseguiu nos governos seguintes, encabeçados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Entretanto, essas ações vinhas transfiguradas em mecanismo de democratização do ensino, orientada pelo discurso do neodesenvolvimentismo.

Entre essas medidas, destacam-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, segundo o Decreto nº 60.96/ 2007, - que o institui, visa ampliar o acesso e a permanência na educação superior; o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁷, que direciona bolsas de estudos nas instituições privadas de ensino para alunos de “baixa renda” mediante a renúncia fiscal; a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), que financia os cursos de graduação do Ensino Superior para estudantes que não possuam condições financeiras de arcar com os custos da formação; as políticas de cotas, que garante reserva de 50% de matrículas dos cursos das universidades federais e institutos federais de educação para alunos oriundos integralmente do ensino médio público; e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na pretensão de aumentar a oferta e o acesso à educação profissional e tecnológica e articular a educação voltada para o trabalho com a educação básica e com o ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Ao analisar o atual Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), por exemplo, Motta *et al.* (2015) apontam que o documento privilegia o diálogo com o empresariado em prol de uma suposta melhoria da educação pública, em detrimento das práticas democráticas e participativas na Educação. Para os autores, o PNE possibilita a inserção da iniciativa privada na criação de programas com recursos públicos, reforçando a associação da escola a princípios mercadológicos produtividade, rentabilidade e competitividade, o que abre canais de ampliação do capital.

Já no governo Temer, apesar de pouco tempo em vigor, as medidas já implementadas denotam que o neoliberalismo segue a todo vapor no Brasil. Na área da educação, Melo e Sousa (2017) apontam que, logo após o início do governo Temer, ainda como interino, ocorreram diversas mudanças no sentido de avançar na privatização da educação brasileira, são elas:

¹⁷Rocha (2009), por exemplo, avalia o PROUNI como um programa para atender as demandas do mercado da educação superior que, apesar da ampla expansão, ainda encontra empecilhos como evasão e inadimplência para o pleno lucro. Assim, apesar de se apresentar como um mecanismo de inclusão social, o programa é mais uma estratégia capitalista, pois subjugua as necessidades dos usuários aos interesses capitalistas. Um exemplo disso é que a maior oferta de vagas é em cursos diurnos, o que não corresponde aos interesses dos estudantes trabalhadores, mas atende a demanda das instituições, onde a procura de cursos diurnos é muito inferior e sempre ficam “vagas ociosas”, que não representariam lucro.

[...] destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação (MELO; SOUSA, 2017, p. 27).

Uma das medidas mais polêmicas e que trouxe grandes impactos para a educação foi a PEC no 55/2016, já sancionada pelo presidente, significando congelamento dos investimentos públicos em diversas áreas sociais por vinte anos. Os efeitos das restrições orçamentárias já se fizeram sentir no decorrer do ano de 2017, quando diversas instituições públicas, principalmente universidades federais, expressaram a dificuldade de concluir suas atividades e cumprir com os compromissos financeiros.

No início de 2017 o Congresso Nacional aprovou o texto da Medida Provisória 746/2016 que institui a “reforma” do Ensino Médio, em que estabelece novas regras no Ensino Médio. A flexibilização do currículo, que permite ao aluno escolher a área de maior interesse para aprofundamento de estudos ou uma área de ensino técnico profissional, é uma das alterações previstas no texto. Além disso, a MP incentiva o ensino em tempo integral e amplia a carga horária de estudos, entre outras alterações. Segundo a análise de Melo e Sousa (2017),

A MP que preconiza a reforma do ensino médio coaduna com tais diretrizes, além de contribuir para os processos de focalização em determinados programas educacionais [...], indicando grandes prejuízos para as conquistas da universalização da educação vai ao encontro da preocupação da comunidade educacional ao dispor o efeito destrutivo à educação pública caracterizando-a apenas enquanto uma preparação ao trabalho simples de natureza indiferenciada, desconsiderando assim seu papel mais alto que é o da educação crítica, emancipadora, de formação social e humanística (MELO; SOUSA, 2017, p. 31).

Na onda do neoconservadorismo, tramita no Congresso projetos de lei que tratam da “Escola sem Partido”, que pretende impor diversas medidas que, na prática, impedirão a livre expressão na escola. Para Frigotto (2016, p.02), essa proposta “trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único. (...) um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente”. Na sintetização de Melo e Sousa (2017) podemos vislumbrar que

A proposta de reforma do ensino médio, a focalização na alfabetização como pilar da OCDE, a elaboração de uma base nacional comum curricular pautada no cerceamento da crítica e da liberdade de expressão, cortes de recursos de diversos programas educacionais, além do anúncio da “necessidade” de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos PL’s do ajuste, tudo isso, afetará em cheio a educação e externalizará a verborragia que tem sido o discurso do atual governo na busca de uma “qualidade”, que a bem da verdade terá consequências mais no quesito exclusão e de tragédia para a educação nacional, do que outra coisa (MELO; SOUSA, 2017, p. 36).

Nesse sentido, verifica-se no projeto político que governa o país atualmente, o aprofundamento do desenvolvimento capitalista, na medida em que a organização das políticas sociais, entre elas, a Educação, está relacionada aos próprios ditames dos organismos internacionais, visando a expansão do capital.

Na contramão desse processo, os/as assistentes sociais entrevistados/as, apresentam uma análise crítica acerca da Política de Educação na atualidade. Percebemos que os/as profissionais concebem a educação como uma demanda legítima da classe trabalhadora, um direito social que deve ser garantido e efetivado pelo Estado, como explicita o/a assistente social 06, quando afirma que defende “uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade” (Assistente Social 06). Ao mesmo tempo, os sujeitos conseguem perceber as contradições que permeiam o desenvolvimento dessa política no Brasil e avaliar os limites e as possibilidades já mencionadas nesse estudo, à exemplo da longa, mas elucidante consideração do/a Assistente Social 04:

Eu acho que hoje esse baixo investimento ele tem comprometido a educação como um todo, né, porque não só por questão da estrutura física, mas a questão também da contratação de profissionais, é sempre um número muito aquém de profissionais pra demandas de estudantes [...] Outra coisa que eu vejo é essa explosão e esse incentivo à privatização do ensino, né, a gente percebe que a educação hoje ela não tá se apresentando como direito, mas como um bem a ser adquirido, né, como um bem a ser comprado. E os sujeitos de direitos eles são agora consumidores, então quem tem o poder de compra vai lá e compra a educação. E a cada dia os governos estão incentivando a ampliação de instituições de Educação Privada, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. [...] a gente percebe que na educação do ensino privado, no Ensino Superior, o foco é a qualificação profissional, e pronto, a formação de profissionais para atender o mercado de trabalho. E uma formação profissional que ela tem que ser feita num tempo curto pra atender a demanda daquele mercado. E um tempo curto ele não traduz qualidade. Traduz aligeiramento (*sic*) da formação profissional, que tem que se formar em quatro anos, no máximo, pra que ele possa ser realmente expulso, cuspidor pro mercado de trabalho, que não vai conseguir absorver a quantidade de profissionais que estão sendo formados a cada ano, a cada semestre. [...] Então eu vejo que essa Política de Educação ela tá cada dia mais fragilizada. Tanto pelo baixo investimento na Educação Pública quanto pelo alto incentivo à Educação Privada, à Educação aligeirada, à Educação deficitária que não é um direito, mas que é um bem,

como tantos outros direitos que a gente tem e que se tornaram um bem. [...] então assim eu vejo que a cada dia mais, não só a Educação, mas todas as outras Políticas Públicas, Políticas Sociais elas se rendem à demanda do capitalismo, do neoliberalismo, né, de que... de responsabilização do indivíduo... é você o sucesso, ou pelo seu fracasso [...] E essas medidas que a gente vê a cada dia, de redução dos investimentos, da Assistência Estudantil que a cada ano vem sofrendo cortes gigantescos... e que, quem tá lá na cabeça não percebe, mas nós, profissionais, principalmente assistentes sociais que estamos ali na ponta, que lidamos com o dia a dia dos estudantes que não têm sequer a condição de estar no espaço escolar por falta de recurso financeiro, a gente sabe o quanto esses cortes eles são graves, né, principalmente na área da Assistência Estudantil, porque é condição *sine qua non* pra que o aluno ele esteja no espaço educacional. E quanto tem esse corte no recurso que é destinado à Assistência Estudantil, e que vai incidir principalmente nos auxílios financeiros, a gente percebe que isso é um... é um corte, é uma ruptura que há na Educação e que vai impactar cada dia mais na expulsão, na negação do direito à Educação. [...] no IFCE a gente vê campus que tá (*sic*) abrindo aí a torto e a direito (*sic*) sem equipe profissional, sem ter professor, sem ter profissional técnico administrativo, sem ter profissional de Assistência Estudantil especificamente... e aí? Então eu vejo a Política de Educação hoje muito fragilizada, vulnerabilizada por esse governo golpista, por esse governo que tá muito mais interessado... é... em conservar os interesses da elite política do que realmente os interesses da população como um todo (Assistente Social 04).

A análise da Política de Educação feita pelos/as entrevistados revela a perspectiva do direito social, fruto da luta em torno da demanda social por uma educação pública e de qualidade, no contexto das desigualdades sociais geradas pela organização social capitalista. Também apresentam uma postura crítica, apontando limites e dificuldades desse processo, demonstrando 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” (CFESS, 2012, p. 39).

2.2.2 A constituição do IFCE e as perspectivas da Educação Profissional e Tecnológica

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) compõe a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e conta atualmente com a estrutura de 32 *campi*, distribuídos nas diversas regiões do estado, além da reitoria e um Pólo de Inovação. Ao todo, são 40.113 alunos matriculados em

469 cursos¹⁸. A instituição recebeu a denominação de IFCE em 2008, através da unificação dos Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETs/CE) e Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu (MARTINS, 2013).

O início da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica data de 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, instituiu, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro¹⁹, 19 escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito e radicadas em capitais de estados brasileiros. No referido decreto, argumentava-se que era preciso facilitar às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades da luta pela existência. Para isso, era necessário habilitar técnica e intelectualmente os filhos dos “desfavorecidos da fortuna”, para que os mesmos desenvolvessem “hábitos de trabalho profícuo”, no sentido de afastá-los da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Destarte, observamos a tendência já apontada neste estudo, de se destinar à classe trabalhadora, a educação voltada meramente para o “ofício”, desenvolvida, muitas vezes, de forma acrítica e desprovida de suficientes recursos. Assim, em seus primórdios, a educação profissional expressa a dicotomização entre trabalho manual e trabalho intelectual, tendo em vista o desenvolvimento de um modelo educacional para os pobres, já que os filhos da elite brasileira gozavam de uma educação propendêntica. Também observamos a nítida intenção de enquadramento dos sujeitos, mediante o controle da força de trabalho. Essas questões atribuem à educação profissional a marca histórica de subalternização, como sendo a educação para os pobres. Segundo Silva (2012, p. 144), essas instituições guardam, portanto, a característica de

[...] oferecer um ensino que incorpore grupos historicamente aliados do acesso à educação e do acesso ao trabalho, estabelecendo um compromisso com uma pretensa educação inclusiva que favoreça o fortalecimento de arranjos produtivos locais e a decorrente melhoria de vida do trabalhador.

¹⁸Informação extraída da ferramenta IFCE em Números (<http://ifceemnumeros.ifce.edu.br>) em 04 de novembro de 2018 referente à quantidade de matrículas realizadas no semestre 2018.1, no ensino presencial e à distância. Segundo os dados do IFCE em Números, destas matrículas, 5.639 foram realizadas em 197 cursos FIC, 3219 em 38 cursos técnicos concomitantes, 5159 em 38 cursos técnicos integrados ao ensino médio, 6.670 em 68 cursos técnicos subsequentes, 5.819 em 25 bacharelados, 6.642 em 39 licenciaturas, 6.016 matrículas em 34 graduações tecnológicas, 605 em 20 cursos de especialização e 354 em 10 mestrados.

¹⁹As primeiras iniciativas no campo da educação profissional e tecnológica remontam a 1809, quando o Príncipe Regente D. João VI, decreta a criação do Colégio das Fábricas, destinado a promover o acesso de crianças e jovens desvalidos ou órfãos a um ofício, para evitar a adesão a criminalidade (MOURA, 2010).

Com a intensificação da industrialização no país, a partir da década de 1930, a educação tecnológica passou a ser estratégica para o desenvolvimento da economia (MOURA, 2010). Buscando atender as novas exigências por mão de obra especializada para a indústria, a CF de 1937 transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, de forma que, no Ceará, a escola de Aprendizes e Artífices passou a ser o Liceu Industrial do Ceará em 1941 e, em 1968, passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), como até hoje é conhecida em nosso estado, sempre vinculada a oferta de cursos técnico.

Nesse período da Ditadura Militar, o então 2º grau da educação básica foi vinculado obrigatoriamente ao ensino profissionalizante, através da lei nº 5.692/71, levando a ETFCE a se dedicar exclusivamente ao ensino técnico profissionalizante de 2º grau. Segundo Moura (2010), essa obrigatoriedade resultou na disseminação de uma educação meramente instrumental de baixa qualidade, voltada exclusivamente para o mercado, ao invés de proporcionar uma articulação entre o conhecimento propedêutico das ciências, cultura e artes com a base técnica.

Nos anos 1980, com a necessidade de desenvolvimento de novas tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços, as instituições de educação profissional passaram a diversificar programas e cursos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Seguindo essa tendência, no ano de 1994, a instituição passou a ofertar cursos de graduação, prioritariamente nas áreas de tecnologia, articulada a ações de pesquisa e extensão. Nesse momento, a Escola Técnica passou a se chamar Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (CEFET/CE), por meio da Lei nº 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (MARTINS, 2013). A partir de então, os CEFETs passam a ser autarquias federais com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Correspondendo ao movimento de expansão da educação superior e as estratégias do REUNI, em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892, o governo federal reestruturou a Rede, transformando em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 31 CEFETs 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A criação dos Institutos Federais ocorreu por adesão espontânea das instituições federais de educação profissional, atraídas por uma série de vantagens como o fortalecimento da autonomia administrativa, a equiparação com as universidades, autonomia na criação e extinção de cursos e orçamento para instalação de campi previstos no Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica²⁰ (MARTINS, 2013). Algumas instituições não aderiram a esse processo, de forma que, atualmente, os 38 Institutos Federais coexistem com os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, 25 escolas ligadas a universidades, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Os Institutos Federais estão presentes em todos os estados da federação, ofertando educação superior, básica e profissional, dispendo de estrutura pluricurricular e *multicampi*, e são “especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”, contando com finalidades, características, objetivos e estrutura organizacional próprios (BRASIL, 2008, art. 2º)

Com a criação dos institutos federais em todo o país, o Ministério da Educação pretendeu aumentar a oferta e o acesso à educação profissional e tecnológica. Significou também um esforço no sentido de articular a educação voltada para o trabalho com a educação básica e com o ensino superior e a tentativa de superar a visão conservadora de educação profissional como aquela voltada apenas para os jovens pobres, sem perspectiva de boa formação. Assim, no entendimento do MEC, a concepção dos Institutos Federais remete a uma visão progressista de mundo, de uma estratégia de ação política e de transformação social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Objetivando atingir a integração da educação profissional com o ensino básico e o ensino superior, a distribuição das vagas ofertadas pelos institutos federais segue

²⁰O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciado no ano de 2006, dizia respeito, inicialmente, a implantação de Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas e Unidades de Ensino Centralizadas, prioritariamente em localidades que não contavam com nenhuma unidade, principalmente no interior dos estados e nas periferias das grandes cidades. Os cursos ofertados devem corresponder às demandas regionais e atender aos arranjos produtivos locais (MARTINS, 2013).

o seguinte padrão: metade das vagas é reservada aos cursos técnicos de nível médio, especialmente aos de currículo integrado²¹; 30% foram destinadas aos bacharelados, cursos tecnológicos e engenharia; 20% das vagas ficaram com as licenciaturas em ciências da natureza (Física, Química, Biologia e Matemática), buscando minimizar a carência de bacharéis e docentes em ciência da natureza no Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Embora tenha acontecido uma significativa expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ela se deu permeada de contradições, dentre as quais se destaca o fato de que tal estratégia atende à lógica neodesenvolvimentista. Conforme aponta Moura (2015), o discurso difundido é de que a redução dos níveis de desigualdade pode ser alcançada por meio da luta individual de cada sujeito no mercado de trabalho.

Ainda se percebe a permanência da oferta de cursos meramente tecnicistas, como os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou aqueles ofertados através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cursos subsequentes e tecnológicos, marcados por um processo de aligeiramento, e, no geral, caracterizados pela ausência de uma educação ampliada e voltados para uma inserção no mercado de trabalho informal.

Vejamos agora como se dá essa relação na especificidade da Política de Assistência Estudantil, que denota as desigualdades que imperam no sistema capitalista.

2.3 Os desafios da garantia do direito à educação: desenvolvimento da Política de Assistência Estudantil brasileira

A Política de Assistência Estudantil voltada para a educação profissional e superior no Brasil é marcada por uma grande carência de sistematização de dados, delimitação política e histórica, o que a torna um objeto de estudo de difícil análise.

²¹Cursos de currículo integrado são os que oferecem a ao mesmo tempo a formação profissional e o Ensino Médio regular.

Contudo, faz-se necessário enfrentar esse desafio, se quisermos avançar no sentido de entender as particularidades do espaço sócio-ocupacional em que está inserido o assistente social no IFCE.

Seguindo o pensamento de Costa (2010), podemos dizer que as políticas de Assistência Estudantil no Brasil situam-se em duas etapas distintas. A primeira fase diz respeito ao período que vai desde a criação da primeira universidade no país até o momento de redemocratização política, pós-ditadura militar. A segunda etapa é aquela que encontra com mobilização popular do pós-ditadura e a promulgação da Constituição de 1988, um espaço propício para a discussão da Política de Assistência Estudantil e a criação de projetos de leis que resultam em uma nova configuração das políticas de Assistência Estudantil para as instituições federais de educação.

Durante a década de 1930, foi criada a “Casa do Estudante do Brasil”, no Rio de Janeiro, destinada ao acolhimento de alunos universitários carentes e mantida pelo governo do presidente Getúlio Vargas (KOWALSKY, 2012). No ano de 1937 criou-se, como o apoio do MEC, a União Nacional dos Estudantes – UNE, passando a Casa do Estudante do Brasil a ser sua sede administrativa. A partir de então, passou-se a fornecer na Casa do Estudante serviços aos estudantes de ensino superior em áreas como saúde, moradia, assistência jurídica, concessão de bolsas, e outras (COSTA, 2010).

Com a Reforma Francisco Campos, iniciada em 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que regulamentava os diretórios centrais dos estudantes, entidades que passaram a contribuir para as decisões das instituições, o que fortaleceu a mobilização por mais ações de Assistência Estudantil nas universidades (CUNHA apud COSTA, 2010, p. 56).

Dessa forma, foi possível o reconhecimento da necessidade de liberação de recursos para auxílios estudantis voltados para ações contingenciais, entretanto, ainda não correspondia a uma Política de Assistência Estudantil, como esclarece Barbosa (2009) apud Coelho (2012). Essa questão está explícita na Constituição Federal de 1934, que determina, no seu artigo 157, parágrafos 1º e 2º, que a União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos seus respectivos fundos de educação e que uma porcentagem desses fundos será direcionada a auxílios a alunos necessitados, mediante

fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica e para vilegiaturas.

Já em 1946, durante o regime democrático, a educação é considerada direito de todos e será dada no lar e na escola (BRASIL, 1946, Art. 166) e a Assistência Estudantil assumiu caráter obrigatório, compreendendo todas as esferas de ensino: “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946, Art. 172).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, traz um título específico “Da Assistência Social Escolar”, caminhando para o reconhecimento da Assistência Estudantil como um direito social. Contudo não previa repasse de recursos às instituições, as quais tentavam responder às demandas e necessidades dos estudantes com recursos próprios. A LDB assegura no seu artigo 3º o direito à educação:

II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família desta e os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, Art. 3º).

Já os artigos 90 e 91 dispõem:

Art. 90 Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos. Art. 91 A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade (BRASIL, 1961, Art. 90 e 91).

No que diz respeito ao ensino superior, a década de 1960 é marcada pela mobilização do movimento estudantil que, ao considerar que as legislações em vigor não contemplavam suas necessidades, realizou dois seminários de Reforma Universitária, cujas discussões culminaram na elaboração da Declaração da Bahia, em 1961 e na Carta do Paraná, em 1962 (FÁVERO, 1994). Os dois documentos questionavam a ordem capitalista e defendiam uma outra forma de sociabilidade. Defendiam ainda o papel da universidade no aprofundamento da democracia e defesa dos interesses populares.

Reivindicava-se ainda uma Reforma Universitária que abrisse a universidade para as camadas populares e demandava-se Assistência Estudantil e forma de assistência médica, mais restaurantes universitários e mais casas do estudante (FÁVERO, 1994). Essa mobilização, entretanto, foi barrada pelo golpe militar e o movimento estudantil foi posto na ilegalidade.

Contraditoriamente, a primeira referência legal à Assistência Estudantil voltada para o ensino superior surgiu durante a ditadura militar, voltada somente para as universidades federais. Foi em 1968, com a criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), por meio da Lei 5.537. O INDEP era o responsável pela captação de recursos e o seu direcionamento para a manutenção de alunos “de baixa renda”, o pagamento de bolsa de estudos e estágios, etc. Como forma de financiar esses benefícios para estudantes e camadas populares, o INDEP estabeleceu que os estudantes das instituições federais de ensino, cujas famílias apresentassem uma renda alta, pagariam anuidades, que seriam direcionadas para a assistência aos alunos mais carentes (BRASIL, 1968).

Desse modo, não existia previsão orçamentária de recursos públicos para a Assistência Estudantil, significando transferência de responsabilidade para a sociedade civil e dificuldade de planejamento por conta de recursos variáveis. No entanto, a lei avança ao definir critérios de atendimento, associando a concessão do benefício a análise socioeconômica baseada no salário mínimo vigente no país e no número de dependentes da família, entre outros.

No ano de 1972, com o objetivo de ofertar auxílio financeiro para estudantes de baixa condição socioeconômica de todos os níveis de ensino, em troca do desenvolvimento de atividades profissionais, foi instituído o programa “Bolsa Trabalho” (BRASIL, 1968). Esse tipo de programa figura nas instituições de ensino até os dias de hoje, normalmente carregado de assistencialismo, sob o discurso de contribuir no preparo dos alunos para o mercado de trabalho.

Em 1987 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE das instituições públicas federais de ensino superior, cuja função é de assessorar a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) nos assuntos estudantis. O FONAPRACE é um dos principais veículos de discussão e formulação de propostas

sobre a permanência no ensino superior e sobre as diretrizes da Assistência Estudantil no país.

Em pesquisas realizadas pelo FONAPRACE em 1994, 2004 e 2010 para traçar o perfil socioeconômico dos estudantes nas universidades federais brasileiras, constatou-se que uma parcela significativa dos discentes era proveniente de classes sociais mais baixas, o que ocasionava dificuldades para se manter na universidade. A pesquisa apontou para a importância da criação de condições para a permanência dos alunos e para a conclusão do curso, por meio do fortalecimento das ações da Assistência Estudantil (FONAPRACE, s/d).

Diante do exposto, na perspectiva do FONAPRACE, a Assistência Estudantil é constituída por “ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes [...], na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (FONAPRACE, 2012 apud RAMALHO, 2013, p. 24).

A própria Constituição Federal de 1988 estabelece, no seu Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em seguida, prevê no seu Artigo 206, a igualdade de acesso ao ensino e de permanência na escola, o que também é expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que consistia no planejamento das principais ações educativas no prazo de 2001 a 2010, principalmente com relação à educação superior, por meio da Lei 10.172 (BRASIL, 2001), também aborda a questão da Assistência Estudantil. Nesse documento foi preconizada 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” (BRASIL, 2001, p.46).

Dentro desse processo, o governo brasileiro lança o PNE 2014 – 2024 que traz como meta de elevação da taxa de matrícula de jovens entre 18 e 24 anos, de 33%. Para tanto, o plano toma como estratégias de ação: a expansão e interiorização da rede federal de educação, atingindo um público diferenciado daquele tradicionalmente atendido pela educação superior federal; ampliar as políticas de inclusão e Assistência

Estudantil, de modo a melhorar o acesso de estudantes de escolas públicas a educação superior federal e apoiar seu sucesso acadêmico.

No que tange à Assistência Estudantil, surge em 2010 o PNAES, apresentando como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (incluindo os alunos dos Institutos Federais de Educação - IFs); minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão dos cursos; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, Art. 2º).

Para atingir esses objetivos, são definidas como áreas de ação da Assistência Estudantil: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, Art. 2º, parágrafo 1º). Para tanto, aproximar-se do cotidiano do estudante em situação de vulnerabilidade é essencial, pois é nele que os riscos de insucesso acadêmico se constituem e se manifestam de forma mais definitiva.

As ações de Assistência Estudantil no âmbito do PNAES devem atender prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010, Art. 5º). Essa questão tem relação com a preocupação com os índices de evasão do sistema de ensino federal, cujas causas estão interligadas com fatores de ordem socioeconômica. A política deverá possibilitar aos estudantes maiores condições de permanência, aproveitamento acadêmico, além de permitir vivências no âmbito social, cultural, de lazer, etc.

Para melhor sistematizar o percurso da Assistência Estudantil à nível federal, repleto de avanços e recuos, tendo em vista os marcos legais por nós abordados, apresentamos o quadro a seguir:

Ano	Legislação	Marco
-----	------------	-------

1934	CF de 1934, artigo 157.	Define que a destinação de parte dos fundos de educação para o auxílio financeiro dos alunos necessitados.
1937	CF de 1937, artigos 166 e 177.	Define que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Obriga os sistemas de ensino a fornecer serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar
1946	CF de 1946, artigos 166 e 172.	A educação é considerada direito de todos e a Assistência Estudantil assume caráter obrigatório, compreendendo todas as esferas de ensino.
1961	LDB (Lei 40.64/61), artigos 3º, 90 e 91.	Assegura igualdade de oportunidades a todos e estabelece o campo específico “Da Assistência Social Escolar”, caminhando para o reconhecimento da Assistência Estudantil como um direito social.
1967	CF de 1967, artigo 168.	Corroborar a disposição sobre igualdade de oportunidades no âmbito da educação.
1972	Decreto 69.927/72.	Institui em caráter nacional, o Programa Bolsa Trabalho.
1988	CF de 1988, Artigos 205 e 206	Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e prevê a igualdade de acesso ao ensino e de permanência na escola.
1996	LDB (Lei nº 9.394/96), artigo 3º.	Apresenta como um dos princípios da realização do ensino, a igualdade de condições de acesso na escola.
2001	PNE 2001 – 2010 (Lei 10.172/01)	Preconiza 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
2007	REUNI – artigos 1º e 2º (Decreto 72.34/07).	Apresenta como objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível de graduação e como uma de suas diretrizes, a ampliação de políticas de inclusão e Assistência Estudantil.
2010	PNAES (Decreto nº 7234 /10).	Dispõe especificamente sobre o desenvolvimento do Programa de Assistência Estudantil em Instituições de Ensino Superior Federais, incluindo os Institutos Federais. Dispõe sobre, objetivos, áreas de ação, critérios de seleção e orçamento para a Assistência Estudantil.
2014	PNE 2014 – 2024	Traz como meta de elevação da taxa de matrícula de jovens entre 18 e 24 anos, de 33%. Para tanto, o plano toma como estratégias de ação: a expansão e interiorização da rede federal de educação e ampliação das políticas de inclusão e Assistência Estudantil, de modo a melhorar o acesso de

		estudantes de escolas públicas a educação superior federal e apoiar seu sucesso acadêmico.
--	--	--

Tabela 02: Marcos legais no âmbito da Assistência Estudantil no Brasil

Diante do exposto, podemos identificar algumas tendências que caracterizam a Assistência Estudantil desde as iniciativas mais tímidas até sua consolidação na atual conjuntura em que é proposta como uma estratégia de democratização da educação, a partir da provisão de meios de incentivo à permanência e sucesso escolar, especialmente aos estudantes com dificuldades socioeconômicas, apresentando um caráter assistencial, tendo em vista que procura atender a uma necessidade social.

Para Sposati (2006 apud Yasbek, 2006), o caráter assistencial é transversal às políticas de corte social, tendo em vista que toda política social é assistencial, na medida em que propõe a atender uma necessidade social. Em vista disso, a Assistência Estudantil incorpora a dimensão assistencial da Política de Educação como resultado de um processo de lutas, para atender às necessidades sociais de permanência e desempenho acadêmico, num contexto de aprofundamento das desigualdades sociais. Denota, entretanto, as contradições presentes nos processos de disputas entre os interesses de classes distintas, dentro da particularidade brasileira, em que as respostas estatais às demandas sociais se consubstanciam de forma eventual, fragmentada e focalizada.

Contudo, como já explicitado, no capitalismo, todas as dimensões da vida social são subordinadas à reprodução do capital. Em razão disso, é preciso estarmos atentos sobre as condições em que a Política de Assistência Estudantil é desenvolvida nesta sociedade e a que interesses atende, tendo em vista que esse o processo de “democratização” do acesso e permanência na educação vem se desenvolvendo contraditoriamente num contexto em que predominam propostas neoliberais, conforme já mencionado.

Dessa maneira, ao mesmo tempo que representa as conquistas dos movimentos sociais organizados em defesa do direito à educação, observa-se que a política vem sendo orientada pelo discurso do neodesenvolvimentismo, baseando-se na lógica restritiva dos mínimos sociais, encaminhando-se para a preocupante tendência do desenvolvimento de “políticas pobres para os pobres” (NASCIMENTO, 2011).

Analisando a expansão da Assistência Estudantil a nível de política nacional em números²², podemos identificar que o montante de valores investidos não vem acompanhando a quantidade de estudantes beneficiados, o que pode significar que os valores não são suficientes para suprir suas necessidades, deixando o serviço a desejar em matéria de qualidade, alimentando a histórica defasagem dessa política.

Nesse sentido, Nascimento (2011) avalia que a política vem se expandindo, por intermédio da ampliação da inserção dos estudantes, mas pouco considerando a qualidade dos serviços prestados. Dentro desse caráter compensatório e focalizado adotado, observa-se a concessão de auxílios financeiros somente para determinados grupos de estudantes (obedecendo quase que exclusivamente aos critérios de renda), em detrimento dos equipamentos sociais e serviços de caráter mais universal, como moradia, restaurante, creche, passe livre no transporte público, acesso ao lazer, cultura, saúde, acompanhamento pedagógico, etc. Conforme aponta a mesma autora em outro trabalho,

a Assistência Estudantil, ainda que desempenhe um papel fundamental no provimento das condições materiais que garantam a permanência dos estudantes no ensino superior, assume uma posição funcional à formação do consenso das classes subalternas ao projeto educacional dominante, e, vai mais além, assume uma função instrumental à materialização (concretização de suas metas produtivistas) das propostas dos principais programas da contrarreforma universitária. Deste modo, nos cabe distinguir a Assistência Estudantil que lutamos, da —Assistência Estudantil consentida e possível de ser concretizada nos limites do projeto educacional dominante (NASCIMENTO, 2013, p. 141)

Isso permite afirmar que a Política de Assistência Estudantil, fruto das lutas sociais, adquire um novo status correspondente ao modelo educacional dos organismos multilaterais que interferem na condução das políticas sociais dos países periféricos. Ou seja, a política é operacionalizada a partir do controle das taxas de evasão e retenção, elevação de indicadores sociais de escolaridade, etc.

Dessa forma, têm-se um processo contraditório e em constante disputa e tensão entre alargamento e regressão de direitos. As contradições desse processo se expressam nas lutas dos movimentos estudantis, dos educadores de modo geral especificamente das reivindicações dos profissionais que operacionalizam a Política

²²De acordo com o FONAPRACE, os recursos do PNAES em 2008 foram de 125,3 milhões, beneficiando 196 mil alunos; em 2009, foi de 203,8 milhões, beneficiando 408,5 mil alunos. Com base nesses dados, percebemos que os recursos tiveram aumento de 61,48%, e o número de beneficiados aumentou 208,4%.

nas instituições. Estes se deparam cotidianamente com as exigências produtivistas, fragmentação dos programas, focalização do atendimento e dificuldades de realizar um trabalho mais pedagógico, frente às exigências de realização de processos seletivos (NASCIMENTO, 2011).

Entendemos que a construção da Política de Assistência Estudantil é um processo que engloba avanços e recuos que refletem as contradições da sociedade capitalista. Nessa direção, reafirmamos, nesse trabalho, que, se torna fundamental a continuidade da luta em torno de um projeto de educação em que todos tenham oportunidades iguais de se desenvolver enquanto seres humanos e o vislumbre de uma sociedade justa e igualitária, livre de exploração e opressão.

3. SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E DIMENSÃO PEDAGÓGICA: processos que se entremeiam

“O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia-a-dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários.”
Marilda Villela lamamoto

A compreensão do Serviço Social enquanto profissão e do trabalho do assistente social na Política de Educação perpassa o entendimento de que a profissão está inserida no conjunto de relações sociais capitalistas, fazendo-se necessário um mergulho nestas, para atingirmos os objetivos desse trabalho.

A inserção do Serviço Social na educação no Brasil, seja ela escolarizada ou não, não é recente, na verdade data dos primórdios da profissão, durante o primeiro ciclo de expansão do capitalismo, nos anos 1930, quando o Serviço Social desempenhou importante papel nos processos de controle, socialização e educação da classe trabalhadora (ALMEIDA, 2007). Contudo, nas últimas décadas, tem se adensado as discussões em torno deste tema, tendo em vista as novas e crescentes experiências de atuação da profissão na área, especialmente ligadas a Assistência Estudantil. Essa questão está diretamente relacionada à luta em torno da garantia da educação como direito social e da necessidade de atendimento das demandas da classe trabalhadora frente as expressões da questão social presentes nos espaços educacionais (SILVA, 2012). Segundo Martins (2012, p. 38 – 39),

As requisições postas para os Assistentes Sociais nestes espaços sócio-ocupacionais estão relacionadas à garantia do acesso e permanência das classes empobrecidas no circuito da escolarização, principalmente relacionadas às situações referentes às expressões da questão social e àquelas pertinentes às relações sociais estabelecidas no ambiente escolar e em seu entorno.

Recentemente o Serviço Social tem sido requisitado para atuar nos Institutos Federais, portanto, na educação profissionalizante, para a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, atendendo ao projeto de educação hegemônico, já discutido neste trabalho. É nessa perspectiva que se amplia a inserção do Serviço Social no IFCE, especialmente a partir da criação do PNAES, em 2010.

Portanto, temos que, com a expansão da educação superior e da educação profissional nas últimas décadas, expande-se também o campo de trabalho do Serviço Social na Política de Educação, notadamente nas Universidades Federais e nos Institutos Federais. Essa crescente inserção dos/as assistentes sociais nesse espaço sócio-ocupacional expressa uma maior visibilidade do Serviço Social na Educação, exigindo uma análise crítica acerca dos condicionantes que dão forma a esse processo (CFESS, 2012).

Uma das questões que se colocam para a profissão nesse movimento é que os espaços sócio-ocupacionais na educação são tidos como estratégicos de formação e reprodução de valores, sendo, *à priori*, bastante permeáveis ao papel pedagógico exercido historicamente pelos/as assistentes sociais.

Por isso, apontamos a necessidade de nos debruçarmos sobre essa discussão. Para tanto, traçamos, a seguir, o debate sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social, a partir das contribuições de Iamamoto (2004; 2005; 2011) e Abreu (2004; 2011).

Marina Maciel Abreu (2004; 2011) é uma das estudiosas do Serviço Social que tem analisado a profissão à luz da teoria do marxista Antonio Gramsci. Para a autora, as ações educativas estão eminentemente ligadas à luta pela hegemonia, compreendida no conceito gramsciano, como a direção intelectual e moral que uma classe ou frações de classe imprimem ao conjunto da sociedade, através da combinação entre coerção e coesão, onde a ideologia é tida como elemento central.

A autora parte do pressuposto que a função pedagógica do Serviço Social é materializada através da influência da intervenção profissional nas formas de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos de trabalho do/a assistente social. Essa função pedagógica é determinada pelos vínculos estabelecidos entre a profissão e as classes sociais e mediatizada por meio das relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil no enfrentamento da questão social, no exercício do controle social, principalmente via políticas sociais, e na articulação de estratégias que propiciem a produção e reprodução das relações sociais (ABREU, 2011).

Segundo Abreu (2011), para Gramsci, a racionalização da produção e do trabalho está diretamente articulada a formação de uma ordem intelectual e moral correspondente às necessidades postas pelo sistema em determinada fase de

organização, visando estabelecer um “conformismo social”. Isso significa dizer que há um princípio educativo na relação entre um padrão de produção capitalista e um padrão de relações sociais, tornando esta relação, portanto, uma relação pedagógica.

As relações pedagógicas mediadas pela intervenção material e ideológica do/a assistente social nos espaços de vida e trabalho das classes subalternas incidem sobre a reprodução física e subjetiva dos sujeitos e transformam a própria cultura profissional, ou seja, o modo de pensar e agir dos/as assistentes sociais (ABREU, 2011).

Na obra “Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional”, Marina Maciel Abreu analisa a função educativa da profissão, a partir da trajetória histórica do Serviço Social, identificando perfis pedagógicos no trabalho do/a assistente social, relacionados com cada fase de desenvolvimento do sistema capitalista e indicando tendências pedagógicas construídas e reconstruídas historicamente (ABREU, 2011).

A tese de Abreu (2004; 2011) é de que o Serviço Social, inscrito nos sistemas de “organização da cultura”²³ pelas classes sociais na luta pela hegemonia, face às exigências de um padrão de produção e trabalho, apresenta estratégias educativas diferenciadas, no decorrer do seu desenvolvimento como profissão no Brasil: “pedagogia da ajuda”, associada à perspectiva de ajuda psicossocial individualizada, com vistas a promover a conformação da cultura dominante, presente, principalmente na origem da profissão, nos anos 1930 e 1940; “pedagogia da participação”, vinculada à perspectiva desenvolvimentista modernizadora propagada nos anos 1950; e proposta de “pedagogia emancipatória” pelas classes subalternas, ligada ao processo de redefinição profissional a partir dos anos 1960, quando a categoria passou a construir um novo projeto profissional, afinado com a luta pela construção de uma nova sociabilidade. Esses perfis, hoje “refuncionalizados”, coexistem em disputa no atual cenário profissional:

Os perfis pedagógicos – subalternizantes e emancipatório – vem sendo tensionados desde os anos 1990, a partir da intensificação no país das

²³“A organização da cultura pelas classes subalternas a partir da referência gramsciana apresenta-se como constituinte do movimento histórico real de organização dessas classes como classe para si, significando, num primeiro momento, o rompimento com a ideologia dominante e a conquista da própria consciência, a qual se consubstancia na elaboração de uma concepção de mundo e da vida, [...] de determinados estratos [...] da sociedade, em contraposição [...] com as concepções de mundo ‘oficiais’ [...] que se sucederam no desenvolvimento histórico” (ABREU, 2011, p. 23).

estratégias neoliberais de enfrentamento da crise mundial do capital, tendo em vista a sua reestruturação econômica e recomposição das bases político-culturais da hegemonia do capital financeiro em todo o mundo e das repercussões dessas estratégias na materialidade e subjetividade da classe trabalhadora [...], bem como suas formas de resistência e luta (ABREU, 2004, p. 57).

Esses processos provocam alterações que apontam novas tendências para função pedagógica do Serviço Social na organização/reorganização da cultura. Assim, no que se refere aos perfis identificados com “a ajuda psicossocial individualizada” e à “participação”, Abreu (2004, p. 64) considera que:

[...] as mesmas vem sendo metamorfoseadas numa adequação de posturas pedagógicas subalternizantes às necessidades e demandas colocadas pela intensificação da exploração, do envolvimento produtivo do trabalhador, do controle persuasivo do trabalho pelo capital, tensionadas, por sua vez, pelas resistências, enfrentamentos e alternativas das classes subalternas na conquista de condições para sua plena reprodução material e constituição política como força ao capital, em que pesem os recuos e fragilidades desse processo na atualidade.

No que diz respeito a atuação profissional cujas iniciativas relacionam-se a perspectiva emancipatória, a autora registra que estas devem ocorrer no sentido de contribuir para o “fortalecimento de processos de luta, avaliação e articulação de forças, organização e formação política” que favoreçam a “ultrapassagem das conquistas da classe trabalhadora dos limites históricos do Estado de bem-estar, avançando na inserção profissional nos processos de luta na perspectiva da emancipação humana” (ABREU, 2004, p.66 -68).

Como afirma Lopes *et al* (2014, p. 199), “a função pedagógica que [o Serviço Social] exerce na dimensão interventiva apresenta-se diversificada pelos vínculos contraditórios que estabelece com os projetos societários das classes sociais que na sociedade disputam a hegemonia”. Nesses termos, a função educativa do assistente social se concretiza nos espaços ocupacionais, podendo reforçar a hegemonia do projeto vigente e/ou a construção de uma contra-hegemonia.

Marilda Iamamoto (2005, p. 67) entende o trabalho do assistente social como uma “ação global de cunho socioeducativo ou socializador, voltada para as mudanças na maneira de ser, de ver e agir dos indivíduos, que busca a adesão dos sujeitos”. Assim “incide no campo do conhecimento, dos valores, dos comportamentos, da cultura” e na própria vida dos sujeitos (IAMAMOTO, 2005, p.67).

Segundo afirma a autora (1998, p.69):

[...] o Serviço Social é um trabalho especializado expresso sob a forma de serviço, que tem produtos: interfere na reprodução material da força de trabalho e no processo de reprodução sociopolítica ou ideocultural do indivíduo social. O Assistente Social é, nesse sentido, um intelectual que contribui, junto com inúmeros outros protagonistas, na criação de consensos na sociedade. Falar em consenso diz respeito não apenas à adesão do instituído: é consenso em torno de interesses das classes fundantes, sejam dominados ou dominantes, contribuição na reforma da hegemonia vigente ou de uma contra-hegemonia no cenário da vida social.

Destarte, Iamamoto (2004; 2005; 2011) e Abreu (2004; 2011), convergem no entendimento de que a dimensão educativa do Serviço Social interfere no modo de agir e pensar dos sujeitos por meio dos serviços sociais oferecidos via políticas sociais, incidindo nas condições de reprodução da força de trabalho. Inserido nas relações contraditórias do sistema do capital, esse papel pedagógico se insere também nas disputas de hegemonia entre projetos sociais.

Partindo da compreensão de que o Serviço Social no Brasil se institucionaliza como profissão de cunho eminentemente educativo para atuar nos processos de produção e reprodução das relações sociais capitalistas, vejamos como foram delineados os perfis pedagógicos mediante o desenvolvimento da profissão, relacionando esse processo a inserção do Serviço Social na Educação.

3.1 A dimensão pedagógica da profissão e a constituição da educação como espaço sócio-ocupacional do/ assistente social

A profissão de Serviço Social se constitui e se desenvolve dentro da lógica de produção e reprodução das relações sociais do sistema capitalista, particularmente na sua fase monopolista. A profissão faz parte das práticas sociais que são articuladas pelas classes sociais e mediadas pelo Estado, intervindo no âmbito da questão social. Assim, para além da evolução da “ajuda” e da “filantropia”, a institucionalização do Serviço Social resulta de um conjunto complexo de “processos econômicos, sociopolíticos e técnico-culturais” (NETTO, 1992, p.69-70). Como menciona Marina Maciel, a profissionalização do Serviço Social,

Traduz-se, então, como síntese de um conjunto de determinações históricas que reflete o tratamento dado à referida questão [social] pelas classes sociais,

a partir de processos particulares corporificados em mediações estabelecidas entre a sociedade civil e o Estado no enfrentamento da mesma questão (ABREU, 2011, p. 41).

Como já mencionado no item 2.2 deste trabalho, no processo de transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, como exigência para a reprodução das relações sociais capitalistas, o Estado burguês passa a intervir de forma mais sistemática junto às expressões da questão social, através de políticas sociais, assumindo assim o caráter público da questão social (NETTO, 1992). Como reiteram Iamamoto e Carvalho (2014),

[...] O Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe trabalhadora, estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, através de legislação social e trabalhista específicas, mas gerindo a organização e prestação de serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social. [...] O Estado visa enfrentar, também, através de medidas previstas nessas políticas e concretizadas na aplicação da legislação e na implementação dos serviços sociais, o processo de pauperização absoluta ou relativa do crescente contingente da classe trabalhadora urbana, engrossado com a expansão industrial, como elemento necessário à garantia dos níveis de produtividade do trabalho exigidos nesse estágio de expansão do capital (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 83-84).

Em vista disso, a profissão se consolida como socialmente necessária enquanto especialização do trabalho coletivo no contexto de desenvolvimento capitalista industrial e da expansão urbana, como necessidades da expansão da produção e reprodução das relações capitalistas. O agravamento e as novas feições da questão social gerados por esse contexto exigiram a formulação e a implementação das políticas públicas que estimularam a criação de novas profissões especializadas, entre as quais o Serviço Social, e seu desenvolvimento, mediante uma crescente diversificação do mercado de trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). Nos termos dos autores, o Serviço Social

afirma-se como um tipo de especialização do trabalho coletivo, ao ser expressão de necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais no ato de produzir e reproduzir os meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada. O desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais engendradas nesse processo determinam novas *necessidades sociais e novos impasses* que passam a *exigir profissionais especialmente qualificados* para o seu atendimento, segundo os parâmetros de “racionalidade” e “eficiência” inerentes à sociedade capitalista (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 83).

A profissionalização do Serviço Social no Brasil também está vinculada às iniciativas da Igreja Católica, como parte de sua estratégia de intervenção na dinâmica social de forma mais ampla, fortalecendo-se. Deste modo, é a Igreja a responsável pela formação dos/as assistentes sociais na época, oriundos dos quadros do laicato católico, cuja missão política de apostolado social era de intervir junto às classes subalternas para impor uma moral religiosa e de classe (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Nesse sentido, a partir de 1936 são fundadas diversas Escolas de Serviço Social nas capitais dos estados, frutos da iniciativa do Movimento Católico Laico e da demanda do Estado (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

O trabalho exercido pelos/as primeiros/as assistentes sociais denotava uma perspectiva de doutrinação e assistencialismo, procurando, através do viés educativo, o ajuste ideológico e comportamental dos trabalhadores às novas exigências e objetivos do sistema de produção em consolidação (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 217). Como afirmam os autores:

A manutenção e reprodução da dominação de classe exige, simultaneamente, a interiorização e aceitação dessa dominação, a constante recriação e inculcação de formas mistificadas que obscurecem e encobrem a dominação e a exploração. É nesse plano que se desvenda outro aspecto essencial das práticas sociais que se desenvolvem no âmbito das instituições assistenciais: sua intervenção normativa sobre a vida dos diferentes grupos sociais que atingem. O enquadramento dos hábitos de saúde, alimentação, habilitação, comportamento etc., são assim elementos essenciais no instituir-se, como natural (e universal), uma ordem que é fundamentalmente particular. O estímulo à cooperação de classes, o ajustamento psicossocial do trabalhador, são, entre outros, elementos básicos na ação de impor a aceitação e interiorização das relações sociais vigentes, a aceitação da hegemonia social do capital (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p.326)

Essa perspectiva de “enquadramento dos indivíduos” caracteriza o discurso e o trabalho do/a assistente social durante no surgimento da profissão em 1930 e na sua institucionalização na década de 1940, concomitantemente ao aprofundamento do capitalismo.

À medida que aprofundam a experimentação empírica dos “problemas sociais”, por meio das diversas frentes em que se decompõe sua atuação, com maior previsão os Assistentes Social veem a necessidade de intervir na crise de “formação moral, intelectual e social” da família. É necessário reajustá-la através de uma ação educativa de longo alcance, para que obtenha um padrão de vida que lhe possibilite um “mínimo de bem-estar material”, a partir do qual se poderá começar sua reeducação moral. Procuram, portanto, segundo uma perspectiva muito próxima à filantropia tradicional – que tanto criticam – minorar de forma autoritária e paternalista

esses problemas de ordem material (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 217).

Abreu (2011) denominou esse processo de “ajuda psicossocial individualizada”, que caracterizava-se pela redução da questão social às suas manifestações na dimensão individual, como um problema moral, o que justificava uma intervenção individualizada, psicologizante e que visava a reforma moral e reintegração social dos usuários. Como explica Abreu (2011, p. 89),

[...] esta intervenção desenvolve-se tendo por base uma explicação do homem e da sociedade legitimadora da ordem estabelecida, supondo a sociedade como um todo harmônico e equilibrado e o indivíduo com a centralidade do funcionamento social. Em consequência, este pensamento confere à individualidade e ao seu conteúdo moral a essência do homem, que são, assim, considerados fontes dos conflitos e por isso mesmo referências primeiras de sua superação. Nestes marcos inscreve-se a “ajuda” psicossocial, na perspectiva de adaptação e ajustamento dos indivíduos à sociedade e reificação das suas relações constitutivas.

A psicologização das relações sociais, uma das características da pedagogia da “ajuda”, já era presente na primeira Lei dos Pobres da Inglaterra, que data de 1597, na qual a pobreza e as reações de contestação a ordem social instituída já eram consideradas problema moral. Essa perspectiva é aprofundada com o capitalismo monopolista, a partir do compromisso fordista/keynesiano, quando as sequelas da questão social são tratadas de forma fragmentada e setorizada e transfiguradas em problemas privados (ABREU, 2011). Assim,

[...]molda-se o perfil do assistente social como profissional requisitado para o exercício das funções, pedagógica e intelectual, voltadas para a formação de um *conformismo mecanicista*, imposto pelas necessidades do padrão fordista/taylorista de produção e de trabalho, em que funções coercitivas são disfarçadas em formas de ações persuasivas sob a aparência humanitária de “servir ao homem” (ABREU, 2011, p. 92).

Abreu aponta os estudos produzidos por Mary Richmond, em “Diagnóstico Social” (1950) e “Caso Social Individual” (1977, publicado originalmente em 1922) como elucidativos sobre a função pedagógica do assistente social na perspectiva da ajuda. O primeiro estudo versa sobre procedimentos e instrumentos pedagógicos utilizados no processo de elaboração do diagnóstico sobre a situação social e a personalidade do usuário e o segundo sistematiza a “ajuda psicossocial individualizada” como tratamento prolongado e intensivo “que desenvolve a

personalidade, reajustando consciente e individualmente o homem ao meio social” (RICHMOND, 1977 apud ABREU, 2011, p. 87).

No processo de ajuda psicossocial individualizada, deixam de ser considerados os aspectos objetivos advindos das condições materiais de existência dos sujeitos dentro de uma sociedade que produz desigualdades, enquanto são superdimensionadas as questões individuais, subjetivas e privadas. A ajuda individual, nessa perspectiva, é subsidiária do processo educativo, de modo que “ajudar um indivíduo consiste em torná-lo capaz, por meio de um certo tratamento, de ajustar-se ao mundo que o cerca” (VERDÈS-LEROUX, 1986 apud ABREU, 2011, p. 88).

Os fundamentos desse perfil pedagógico encontra-se na filosofia neotomista, a partir da influência da Igreja Católica sobre a profissão, que resultou no tratamento da questão social desvinculada da realidade socioeconômica e política, mas vinculada à subordinação à vontade divina; nos valores do liberalismo, como respeito à pessoa e a autonomia e à capacidade individual de progredir; bem como sob a influência das ideias do taylorismo, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e no deslocamento para o campo psicológico o que é “expressão dos antagonismos de classes, reforçando o fetiche do colaboracionismo entre capital e trabalho, cerne da racionalização taylorista” (ABREU, 2011, p. 88).

E é positivismo que fornecerá o suporte teórico-metodológico para a profissão nesse contexto, a partir da compreensão da sociedade como uma unidade composta de partes interligadas em um grau suficiente de harmonia e do tratamento dos “fenômenos sociais” através de forma empirista e pragmática, deixando de apreender sua dinâmica contraditória (SIMIONATO, 2009).

Em coerência com essa necessidade de ajustamento e integração da classe trabalhadora, no início da institucionalização da profissão, o Serviço Social foi chamado a atuar junto à Política de Educação para contribuir com a formação técnica, intelectual e moral e ajudar a promover um padrão de escolarização correspondente às novas necessidades do capital (CFESS, 2012).

Um dos primeiros estudos que abordam o Serviço Social na Educação foi realizado por Maria Esolina Pinheiro e resultou no livro “Serviço Social, Infância e Juventude Desvalidas” lançado em 1939 e relançado em 1985. Nesta obra, a autora evidencia a perspectiva do Serviço Social na Educação da época, cujo papel era de

integrar escola, família e comunidade na perspectiva do ajustamento social da criança. Para a autora, a articulação que o/a assistente social realizava entre lar e escola possibilitava a integração escolar, principalmente dos/as alunos/as e famílias que apresentavam “deficiência moral e de caráter”, buscando desenvolver elementos positivos da personalidade do/a estudante no seu meio familiar. Nos termos da autora,

A escola precisa suprir a deficiência dessa colaboração. Tem que organizar-se de modo a ir buscar elementos positivos do caráter, da personalidade da criança no seu meio familiar, compreendê-la em relação às influências ambientais e modificá-las no sentido de facilitar o trabalho educativo de ajustamento social (PINHEIRO, 1985, p. 44)

Segundo Pinheiro (1985), o Serviço Social realizava “Inquérito Social” para proceder ao diagnóstico da situação familiar, social e escolar do aluno, a fim de orientar os alunos e as famílias para ajustá-los a ordem social aos valores morais da época:

Todos os recursos ao seu alcance são disponibilizados em auxílio das famílias e dos alunos, de maneira a poderem as classes menos favorecidas usufruir reais vantagens da escola; o que diminui os desajustamentos. Para tanto, é preciso desde logo criar-se um conjunto de medidas de ajuda às famílias, provendo o lar do mínimo de base econômica, de vida higiênica e sadia, despertando na pobre gente ignorante que a povoa a consciência do caminho natural da existência humana, dentro dos diferentes quadros sociais. (PINHEIRO, 1985, p.45).

Dentre as “situações-problema” mais frequentes estavam: “frequência irregular, a fadiga, a debilidade física do aluno, decorrentes da falta de compreensão dos pais quanto às vantagens da educação, e ainda a alimentação deficiente, as dificuldades financeiras criando toda a sorte de embaraços” (PINHEIRO, 1985, p. 46). Tais situações, consideradas anormalidades sociais no âmbito escolar, exigiam a intervenção especializada do profissional de Serviço Social (AMARO, 1997, p. 51). Logo, os estudantes, em geral pobres, que expressavam esses problemas eram tidos como “crianças-problema”, “anormais”, “desajustadas”, cujo desajustamento seria oriundo das vivências da família, seus valores e comportamentos (BARBOSA, 2015).

Com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Social da Indústria (SESI) em 1946, o Serviço Social será chamado para atuar na educação profissional. Através de escolas de aprendizagem para industriários, o SENAI atenderá a dupla necessidade de fornecer qualificação da força de trabalho ao modelo industrial e o ajuste psicossocial/ideológico dos trabalhadores

a esse estágio de desenvolvimento capitalista (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). Já ao SESI será atribuída a função de “estudar, planejar e executar medidas que contribuam para o bem-estar do trabalhador na indústria” através de ações assistenciais sob a iniciativa do empresariado em conjunto com o Estado (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 283).

Nessas instituições os “técnicos educadores”, sob a coordenação dos/as assistentes sociais, terão o papel fundamental de suavizar os aspectos contraditórios desse processo, favorecendo a “inculcação e reforço das determinações subjetivas do trabalho e do trabalhador para sua produção, conservação e reprodução, enquanto mercadoria Força de Trabalho” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 281). Suas práticas serão voltadas para: organização de serviços assistenciais (melhoria das condições de habitação, nutrição, recreação, higiene física e “mental”, atendimento médico dentário) para reprodução dessa mão de obra; e educação social e moral, visando o ajuste ideológico dos alunos (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). Percebemos, portanto, que o perfil pedagógico da ajuda se encontra presente também na intervenção do Serviço Social na educação profissional nesse período.

No decorrer dos processos sociais, a pedagogia da “ajuda” se complexifica, se aprofunda e se transforma, expressando-se na composição de outros perfis pedagógicos do trabalho do Serviço Social frente “às demandas contraditórias das classes sociais, bem como à correlação de forças estabelecida entre elas e ainda aos compromissos e avanços profissionais na direção de determinado projeto de sociedade” (ABREU, 2011, p.104).

Destarte, a profissão vai desenvolver o perfil pedagógico chamado pedagogia da “participação” mediante a expansão do capitalismo monopolista na América Latina, nos anos 1950 e 1960, trazendo a difusão da ideologia desenvolvimentista modernizadora, que no âmbito social, permite e requer a consolidação da retórica da participação presente nas propostas de Desenvolvimento de Comunidade (DC) criada pelas instituições americanas envolvidas com a política de ajuda e sedução aos países subdesenvolvidos no contexto da guerra fria e da expansão do capitalismo monopolista.

A ideologia desenvolvimentista modernizadora será responsável por propagar a reorganização da cultura dominante no mundo “subdesenvolvido”, especialmente

na América Latina. A partir dessa ideologia, a superação do subdesenvolvimento e a passagem para o desenvolvimento requer a reorganização societária na perspectiva da modernização e a participação da população nos processos de superação de suas dificuldades.

As experiências de DC enfatizam a “participação popular nos programas de governos como eixo central de processos de ‘integração’ e ‘promoção’ sociais” (ABREU, 2011, p. 107). Na verdade, tais programas visam conter a ameaça do comunismo num contexto de exacerbação do pauperismo, considerado a principal expressão da questão social no continente.

Segundo Simionatto e Nogueira (2001), a ênfase na questão da participação tinha como objetivos: a adesão aos programas de desenvolvimento voltados para acelerar os processos de mudança; a alteração dos padrões socioculturais arcaicos; a construção de interesses corporativos e compatibilização de conflitos entre grupos de interesse.

Para Abreu (2011), a participação é ressituada para além de uma atitude inerente ao processo de “ajuda” externa, configurando processos de “auto-ajuda” e “ajuda mútua” nas relações comunitárias, sob o argumento de superação do assistencialismo e da dependência econômica. Conforme destaca a referida autora,

Assim, a política participacionista, nesses marcos definida, reatualiza a “assistência educativa” como uma nova modalidade de manipulação das necessidades e recursos institucionais, superdimensionando os mecanismos de controle e de responsabilização dos sujeitos individuais quanto ao alcance de “bem-estar social”, mediante a introdução de novos mecanismos de persuasão e coerção dos sujeitos envolvidos, bem como revitalizando processos já consolidados, sob o pretexto de superação do assistencialismo (ABREU, 2011, p.108).

O Serviço Social será procurado pelo Estado e pelas organizações internacionais responsáveis por esse processo (como ONU e OEA) exatamente pelo desempenho de funções pedagógicas para organizar a participação popular nos programas de governos. Frente as novas demandas, os programas de capacitação profissional foram ampliados, assim como as capacidades técnico-operativas tiveram que ser redefinidas e voltadas para a “técnica” de Desenvolvimento de Comunidade. Entretanto, “a instância da comunidade como a tônica da intervenção não significou superação do enfoque individualista psicologista e conservador da prática” (ABREU,

2011, p. 111) e nem o rompimento com o tradicionalismo profissional e sua base conservadora.

As estratégias de DC também vão encontrar na Educação terreno propício para a disseminação da ideologia necessária ao pleno desenvolvimento das condições de produção. Nessa direção, ocorre em 1957, na cidade de Porto Alegre, um Seminário sobre a temática "Educação para Adultos e Desenvolvimento de Comunidade", realizado pela Conferência Internacional de Serviço Social (CISS) e a União Católica Internacional de Serviço Social (UCISS). O evento objetivava a reflexão sobre a intervenção no espaço educacional para a preparação dos indivíduos a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital, dentro da lógica desenvolvimentista (VIEIRA, 1977 apud PIANA, 2009).

A "pedagogia da participação", portanto, também se coloca como estratégia subalternizante, voltada para o controle social da classe trabalhadora, na medida que a população é responsabilizada pela superação dos "problemas sociais" a partir de uma lógica colaboracionista e em âmbito local. Deste modo, a ação participativa fica restrita ao campo da solução de demandas imediatas, sem perspectiva de superação da atual ordem social. Aí não parece ser levado em consideração que participação popular nasceu no meio das classes subalternas em sua luta contra as formas de exploração de classe e de opressão presentes na sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a participação, ao contrário de evidenciar, encobre os conflitos e as contradições presentes numa sociedade de classes.

Na década de 1960, durante a Ditadura Militar, foram criados pela administração pública, programas sociais²⁴ com forte apelo ideológico e incentivo à participação da comunidade na perspectiva da integração e do desenvolvimento social, contudo, estes eram utilizados como formas de encobrir a estrutura concentradora de poder e renda característica dessa ordem social (ABREU, 2014).

No período da ditadura militar, pós-1964, a atuação do Serviço Social na educação volta-se para a efetivação da assistência ao estudante, desenvolvendo ações que favorecessem a permanência e o bom rendimento escolar. Os/as assistentes sociais

²⁴ Entre outros, podemos citar: o Programa de Integração Social (PIS), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e o Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos (CSUs).

também foram convocados/as a prestar orientação educacional aos discentes, a partir da promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou esse serviço obrigatório nas escolas (BARBOSA, 2015).

Pretendia-se fornecer o mínimo de condições para que os/as estudantes pudessem permanecer na escola, evitando a evasão, e melhorar o seu aprendizado, minimizando o nível de repetência. Nesse sentido, as ações de assistência ao estudante englobam a oferta de subsídios para o transporte, aquisição de material escolar, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário ao público escolar “carente” (BARBOSA, 2015). O tipo de assistência fornecida, segundo Barbosa (2015, p. 120),

[...] respondia, fundamentalmente, às necessidades de desenvolvimento do país, isto é, visava proporcionar condições sociais e nutricionais para os indivíduos se manterem na escola. Assim, combatendo o analfabetismo, a evasão e a repetência, formava quadros de indivíduos aptos para o mercado de trabalho.

O perfil pedagógico de “participação” se aprofundou na ditadura militar, período em que a participação popular em programas do governo servia de estratégia para legitimação do regime autocrático. As formas de controle sobre a classe trabalhadora estavam entre fornecimento de serviços básicos e a participação controlada, tendo em vista que eram restringidos os canais de participação política.

Podemos afirmar que desde o seu surgimento, o Serviço Social teve uma vinculação ideológica quase que exclusiva ao projeto societário do capital. É somente a partir do chamado Movimento de Reconceituação, em meados dos anos 1960 e principalmente com a proposta de ruptura com o conservadorismo, que se inicia a perspectiva de reorientação do trabalho do/a assistente social voltada para atender aos interesses da classe trabalhadora.

O processo de contestação do projeto profissional vigente à época está intimamente ligado ao momento político e econômico. A crise de legitimidade dos regimes militares e a intensificação das lutas sociais em contestação ao Estado burguês, influenciaram o meio profissional na tentativa de ruptura com o conservadorismo na profissão na América Latina. Raichelis (2011, p. 422) assim delimita esse processo:

Nas últimas três décadas presenciou-se um significativo avanço do Serviço Social brasileiro, de adensamento e renovação teórico-metodológica e ético-política, qualificação da sua produção científica, bem como o fortalecimento de entidades científicas e de representação política. É na

década de 1980 que se identifica importante inflexão na interpretação teórica da profissão, com a contribuição de Yamamoto e Carvalho (1982), que nos brindam, a partir do contributo da teoria social de Marx, com uma análise inaugural do Serviço Social no processo de produção e reprodução das relações sociais capitalistas, particularizando sua inserção na divisão social e técnica do trabalho e reconhecendo o assistente social como trabalhador assalariado.

É a partir desse processo de redefinição da profissão e da efervescência política e social, num contexto de evidenciação das extremas desigualdades de classe, que é possível a vinculação do Serviço Social a uma perspectiva pedagógica emancipatória. Contribuiu para isso a construção de um projeto profissional identificado com os interesses da classe trabalhadora e que questiona o projeto profissional de cunho tradicional e conservador, o que acarretou uma “crise” profissional (ABREU, 2011). Como afirma a autora,

A crise profissional define-se, portanto, pelas contradições presentes no processo de desenvolvimento do Serviço Social na dinâmica da sociedade, configurando, por um lado, a negação das bases conservadoras da profissão frente às demandas e necessidades das classes subalternas e a necessidade de superação das referidas bases mediante construção de um projeto profissional vinculado às forças progressistas no movimento de formação de uma nova ordem social; e, por outro, a resistência à mudança, que exige a reatualização e a reafirmação do projeto profissional tradicional conservador. Tal crise perdura até hoje, embora na década de 80 tenha se consolidado o projeto profissional identificado com a perspectiva histórica das referidas classes. Esta consolidação ocorre em todas as dimensões do mencionado projeto, isto é, formação profissional, de produção intelectual e da prática e organização político-profissional (ABREU, 2011, p. 129).

Com base no viés marxista da Teoria da Libertação e da articulação desta com as formulações pedagógicas de Paulo Freire, setores da categoria de assistentes sociais avançam no movimento de construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas, através da articulação da prática profissional às lutas dessas classes, visando a inserção em processos de organização de uma nova cultura (ABREU, 2011). Destarte, a autora esclarece que

as políticas assistenciais materializadas na “ajuda psicossocial individualizada” e na “participação integrativa” [...] tendem a ser problematizadas e reconstruídas no processo de luta e de constituição autônoma dessas classes. Nesse processo, altera-se a relação entre os usuários e os serviços institucionais assistenciais, refuncionalizando a “ajuda psicossocial individualizada”, na medida em que esta passa a ser vista em suas contradições e reapropriada em sua dimensão econômica pelos usuários como direito e, conseqüentemente, negada em suas dimensões

políticas e ideológicas como benesse e, assim, neutralizada como mecanismo de controle. Ao lado disso, superpõem-se, no interior das classes subalternas como elementos de fortalecimento e unidade da referida classe, a colaboração e a solidariedade na busca de respostas às suas necessidades sociais e interesses políticos (ABREU, 2011, p. 134).

A partir desse enfrentamento do Serviço Social brasileiro com o conservadorismo, a profissão foi se renovando e construindo uma nova identidade profissional, evidenciada no seu projeto ético-político. Segundo Netto (2010, p. 04),

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os 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 sociais privadas e públicas.

Segundo o referido autor, os projetos profissionais estão sempre balizados por projetos societários e expressam tanto as lutas pela hegemonia entre as forças sociais presentes na sociedade, como as transformações realizadas no seio da profissão, acarretando seu desenvolvimento teórico e prático (NETTO, 2010). Teixeira e Braz (2009, p. 189) observam que um projeto profissional “[...] conecta-se a um determinado projeto societário cujo eixo central vincula-se aos rumos da sociedade como um todo –é a disputa entre projetos societários que determina, em última instância, a transformação ou perpetuação de uma ordem social”.

O Projeto Ético-político do Serviço Social se materializa por meio de três dimensões: dimensão produção do conhecimento no interior da profissão, que possibilita a reflexão sobre a prática profissional; dimensão político-organizativa, na qual estão presentes os fóruns de deliberação e as entidades representativas da profissão, como conselhos, associações e sindicatos, entidades de movimento estudantil, etc.; dimensão jurídico-política, que oferece o aparato legal que dá suporte ao fazer profissional e legitimidade à profissão, tanto no âmbito interno (Código de Ética Profissional, Lei de Regulamentação da Profissão, Diretrizes Curriculares) quanto no âmbito externo (leis advindas do capítulo da Ordem Social da Constituição de 1988) (BRAZ; TEIXEIRA, 2009).

Nesse processo, essa concepção do trabalho do/a assistente social na perspectiva assistencialista e de ajustamento é questionada. “Entra em cena a

garantia do acesso aos direitos como ação assegurada pela legislação, aprovada em 1993, que define o perfil e os campos de atuação do assistente social (SILVA, 2012, p. 65).

No que se refere à Educação, a década de 1990 apresenta uma conjuntura favorável à criação e ampliação dos espaços para o Serviço Social, considerando-se as mudanças introduzidas pela CF de 1988 e a LDB de 1996 na concepção da educação como direito de todos e no Estado como provedor de uma educação de qualidade, com contribuição da família e da comunidade (SANTOS, 2012). Também houve mudanças na atuação do/a assistente social nessa política, diante das novas perspectivas profissionais e nas mudanças ocorridas no interior da profissão. Segundo Almeida (2005), o/a assistente social passou a assumir a defesa da educação como direito social e a própria compreensão da educação numa dimensão mais integral, articuladora de diferentes dimensões da vida social. As reflexões do/a Assistente Social 02 vão ao encontro dessas afirmativas, conseguindo expressar as novas configurações apresentadas pelo Serviço Social na Educação em contraposição às práticas conservadoras de outrora:

Acho básico, independente de estar aqui no instituto, acho que o primeiro compromisso com o serviço social é compromisso projeto ético-político, eu nunca posso perder de vista que em qualquer espaço que eu esteja, é a lei de regulamentação da profissão, que é o que me regula como assistente social, quais são os preceitos éticos que a gente tem, os princípios do código de ética. A lei que regula nossa profissão, o código de ética e projeto ético-político, que a junção disso que tá também o que a ABEPSS preceitua também como a parte pedagógicas que orienta os cursos. Então, assim, ter isso como base em acreditar que você trabalha com outra ordem societária, que é contra qualquer tipo de preconceito, defesa dos direitos humanos e isso não pode se perder de vista em qualquer lugar que você entra [...] Aí eu acho que é fundamental você conhecer o histórico, quando o serviço social entrou na educação e na verdade por mais que a gente tenha tido uma inserção maior nos últimos anos principalmente no ensino superior, por conta do PNAES né, o Programa Nacional de Assistência Estudantil, mas tem um pouco no histórico que remonta desde o início, desde a gênese do serviço social, que foi exatamente essa coisa de tentar moldar os filhos da classe trabalhadora, de identificar as crianças problemáticas, de fazer o ajustamento dessas pessoas (Assistente Social 02)

Uma importante contribuição para o debate em torno do Serviço Social na Educação na atualidade foi feita pelo CFESS, em conjunto com os CRESS, que, a partir de 2001, realizou encontros e grupos de trabalho e elaborou documentos para subsidiar a atuação de assistentes sociais na área da educação, com o objetivo de:

contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidades humanizadoras. O intuito maior é municiar a categoria profissional com elementos constituídos a partir de uma concepção de educação coerente com o nosso projeto ético-político profissional, que, por sua vez, reconheça as particularidades da atuação do/a assistente social na referida política pública e, diante do contexto político e ideológico de ofensivas capitalistas, contribua para a intensificação da luta pela educação como direito social, como prática emancipatória, e para a consolidação do Serviço Social na educação (CFESS, 2012, p. 08).

As reflexões desenvolvidas nos Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação apontam para a perspectiva do reconhecimento da educação como espaço de formação dos sujeitos, do posicionamento em prol da garantia dos direitos, da socialização das informações, do fortalecimento dos processos democráticos, do respeito à diversidade e ampliação da cidadania (CFESS, 2012).

Com base nessa discussão, vejamos agora como ocorreu a inserção do Serviço Social no IFCE e as estratégias de consolidação da profissão nesse espaço sócio-ocupacional, buscando identificar as tendências da dimensão pedagógica que se materializam no trabalho do/ a assistente social.

3.2. Tendências da dimensão pedagógica na atualidade e o trabalho do/a assistente social na assistência estudantil do IFCE

A inserção do Serviço Social na instituição ocorreu em 1986, junto ao Serviço de Orientação Educacional da ETFCE, atual campus Fortaleza, para desenvolver ações de viabilização de direitos dos discentes. Com base na pesquisa documental realizada por Costa (2017), no início, o trabalho dos/as assistentes sociais era voltado para o atendimento individualizado dos estudantes para intervir sobre as questões socioeconômicas que incidissem sobre o rendimento escolar. Nessa perspectiva, o Serviço Social concedia benefícios para subsidiar óculos, transporte e aquisição de medicamentos.

Segundo o documento que trata da atualização dos cargos da Escola Técnica Federal do Ceará, mencionado por Costa (2017), ao/a assistente social cabia:

prestar serviços de âmbito social a indivíduos e grupos, identificando e analisando seus problemas e necessidades materiais, psíquicas e de outra ordem, e aplicando métodos e processos básicos do Serviço Social, para prevenir ou eliminar desajustes de natureza biopsicossocial e promover a integração ou reintegração dessas pessoas à sociedade (ETFCE, [198-?] apud COSTA, 2017, p. 133).

No que se refere às atribuições, o documento refere que o/a assistente social:

- 1 –Aconselha e orienta indivíduos afetados em seu equilíbrio emocional, baseado no conhecimento sobre a dinâmica psicossocial do comportamento das pessoas e aplicando a técnica de Serviço Social de casos, para possibilitar o desenvolvimento de suas capacidades e conseguir o seu ajustamento ao meio social;
- 2 –Promove a participação consciente dos indivíduos em grupos, desenvolvendo suas potencialidades e promovendo atividades educativas, recreativas e culturais, para permitir o progresso coletivo e a melhoria do comportamento individual;
- 3 –Desenvolve a consciência social do indivíduo, aplicando a técnica do Serviço Social de grupo aliada à participação em atividades comunitárias, para atender às aspirações pessoais desse indivíduo e inter-relacioná-lo ao grupo;
- 4 –Programa a ação básica de uma comunidade nos campos social, médico e outros, valendo-se da análise dos recursos e das carências socioeconômicas do indivíduo e da comunidade em estudo, para possibilitar a orientação adequada da clientela e o desenvolvimento harmônico da comunidade;
- 5 –Colabora no tratamento de doenças orgânicas e psicossomáticas, atuando na remoção dos fatores psicossociais e econômicos que interferem no tratamento, para facilitar a recuperação da saúde;
- 6 –Assiste às famílias nas suas necessidades básicas, orientando-as e fornecendo-lhes suporte material, educacional, médico e de outra natureza, para melhorar sua situação e possibilitar uma convivência harmônica entre os membros;
- 7 –Dá assistência ao aluno carente, atendendo às suas necessidades primordiais, para assegurar-lhe o desenvolvimento sadio da personalidade e integração na vida comunitária;
- 8 –Identifica problemas e fatores que perturbam ou impedem a utilização da potencialidade dos educandos, analisando as causas dessas perturbações, para permitir a eliminação dos mesmos com vistas a um maior rendimento escolar;
- 9 –Articula-se com profissionais especializados em outras áreas relacionadas aos problemas humanos, intercambiando informações a fim de obter novos subsídios para elaboração de diretrizes, atos normativos e programas de ação social referentes a campos diversos de atuação (ETFCE, [198-?] APUD COSTA, 2017, p. 134).

A partir deste documento, podemos identificar uma forte marca do Serviço Social tradicional nas atribuições profissionais na instituição, à exemplo dos processos de aconselhamento individual, a fim de conseguir o ajustamento do aluno; promoção da participação para permitir o progresso coletivo e melhoria do comportamento; integração comunitária e possibilitar o desenvolvimento da comunidade por meio do

conhecimento de suas carências e recursos próprios; promoção da convivência harmônica na família e eliminação de fatores que impeçam o maior rendimento escolar do/a educando/a. Alguns desses traços remetem aos perfis aqui já apresentados, de ajuda psicossocial e de participação, ambos voltados para o ajuste de indivíduos, famílias e comunidade à ordem vigente. Portanto, as concepções presentes no Serviço Social em sua inserção na instituição estão alinhadas às matrizes teórico-metodológicas vigentes no momento mais conservador da profissão, não havendo traços de concepções que apontem para a análise crítica dos processos sociais.

Essa apreciação mais crítica da realidade só vai aparecer em documentos produzidos pelo Serviço Social da ETFCE na década de 1990, quando acontece um redimensionamento nos processos de trabalho dos/as assistentes sociais, indo ao encontro das transformações que possibilitaram o processo de reconceituação do Serviço Social no país. Segundo Costa (2017, p. 135),

Esses documentos trazem no seu escopo as novas concepções que passam a direcionar o trabalho na assistência estudantil, aproximando-se de uma abordagem que realiza uma apreciação crítica da realidade, considerando os antagonismos de classes e as desigualdades produzidas pela sociedade capitalista. Expressam, ainda, a interpretação do espaço institucional como um espaço contraditório, onde observa-se o confronto de diferentes interesses. Assim, nesse novo contexto, os assistentes sociais vislumbram a elaboração de um trabalho que busca romper com práticas paternalistas e imediatistas, e que fortaleça o compromisso com o interesse das classes subalternas e com a transformação da sociedade. Além disso, nos documentos acessados na pesquisa, percebe-se que os assistentes sociais passam a ter uma visão de educação como meio de propiciar a formação crítica dos indivíduos, de forma integral, com vistas à construção de sua autonomia.

Na questão organizacional, em 1998, com a crescente ampliação da demanda por assistência estudantil, criou-se a Coordenação de Serviço Social, subordinada à Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC) do Campus Fortaleza. A partir de então, o Serviço Social ficou responsável pela operacionalização da Assistência Estudantil com recursos da Ação Orçamentária 2994 – Assistência ao Educando, significando maior autonomia para planejar e executar os serviços e benefícios financiados pelo orçamento da Assistência ao Educando.

Nas duas primeiras décadas, o Serviço Social contava com apenas duas profissionais na instituição. O número de profissionais só foi significativamente ampliado após a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008 e do PNAES, em 2010.

O fortalecimento das estratégias de acesso e permanência na educação profissional e superior demandou essa maior inserção de assistentes sociais no quadro das instituições federais de educação, como uma das principais categorias que operacionalizam a Assistência Estudantil.

Ao tempo que o IFCE se expandia territorialmente, alcançando todas as regiões do estado e atingindo um público discente demandante de uma Assistência Estudantil que contemplasse suas especificidades, os *campi* solicitavam a existência de assistentes sociais em seu quadro de servidores técnico-administrativos. Na concepção de Silva (2013, p. 143),

No caso particular dos assistentes sociais, a entrada desse profissional guarda relação com a reorientação pedagógica das instituições e o ingresso de estratos da classe trabalhadora que não ocupavam os espaços de acesso meritocrático das escolas técnicas federais. Inegavelmente, há um reconhecimento social dessa profissão que fundamenta a abertura de concurso na rede federal, sobretudo, nos IFETs. A perspectiva de que é o assistente social o profissional responsável por enfrentar as expressões da questão social representadas pelo fenômeno da pobreza, das desigualdades, das carências de toda a sorte, justifica a ação profissional no processo de ampliação de ofertas de ensino direcionadas a jovens e adultos de estratos mais empobrecidos da classe trabalhadora.

Os/as entrevistados/as são conhecedores/as desse processo e conseguem realizar uma leitura de como se ampliou a demanda institucional pela inserção do Serviço Social nos diversos *campi* do IFCE:

[...] o próprio PNAES, pelo menos para a realidade de hoje dos institutos federais e das universidades federais foi, digamos, o que alavancou o número de vagas e que deu esse crescimento em termos quantitativos de presença de assistentes sociais dentro dos institutos federais e dentro das universidades. Então, a partir do REUNI a partir das políticas de cotas, a partir do momento que a gente tem um ENEM, [...] então a gente muda as características dos estudantes que adentram aqui dentro, porque até antes a gente tinha um outro conceito de universitário, de escolas, de universidades públicas federais, eram aquelas coisas bem peneira, vinham realmente das escolas particulares e somente essas pessoas, salvo algumas exceções, uma parte delas adentravam, pessoas oriundas de escola públicas adentravam no ensino superior brasileiro [...] Então a gente passa a ter um público que não era o mesmo de 14 anos atrás, que é um público que realmente chega aqui dentro, parte dele oriundo de escola pública, violado de seus direitos que passaram por várias mazelas sociais, que ainda hoje vivenciam condições muito ruins nos aspectos socioeconômicos, de saúde, porque a eles sempre foi negado a todo acesso a esses direitos básicos [...] e elas chegam aqui precisando de tudo isso e precisando de alguém que direcione, que oriente, que organize, que viabilize o acesso delas a isso e nós somos demandados,

pelo menos prioritariamente, com esse viés de tentar atender a isso (Assistente Social 03).

Portanto, a concepção que permeia o espaço institucional é que o/a assistente social é o/a principal articulador/a das ações de Assistência Estudantil, constituindo a principal demanda, a concessão de auxílios financeiros. Nessa direção, estes/as participantes da pesquisa afirmam:

A principal demanda é a seleção de auxílio, é o carro chefe do serviço social, e assim, a contratação de tantas assistentes sociais durante esses últimos anos, de 2012 para cá, foi muito por causa dos auxílios, da expansão e aí quando o estudante chega no *campus* a primeira coisa que ele pergunta é se vai receber auxílio, como ele vai receber auxílio, e o assistente social ele é esse profissional que é digamos a cara principal da Assistência Estudantil (Assistente Social 01).

Eu acho que, de cara, não tem como negar, a questão dos auxílios e bolsas, (Assistente Social 03).

No âmbito do IFCE, o Programa de Auxílios é normatizado pelo Regulamento de Auxílios Estudantis (RAE), estabelecido pela Resolução nº 052, de 24 de outubro de 2016 para instituir ações de efetivação do PNAES. Segundo o artigo 2º do RAE, os objetivos e finalidades do Programa de Auxílios são:

- I. ampliar as condições de permanência e apoiar a formação acadêmica dos discentes, visando a reduzir os efeitos das desigualdades sociais;
- II. contribuir para a redução das taxas de retenção e evasão;
- III. propiciar a melhoria do desenvolvimento acadêmico e biopsicossocial do discente;
- IV. dar ensejo maior participação no mundo acadêmico aos discentes, visando à sua formação integral; e
- V. fomentar a inclusão social pela Educação.

No RAE, os auxílios são classificados em Auxílios ao Estudante em Situação de Vulnerabilidade Social e Auxílios Universais e são voltados aos discentes regularmente matriculados nos cursos técnicos (subsequente, integrado e concomitante) e superiores de todos os campi do IFCE. Os Auxílios ao Estudante em Situação de Vulnerabilidade Social são voltados à permanência dos estudantes considerados vulneráveis socialmente, que se encontrem em situação de “desproteção, insegurança, riscos e instabilidade relacionados à pobreza, ao pertencimento espacial, étnico-racial, social e cultural impeditivos do acesso aos direitos sociais, aos serviços sociais básicos e aos bens materiais e culturais”. Já a

concessão dos Auxílios Universais independe de situação socioeconômica e visa à “formação integral do estudante e ao aprimoramento de valores de cidadania, participação, coletividade e inclusão social” (CONSUP, 2016, art. 5º §1º e 2º).

No âmbito dos Auxílios ao Estudante em Situação de Vulnerabilidade Social são concedidas as seguintes modalidades: Auxílio Moradia, Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte, Auxílio Óculos, Auxílio Didático-pedagógico, Auxílio Discentes Mães/Pais, Auxílio Formação. Os Auxílios Universais ofertados são: Auxílio Visitas/Viagens Técnicas, e Auxílio Acadêmico (CONSUP, 2016, art. 5º e 6º).

Os auxílios ao estudante em situação de vulnerabilidade social requerem seleção socioeconômica para sua concessão, além dos demais critérios estabelecidos pelo Regulamento de Assistência. A seleção é realizada no início de cada semestre letivo, através de lançamento de edital. De acordo com o RAE, “no processo de concessão e seleção de Auxílios ao Estudante em Situação de Vulnerabilidade Social, compete ao Serviço Social: I. elaborar edital e selecionar estudantes; II. emitir parecer social [...]; III. realizar entrevista social e/ou visita domiciliar;” (CONSUP, 2016, art. 11º), além de acompanhar os discentes atendidos, em conjunto com os outros profissionais da equipe multiprofissional e verificar o cumprimento de requisitos de permanência nos auxílios.

No texto do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFCE referente ao período de 2014-2018, a Assistência Estudantil ganha destaque, conforme explicitado a seguir:

A Assistência Estudantil, sob a lógica do direito, objetiva garantir a igualdade de oportunidades no acesso, na permanência e na conclusão de curso dos estudantes no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), promovendo, desse modo, por meio da redução das taxas dos principais fatores geradores da retenção e evasão escolares, a democratização do ensino e a inclusão social por meio da educação. [...] Ancorada no Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007) e no Decreto Nº 7234/2010-PNAES, a Assistência Estudantil no IFCE é desenvolvida sob a forma de serviços, auxílios e bolsas, sendo que os dois últimos são regidos por regulamentos próprios que norteiam o processo de seleção e de acompanhamento para a sua concessão (IFCE, 2014, p. 98).

Percebemos, a partir do texto, que a Assistência Estudantil na instituição era vista sobretudo sob o aspecto da concessão dos auxílios financeiros, situação que foi modificada significativamente, principalmente a partir da discussão e da sistematização da Política de Assistência Estudantil do IFCE, aprofundada após a

criação da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) em 2013, no âmbito da Reitoria do IFCE.

A criação de um órgão de gestão da Assistência Estudantil foi pauta de reivindicação da categoria de assistentes sociais em âmbito local, durante a greve de servidores federais de educação, em 2012. A reivindicação original era a criação de uma Pró-reitoria, contudo, por questões organizacionais, a gestão da instituição instituiu uma diretoria sistêmica, ligada ao gabinete do reitor.

Especialmente a partir de 2014, a DAE organizou uma série de encontros para discutir a organização da Assistência Estudantil e elaborar documentos que servissem de referenciais de atuação no âmbito da Política. Para aprofundar e sistematizar as discussões promovidas durante os encontros mencionados, foi formada uma comissão composta por representantes das categorias profissionais agora referenciadas pela DAE, como assistentes sociais, psicólogos/as, nutricionistas, enfermeiros/as e assistentes de alunos.

A partir dessa dinâmica, é aprovada a Resolução nº 024 de 22 de junho de 2015, que institui a Política de Assistência Estudantil do IFCE. Esta visa ao atendimento dos objetivos estabelecidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto 7.234/2010), como também: reduzir as desigualdades sociais; incentivar a participação da comunidade do IFCE em ações voltadas à sustentabilidade e à responsabilidade social; ampliar as condições de participação democrática, para formação e o exercício de cidadania visando à acessibilidade, à diversidade, ao pluralismo de ideias e à inclusão social; promover o acesso universal à saúde, ancorado no princípio da integralidade, reunindo ações e serviços de acordo com a realidade local, de modo a fortalecer a educação em saúde; e contribuir para a inserção do aluno no mundo do trabalho, enquanto ser social, político e técnico. Para tanto, são desenvolvidas ações dentro dos seguintes eixos: Trabalho, Educação e Cidadania; Saúde; Alimentação e Nutrição; Cultura, Arte, Desporto e Lazer; e Auxílios em Forma de Pecúnia (CONSUP, 2015).

Segundo o referido documento, a DAE é a responsável pelo gerenciamento sistêmico da Política, enquanto os campi cuidam da sua execução. A operacionalização da Política fica por conta de profissionais que compõem a equipe multidisciplinar de cada campus, ainda que lotados em outras coordenadorias ou

diretorias. Devem compor a equipe mínima, profissionais de Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Enfermagem e Nutrição. A equipe ampliada pode contar também com educadores/as físicos/as, médicos/as, odontólogos/as, assistentes de alunos e técnicos/as em assuntos educacionais. Tais profissionais devem atuar no desenvolvimento de serviços e Programas, tais como: I - Programa de Incentivo à Participação Político-acadêmica; II - Programa de Orientação Profissional; III - Programa de Inclusão Social, Diversidade e Acessibilidade; IV - Programa de Promoção à Saúde Mental; V - Programa de Assistência Integral à Saúde; VI - Programa de Incentivo à Arte e Cultura; VII - Programa de Incentivo ao Desporto e lazer; VIII - Programa Alimentação e Nutrição; IX - Programa de Auxílios (CONSUP, 2015).

O documento da Política de Assistência Estudantil foi o importante marco para que as ações nesse âmbito deixassem de ser apenas aquelas ligadas à concessão de auxílios e bolsas e passassem a compor uma série de programas e serviços desenvolvidos por uma equipe multiprofissional, possibilitando atender o/a discente na sua integralidade. A criação da DAE e a elaboração da Política também atribuíram maior visibilidade às ações da Assistência Estudantil na instituição, conforme evidencia a afirmação de um/a entrevistado/a:

E hoje a realidade já é outra, da gente já ter uma equipe mais estruturada, da gente já ter as orientações do nosso fazer profissional, né, então até pra pensar nossa prática, hoje em dia, a gente já tem um parâmetro, para além dos parâmetros que o CFESS trouxe pra gente, num momento muito oportuno, a gente tem a construção institucional desses documentos (Assistente Social 06)

Dessa forma, para além da operacionalização do Programa de Auxílios, abre-se um leque de possibilidades de atuação para o Serviço Social, respaldadas pelo Regulamento da Política de Assistência Estudantil, cabendo destacar os Programas de Incentivo à Participação Político-Acadêmica e de Inclusão Social, Diversidade e Acessibilidade. Um/a dos/as interlocutores/as da pesquisa faz uma reflexão sobre essas questões:

o Serviço Social na Educação, a gente vai entrar, vai ser chamado pra trabalhar a partir dessa demanda mais imediata da seleção, concessão e acompanhamento desses auxílios da assistência estudantil e, a partir daí, a gente vai ganhar espaço tanto junto a instituição, a gestão, como junto a

esses alunos, pra que a gente possa trabalhar de fato o que você traz na sua pesquisa: essa dimensão mais pedagógica, trabalhar esse aluno enquanto um ser humano, enquanto um cidadão dentro dessa organização de sociabilidade, nesse modelo de sociedade capitalista, onde tem os explorados, os exploradores, os oprimidos, os opressores e entender essas causas. Até porque, a gente vai, mesmo estando numa instituição de educação superior, mas a gente vai tá trabalhando as mesmas relações num aspecto micro. Então, problemas como, vamos supor, racismo, homofobia, intolerância religiosa, a gente vai também encontrar nesses espaços, né, mesmo a gente nessa perspectiva de estar em um local de produção e disseminação do conhecimento (Assistente Social 05).

A qualificação e diversificação das atividades realizadas pelo/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional possibilitam respostas mais complexas às demandas que, ao nosso ver, são as que realmente legitimam a presença do/a assistente social na educação, quais sejam: a intervenção junto às expressões da questão social no cotidiano dos sujeitos, o fortalecimento das estratégias de acesso à educação como direito social e a politização dos espaços, visando a sua democratização. A fala da Assistente Social 04 traz essa discussão:

O Serviço Social na Educação ele tá ali pra contribuir, pra viabilizar esse direito à educação. [...] E a atuação do Serviço Social na Educação ele vai para essa questão da Educação sendo um mecanismo de transformação da realidade. Essa realidade que é gestada pelo sistema de produção capitalista, que visa só o lucro... E o Serviço Social ele tá como... pela questão a nossa formação mais voltada pra análise das contradições sociais... análise... interpretação dessa sociedade de classes em que a gente sabe que a educação pra elite é diferente da educação pra classe trabalhadora... Então essa dimensão que o Serviço Social tem, no âmbito da Educação, difere dos outros profissionais. [...] Então eu vejo que o Serviço Social na Educação ele tem essa peculiaridade, né, diferentemente... de não só fazer um trabalho mesmo mecânico, de não só fazer um trabalho assistencialista, de liberação de auxílios, de concessão de auxílios, pra que os alunos permaneçam lá na instituição, pra que eles possam concluir o curso... Eu vejo que o Serviço Social ele tem uma tarefa a mais, não só essa de viabilizar a permanência e o êxito por meio de recursos materiais, mas o Serviço Social na Educação que ele contribua pra essa ampliação mesmo do entendimento dos sujeitos para as questões mesmo da realidade, pra questão social, pra questão dos conflitos, pra questão das contradições, da luta de classes... (Assistente Social 04).

O próprio texto da Política, ao tratar do Serviço Social, demonstra essa concepção mais ampliada do trabalho do/a assistente social na Assistência Estudantil, quando dispõe que:

O serviço social atua no âmbito das relações sociais junto a indivíduos, famílias, grupos, comunidade e movimentos sociais desenvolvendo ações de fortalecimento da autonomia, da participação e do exercício da cidadania. Tem como princípios a defesa dos direitos humanos, da justiça social e da

liberdade como valor ético central. [...] As ações desenvolvidas por esses profissionais são: I - Incentivar a participação democrática do discente, como sujeito de direitos, no espaço educacional, favorecendo o seu acesso ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); II - Planejar, executar, monitorar e avaliar as ações relacionadas aos auxílios e à política de assistência estudantil; III - Realizar pesquisas de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população discente, contribuindo na identificação e intervenção dos fatores sociais, culturais e econômicos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, visando a permanência e o êxito dos estudantes; IV- Participar de equipes multidisciplinares para a elaboração e execução de programas e projetos sociais voltados a temas relevantes como saúde, violência, cultura, cidadania, direitos sociais e humanos (questão racial, de gênero, orientação sexual, deficiência, políticas afirmativas, dentre outros); V - Elaborar relatórios, pareceres e manifestações técnicas para subsidiar decisões institucionais e promover o acesso aos direitos sociais dos discentes; VI - Realizar parcerias e articular as instituições locais e/ou regionais contribuindo para a minimização das vulnerabilidades enfrentadas pelos alunos e famílias; VII - Realizar visitas domiciliares com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio familiar do discente, de forma a assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente e com qualidade; VIII - Orientar os discentes e seus familiares sobre os seus direitos, de modo a reforçar o seu poder reivindicatório junto às instituições responsáveis pela execução das políticas sociais; IX - Promover a atuação dos estudantes em suas entidades político-representativas, realizando atividades sócio educativas, estimulando o debate acerca das diversidades e da pluralidade; X - Assessorar a gestão dos campi em relação ao orçamento da Assistência Estudantil (CONSUP, 2015, S/P)

Considerando que o texto foi elaborado a partir das reflexões realizadas pela categoria nos encontros já mencionados, concluímos que ele manifesta o próprio entendimento dos/as profissionais sobre o seu trabalho na Assistência Estudantil, ainda que como um “dever ser” que não foi totalmente materializado no cotidiano dos espaços de trabalho.

Entretanto, é necessário ter em vista que a análise da materialização do trabalho do Serviço Social no espaço sócio-ocupacional está diretamente relacionada às condições institucionais em que é exercido o trabalho do/a assistente social e as respostas da profissão às demandas e desafios impostos pela realidade social, determinada historicamente pelas condições estruturais e conjunturais. Dito de outra forma, pensar o trabalho do/a assistente social requer refletir sobre as determinações e relações sócio-históricas nas quais o Serviço Social está inserido e que demandam sua atuação, conferindo uma direção social ao exercício profissional. Significa também considerar as respostas técnico-profissionais e ético-políticas dos agentes profissionais a essa realidade. Como dispõe Iamamoto (2012, p. 39),

Considerando a historicidade da profissão – seu caráter transitório e socialmente condicionado – ela se configura e se recria no âmbito das relações entre o Estado e a sociedade, fruto de determinantes macro-sociais que estabelecem limites e possibilidades ao exercício profissional, inscrito na divisão social e técnica do trabalho e nas relações de propriedade que a sustentam, Mas uma profissão é, também, fruto dos agentes que a ela se dedicam, daí seu protagonismo individual e coletivo.

Como já abordado nas seções anteriores, as relações sociais se redimensionaram nos últimos anos, mediante a crise do modelo de produção fordista-taylorista e da forma de organização estatal conhecida como *Welfare State*.

Estas transformações ocorridas após a década de 1970 (reestruturação produtiva, políticas neoliberais, etc.), acarretaram o agravamento das desigualdades sociais, a degradação da natureza e do ser humano. Aprofundou-se a exploração do trabalho, o desemprego, o trabalho precário, a miséria, a violência, criando novas demandas e necessidades de resposta a esse processo (BARROCO, 2011). Como aponta Raichelis, (2011, p 420),

Desde a eclosão da crise mundial do capitalismo de base fordista, em meados dos anos de 1970, a questão social vem assumindo novas configurações e manifestações, pela sua estreita relação com as transformações operadas no “mundo do trabalho”, em suas formas de organização, regulação e gestão, e com as redefinições no âmbito do Estado e das políticas públicas. (RAICHELIS, 2011, p.420).

A reorganização do sistema desencadeou novas modalidades de produção e reprodução social da força de trabalho, o que trouxe novas exigências e desafios ao Serviço Social. Assim, essas transformações trazem novas demandas à profissão, exigindo a refuncionalização de procedimentos operacionais e a reorganização de competências técnicas e políticas que, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, assumem o estatuto de demandas à profissão (MOTA; AMARAL, 1998). Essa afirmação é ratificada pelas autoras, em texto mais recente,

As mudanças na ordem social capitalista produziram novas demandas profissionais, ampliaram os espaços sócio-ocupacionais, modificaram as condições de trabalho, exigiram a incorporação de sólidos fundamentos para adensar a formação profissional e desafiaram as práticas organizativas dos sujeitos profissionais. (MOTA; AMARAL, 2016: p. 30).

No Brasil, a profunda reestruturação do aparelho de Estado, conforme diretrizes estabelecidas pelo Plano Diretor do MARE trouxe consequências devastadoras às

políticas sociais, subordinando os direitos sociais e à lógica orçamentária (IAMAMOTO, 2015). A contra-reforma do Estado, promoveu a privatização das necessidades sociais, instituiu critérios de seletividade no atendimento aos direitos sociais e precarizou os espaços onde são prestados os serviços sociais.

Todas essas questões que surgiram ou se complexificaram a partir dessa nova fase do capitalismo afetam diretamente a inserção no mercado de trabalho e as condições de trabalho dos/as assistentes sociais, tendo em vista que o Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho como especialização do trabalho coletivo e, portanto, sofre os rebatimentos das transformações ocorridas nas relações de produção e reprodução do capitalismo.

Nesse sentido, a análise do exercício profissional do/a assistente social na particularidade das instituições deve levar em conta a sua situação de trabalhador/a assalariado/a e as decorrências dessa condição. Para Iamamoto (2001), os/as assistentes sociais participam do processo de compra e venda da sua força de trabalho, posto que não dispõem de todas as condições objetivas de realização do seu trabalho, se subjugam ao mercado, às formas de contratação, exploração e retribuição salarial. Como pontua a mesma autora posteriormente, o trabalho do assistente social é duplamente determinado pelo projeto profissional e pela condição de assalariado, em que

[...] o exercício da profissão realiza-se pela mediação do trabalho assalariado, que tem no Estado e nos organismos privados [...] os pilares de maior sustentação dos espaços ocupacionais desse profissional [...]. A mercantilização da força de trabalho do assistente social, [...], subordina esse trabalho de qualidade particular aos ditames da alienação, impondo condicionantes socialmente objetivos à autonomia do assistente social na condução do trabalho e à integral implementação do projeto profissional (IAMAMOTO, 2015, p. 416)

Destarte, há uma tensão entre projeto profissional e condição de assalariado, pois, o primeiro assegura a liberdade ao profissional, quando na realização de projeções que buscam modificar a realidade social, o segundo submete ao domínio e aos limites das condições da instituição empregadora (IAMAMOTO, 2001). É o empregador que fornece os meios e instrumentos de trabalho, logo, que “têm o poder de definir as demandas e as condições em que deve ser exercida a atividade profissional: o contrato de trabalho, a jornada, o salário, a intensidade, as metas de produtividade” (RAICHELIS, 2011, p. 428)

Portanto, procuramos, à princípio, conhecer as relações e condições materiais de trabalho dos/as profissionais inseridos/as na Política de Assistência Estudantil do IFCE evidenciando as dificuldades encontradas para realização do trabalho.

Quando analisadas as falas dos/as entrevistados/as à respeito das condições de trabalho, identificamos algumas fragilidades institucionais que se repetem: quantitativo insuficiente de profissionais comparado ao número de estudantes que constituem público de intervenção; espaço físico inadequado; sobrecarga de trabalho; fragilidade ou inexistência de processos de organização, planejamento e avaliação das ações; orçamento insuficiente para as demandas de Assistência Estudantil.

Alguns profissionais consideraram como um entrave nas condições de trabalho do Serviço Social, o número insuficiente de assistentes sociais para atender a grande demanda de atividades:

Essa é uma dificuldade, porque, apesar da ampliação do número de assistentes sociais, você vê que ainda não supre a demanda... nós temos hoje vários *campi* sem profissional, temos campus com um número muito grande de estudantes, aí não dá conta... então, o profissional fica sufocado, não dá conta... [...] (Assistente Social 02).

E também pelo déficit de profissionais que a gente tem. Então a equipe, apesar de ser uma equipe que tem um número de profissionais considerável, pelo menos no Serviço Social, ainda é uma equipe pequena pra demanda que o campus apresenta. E se tem um número considerável de assistentes sociais, tem um número restrito de psicólogos, tem um número restrito de profissionais da saúde que podem intervir conjuntamente... (Assistente Social 04).

Eu vejo que é algo que dificulta o trabalho. Hoje eu tenho dificuldade de conciliar toda a parte burocrática, toda a parte de auxílio com as outras atividades que também exigem nossa atenção. Mas hoje eu tô sozinha, tenho que dar uma força em outro campus que é avançado daqui, então é um desafio (Assistente Social 07).

O problema mencionado pelos/as entrevistadas/os pode ser facilmente identificado quando analisamos o quadro abaixo, que compara o quantitativo de matrículas realizadas no semestre 2018.1 em todos os campi do IFCE e o número de profissionais de Serviço Social lotados/as na Assistência Estudantil.

Campus	Nº matrículas no semestre 2018.1²⁵	Nº Assistentes Sociais	Proporção matrículas/assistente social
Acaraú	1.263	02	631,5
Acopiara	358	0	-
Aracati	1.068	01	1.068
Baturité	1.029	01	1.029
Boa Viagem	421	01	421
Camocim	655	01	655
Canindé	1.045	02	522,5
Caucaia	758	01	758
Cedro	1.385	02	692,5
Crateús	1.313	01	1.313
Crato	1.406	01	1.406
Fortaleza	9.008	06	1.501,33
Guaramiranga	139	0	-
Horizonte	489	01	489
Iguatu	1.725	02	862,5
Itapipoca	580	01	580
Jaguaribe	784	01	784
Jaguaruana	456	0	-
Juazeiro do Norte	2.232	02	1.116
Limoeiro do Norte	1.712	01	1.712
Maracanaú	2.113	02	1.056,5
Maranguape	505	0	-
Morada Nova	749	01	749
Paracuru	514	0	-
Pecém	493	0	-
Quixadá	1.299	02	649,5
Reitoria	0	02	0
Sobral	2.854	01	2.854
Tabuleiro do Norte	949	01	949
Tauá	664	01	664
Tianguá	917	01	917
Ubajara	708	01	708
Umirim	522	02	261

²⁵ Informação extraída da ferramenta IFCE em Números (<http://ifceemnumeros.ifce.edu.br>) em 04 de novembro de 2018 referente à quantidade de matrículas realizadas no semestre 2018.1, no ensino presencial e à distância.

Total	40.113	41	978,37
--------------	---------------	-----------	---------------

Tabela 03: Proporção de matrículas por assistente social lotado/a na Assistência Estudantil do IFCE no semestre 2018.1

Enquanto nenhum *campus* apresenta um número baixo de matrículas por assistente social, existem *campi* em que essa proporção é exorbitante, à exemplo do campus Fortaleza, que, apesar de dispor do maior quantitativo de profissionais, também apresenta umas das maiores proporções de matrículas para cada profissional, perdendo apenas para Sobral, que dispõe de apenas 01 assistente social para atender a um total de 2.854 estudantes matriculados. Se considerarmos que, além dos discentes, a intervenção profissional deve estar voltada para as famílias e demais servidores/as da instituição, percebemos que essa desproporcionalidade é ainda mais desafiadora.

A situação é ainda mais agravada se considerarmos que há *campi* que não dispõem de nenhum profissional de Serviço Social, o que aponta que as demandas de natureza social não estão sendo atendidas, ou são atendidas de forma precária, onerando ainda mais os/as profissionais de outros *campi* que se revezam para tentar cobrir esse *déficit*. Outro aspecto relevante é que a maioria dos *campi* tem funcionamento nos três turnos, o que significa que, naqueles que dispõem de apenas um/a assistente social, ou este/a distribui a sua jornada de trabalho de modo a atender os três turnos, ou os/as estudantes ficam sem atendimento, tendo em vista as dificuldades de deslocamento para o campus fora do seu horário de aulas, decorrentes da falta ou insuficiência de transporte público regular, grande distância entre campus e residência, situações de trabalho e escola no contraturno, além, é claro, das próprias limitações de renda.

Frente a estes dados, temos que, embora tenha sido ampliado o número de assistentes sociais no IFCE nos últimos anos, essa ampliação não acompanhou a grande expansão dos *campi*. Desta questão decorre outra bastante relevante, que diz respeito à sobrecarga de trabalho, senão, vejamos a seguinte afirmativa:

Bom, não se pode negar que a principal demanda é por Auxílios Estudantis. No meu campus, então, é uma demanda que ela consome o cotidiano de trabalho, que mecaniza realmente o trabalho, que se torna ali repetitivo, mecânico... é seleção atrás de seleção, quando não é seleção atrás de seleção o que intercala é manutenção de auxílios... [...] E que isso incomoda a gente também, porque nós somos profissionais capacitados pra exercer outras atividades para além da seleção de auxílios e acompanhamento

precarizado porque, o acompanhamento como é pra ser feito a gente não faz, né, essa é a realidade. E isso traz até uma certa angústia pra gente, porque a gente tem competência pra fazer outras coisas, pra gente atuar... no desenvolvimento de ações que vão ao encontro daquilo que eu falei no começo, de formação política, de ética... de debate sobre a realidade, de exercitar a criticidade, né, a gente tem competência pra fazer isso, né, mas a gente não tem chance por causa dessa absorção que a seleção de auxílio tem. (Assistente Social 04).

O/a assistente social, em decorrência da grande demanda que advém de forma imediata e no número diminuto de profissionais, fica sobrecarregado/a de trabalho e acaba desenvolvendo atividades imediatistas e tecnicistas, desprovidas de reflexão crítica, sem planejamento, enfim, precarizando ainda mais o trabalho. Dessa maneira, alguns profissionais acabam exercendo o trabalho de forma não integrada e bastante imediatista. Associado a isso, identificou-se, por intermédio das entrevistas realizadas com os profissionais, a carência de instrumentos eficazes para a avaliação e o planejamento dos processos de trabalho da Assistência Estudantil, conforme nos indicam os excertos abaixo.

A gente faz o planejamento no começo do ano, geralmente a gente faz o planejamento dessas atividades e é visto de que forma, se vai haver algum foco específico. A gente faz planejamento de campanha, de atividades, reuniões e é feito anualmente e semestralmente. Além disso, é uma reunião semanal com uma equipe da DAE, esse planejamento é mais geral da equipe da diretoria, enquanto as assistentes sociais, [...] a gente tenta tirar um momento, não existe uma periodicidade, a gente tem muita coisa para fazer, aí a gente tem que fazer o que é inerente ao serviço social, aí a gente vai fazendo essa divisão e vai se planejando. Mas um mecanismo de avaliação ainda não temos, a gente já sentou, já planejou, a gente entende a necessidade de que precisa acontecer essa avaliação como política, mas não tem isso em prática. Quem participa desse processo de planejamento? A equipe da DAE toda, são duas assistentes sociais, a diretora que é psicóloga, a nutricionista e duas assistentes em administração. (Assistente Social 01)

[...] E assim, é, processos de avaliação contínua eu não consigo ver, eu consigo ver momentos, momentos que a gente para, que a gente avalia, é... momentos em que há cobranças, é... do MEC pra que a gente envie dados, aí são enviados... anualmente precisam ser enviados dados quantitativos de auxílios que são liberados, de bolsas, de alimentação, disso e daquilo outro.... É... sobre os programas que são desenvolvidos e tal, mas assim, é... são pontuais, a gente não tem uma sistemática de avaliação né (Assistente Social 02).

A gente teve um tempo, assim... porque eu vou pegar a terceira gestão da assistência estudantil... a primeira gestão, que a gente tinha muitos momentos de reunião, de planejamento, como eu falei, tinha avaliação, muitas vezes, logo após a atividade... tinha uma campanha, avaliação após, até pra não ir se perdendo, é... e até pra gente tá colocando nessas reuniões periódicas, as dificuldades que aparecem cotidianamente, dificuldades institucionais, dificuldade mesmo em relação ao usuários, na execução das atividades. A gestão que veio depois, já foi uma gestão diferente... então

assim, como teve uma certa indisposição na chegada da profissional à coordenação, então não foi algo que foi, assim, nem levado à frente esses momentos que a gente tinha de reunião, de planejamento e ficou tipo, cada setor por si... até que teve agora há pouco tempo a troca de muita gente, com as remoções, chegada de pessoas com o concurso, né, chegada de pessoas através de remoção, então a equipe teve uma renovação, e a gente acabou começando a se reunir por conta própria, né, mandando e-mail, até porque a história da gestão era assim “ah, eu não gosto de reunião, se vocês quiserem, podem fazer”. E a gente começou a se reunir por conta própria, pra pensar, pra planejar, pra executar... (Assistente Social 05).

O planejamento é parte fundamental dos processos de trabalho do/a assistente social, de forma a mobilizar os recursos materiais e humanos necessários à efetivação do serviço. Além disso é a possibilidade de vislumbrar outras atividades para além da concessão de auxílios estudantis, na busca de superar a superficialidade e a fragmentação. Concordamos com Vasconcelos (2015, p. 489), ao alertar que

no planejamento, trata-se de pôr o profissional/equipe em condições de definir e atingir objetivos, a partir da definição de estratégias, das atividades, instrumentos, técnicas, meios e recursos necessários, da identificação de oportunidades e de pôr o espaço profissional em condições de ser utilizado, tendo em vista os objetivos propostos.

Também se torna essencial no cotidiano de atuação profissional, a necessidade de aprofundar o estudo sobre a área de atuação e avaliar os serviços prestados, entendendo que o processo avaliativo é de suma importância para o aperfeiçoamento, a definição e redefinição de ações e que os sujeitos atendidos devem ser contemplados nesse processo.

A avaliação de programas e projetos tem sido adotada de forma sistemática na educação e é um instrumento estratégico na busca de informações substantivas que referenciem avanços na efetividade das ações sociais e na participação dos sujeitos, podendo a política se voltar ao atendimento de demandas realmente relevantes e coletivas. Como afirma Carvalho,

A avaliação é um dever ético. As organizações que atuam na esfera pública precisam apresentar à sociedade os resultados/produtos de sua ação. Diante da difícil correlação entre os altos índices de demandas trazidos pela situação de pobreza, desigualdade e exclusão social e a insuficiente oferta de serviços sociais, a probidade e a racionalização com relação aos recursos e a obtenção de impactos na intervenção social passam a ser exigência preponderante (CARVALHO, 2001, p. 61).

Outra questão a ser avaliada é se o espaço físico de trabalho dos/as assistentes sociais possui todas as condições éticas e técnicas que propiciem qualidade e

garantia de sigilo no atendimento prestado aos usuários e usuárias dos serviços, sendo direito do/a profissional, “dispor de condições de trabalho condignas, seja em entidade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do exercício profissional” (Código de ética, 1993, Capítulo II – Art. 7º, alínea a) para a realização de suas atividades.

A Resolução nº 493/2006 do CFESS dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social e determina nos artigos 1º e 2º, que é obrigatória, para a execução de qualquer atendimento ao usuário do Serviço Social a existência de espaço físico suficiente, para abordagens individuais ou coletivas, com 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.

Já o artigo 3º do referido documento determina que o atendimento realizado pelo/ a assistente social deve ser feito com portas fechadas, de forma a garantir o sigilo. Uma parte dos/as entrevistados/as refere que o *campus* proporciona o espaço físico adequado para garantir as condições éticas e técnicas, como vemos nas afirmativas a seguir:

As condições objetivas eu acho que melhoraram bastante desde que eu cheguei, em 2012 a gente tinha profissionais que não tinham mesa, cadeira, computador, nada. Hoje, os profissionais já têm uma estrutura bem melhor para trabalhar, a maioria dos campi, até onde se sabe, já tem uma estrutura mínima, o que já é muita coisa, mas ainda precisa melhorar (Assistente Social 01).

O campus oferece uma boa estrutura física, então a gente tem uma sala só do Serviço Social... pegando aquela resolução do CFESS, né, das condições éticas e técnicas, é super tranquilo em relação a isso, porque a gente tem o espaço pra atendimento individual, pro arquivamento do material técnico sigiloso, a gente tem linha telefônica, acesso à internet, impressora, tem a sala com acústica, iluminação indicada, [...]. e quando tem atividades de grupo, a gente tem uma sala de reuniões lá no campus, que ela é muito boa, lá no auditório, né, que dá pra realizar essas atividades (Assistente Social 05).

Com relação às condições materiais, objetivas, o espaço é bom, podemos garantir sigilo ao aluno, pois temos a disposição uma sala reservada. Tenho computador, tenho suporte, materiais em si, linha telefônica, que temos que solicitar da central aqui do campus para realizar ligações para fora, impressão... (Assistente Social 07).

Contudo, a partir da fala da Assistente Social 01, percebemos que nem sempre foi assim. Os/as profissionais necessitaram reivindicar por melhorias dos espaços de trabalho e pela garantia das condições previstas na legislação própria, sendo esta, inclusive, pauta das greves realizadas em 2012 e 2015, pelos/as servidores/as do IFCE. Na greve de 2012, a categoria de assistentes sociais elaborou um diagnóstico situacional, apontando quais *campi* possuíam sala de atendimento individual que resguardasse o sigilo, sala para abordagens coletivas, armário com chave para guardar material técnico sigiloso, além de mobiliário, serviço de internet e telefonia. Dos treze *campi* citados, apenas um apresentava todas as condições mencionadas. Dos demais, a queixa mais recorrente era a falta de espaço para abordagem individual sigilosa e abordagem coletiva. Na atualização da situação das condições éticas e técnicas de trabalho, realizada por ocasião da greve de servidores ocorrida em 2015, o quadro geral se repetiu e apenas quatro dos dezessete *campi* possuíam sala para atendimento individualizado que preservasse o sigilo profissional. A partir das entrevistas, percebemos que estas questões permanecem em alguns *campi*, atualmente:

uma das coisas que precisa melhorar é que muitos *campi* [...] a gente não tem uma sala para atendimento, se chega um aluno e a gente precisa fazer um atendimento, a gente precisa de uma sala de reunião e uma outra sala (Assistente Social 01).

[...] nós não temos local adequado para atendimento, mas não temos sala uma sala para atendimento sigiloso ao ponto dos estudantes acharem que, já aconteceu comigo, que eu não faço atendimento (Assistente Social 06).

As condições precárias de estrutura para a viabilização do trabalho, em especial, a falta ou a precariedade de um espaço físico para os atendimentos individuais do/a assistente social aos/às usuários/as, além de apresentar uma inadequação à regulamentação profissional, gera prejuízos ao exercício da atividade profissional, na medida em que não se pode resguardar o sigilo das informações prestadas. Barroco (2012, p. 145) ressalta que é a partir das informações colhidas no atendimento “que o assistente social poderá compreender a situação na sua totalidade e também na sua singularidade, podendo intervir da forma mais adequada e respeitando a dignidade do usuário,

bem como sua capacidade de escolha e de decisão”. Assim, o sigilo profissional é elemento fundamental para a realização de um trabalho ético e competente.

Disso, decorre, algumas vezes, o distanciamento dos/ usuários/as dos serviços e a não identificação da abordagem individual qualificada como atividade do Serviço Social, como referiu o/a Assistente Social 06. O uso do espaço de trabalho compartilhado, apesar de ser uma tendência na organização do trabalho, pode trazer também prejuízos à atividade do/a assistente social em tudo aquilo que exige concentração, leitura, esforço intelectual, conforme reflete o/a entrevistado abaixo:

É... espaço físico para trabalho, ele é deficitário hoje, porque nós somos seis assistentes sociais é... que trabalham num espaço, numa sala, dividindo a mesma sala e temos também uma assistente de administração. Então são sete pessoas na sala do Serviço Social e mais um projeto social que funciona lá dentro, que tem dois bolsistas. Então assim, três, não... quatro bolsistas. Não necessariamente estão todos compartilhando o mesmo espaço ao mesmo tempo, mas isso interfere muito no trabalho. Porque a gente não tem um espaço adequado pra fazer uma abordagem né. É... existe um espaço que é um... uma sala de entrevista, mas ao mesmo tempo é uma copa, mas ao mesmo tempo é uma sala que abriga esse projeto social, ao mesmo tempo é uma sala onde fica o material... é... o material que a gente usa diariamente né, papel ofício, caneta...(Assistente Social 04).

Como já indicado, no setor público, a contra-reforma do Estado vem implicando um redimensionamento das políticas sociais, com grandes implicações para as condições de trabalho e para a qualidade dos serviços. Assim, na atualidade, os/as assistentes sociais convivem com condições inadequadas de trabalho e de atendimento às necessidades da população usuária. Sobre a precarização do trabalho do/a assistente social, Guerra (2010, p. 719) reflete que:

A precarização do exercício profissional se expressa por meio de suas diferentes dimensões: desregulamentação do trabalho, mudanças na legislação trabalhista, subcontratação, diferentes formas de contrato e vínculos que se tornam cada vez mais precários e instáveis, terceirização, emprego temporário, informalidade, jornadas de trabalho e salários flexíveis, multifuncionalidade ou polivalência, desespecialização, precariedade dos espaços laborais e dos salários, frágil organização profissional, organização em cooperativas de trabalho e outras formas de assalariamento disfarçado, entre outras.

Ao passo que as condições de atendimento são precarizadas, aumenta-se a demanda por benefícios e serviços sociais, provocada pelo aumento da desigualdade,

da pobreza, do desemprego e do trabalho precarizado. Nesse sentido, evidencia-se a implementação de políticas pobres para os pobres, focalizadas e residuais, evidenciando o processo de desfinanciamento e a proposta neoliberal de focalização. As políticas sociais e sua focalização na pobreza contribuem para a redução do financiamento do gasto social público, o que se mostra coerente “com a estratégia mais geral de contenção fiscal do governo diante das transformações auto-impostas pela primazia da estabilização monetária sobre qualquer outra política econômica” (IPEA, 2007, p. 10).

A questão do desfinanciamento das políticas públicas impacta diretamente no cotidiano de trabalho do/ a assistente social no IFCE, pois lida diretamente com o provimento de recursos materiais para os usuários dos serviços. No que concerne à problemática orçamentária, os comentários dos/as entrevistados são unânimes em apontar que os recursos são insuficientes para atender os/as alunos demandantes dos programas de assistência, em especial, os auxílios e alimentação escolar, gerando demanda reprimida: “a gente sabe que a demanda que chega pra gente é maior do que a disponibilidade financeira, principalmente num momento de contenção de gastos” (Assistente Social 04). Outro/a profissional problematiza a questão do orçamento de Assistência ao Educando, conforme disposto abaixo:

A gente vê que por três ou quatro anos a gente pode perceber um aumento do recurso que é destinado à assistência estudantil, mas aí a gente chegou num momento de estagnar, onde há contingenciamento de recursos, onde há um aumento no número da demanda e um recurso que permanece o mesmo. Isso faz com que a gente tenha uma redução automática e faz com que sejam inviabilizados que sejam realizadas algumas ações da educação e aí essa última parte da redução dos recursos eu já venho falando também do IFCE. A demanda reprimida sempre existe, porque a maioria dos estudantes, principalmente do interior, têm uma renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio, então a gente tem uma demanda que é muito grande, mas dentro das possibilidades a gente conseguiu atender de uma forma razoável, digamos assim. Hoje não, hoje a gente já tem um contingenciamento de recursos e aí os profissionais não conseguem realmente fazer um processo seletivo onde eles conseguem contemplar a maioria dos estudantes, onde muitos estudantes ficam de fora mesmo estando no perfil e os que entram, muitas vezes não têm a sua real necessidade atendida (Assistente Social 01)

Extraímos da fala do/a entrevistado/a, uma questão que tem sido constantemente debatido entre os estudiosos das políticas sociais, que é o fato de que, atrelada a questão do desfinanciamento, a tendência é que a focalização e a seletividade façam parte dos processos de organização da política social na

contemporaneidade, o que afeta o trabalho dos/as assistentes sociais e influencia na reatualização do conservadorismo na profissão.

O programa de auxílios voltados aos estudantes em situação de vulnerabilidade social expressa esse caráter seletivo e focalizado que permeia a assistência estudantil. O/a assistente social, como principal profissional implicado nesse processo se depara com a necessidade de se selecionar “os mais pobres entre os pobres”, “vê-se, institucionalmente, cada vez mais compelido a exercer a função de um juiz rigoroso da pobreza, técnica e burocraticamente conduzida, como uma aparente alternativa à cultura do arbítrio e do favor” (IAMAMOTO, 2012, p.161).

Ainda identifica-se uma tendência em espaços sócio-ocupacionais de se requerer exatamente esse perfil de profissional que opera a gestão da pobreza, um profissional que se adéque aos novos quesitos das políticas minimalistas. Essa tendência expressa-se também em cursos de formação profissional, devido a “produção em massa” desse perfil de profissional, principalmente em cursos privados e à distância. Segundo lamamoto (2015, 441),

A pulverização e massificação da formação universitária voltada à sua adequação às “demandas flexíveis do mercado” estimulam o reforço de mecanismos ideológicos direcionados à submissão dos profissionais às “normas do mercado”, parte da estratégia do grande capital na contenção das contradições sociais e políticas condensadas na questão social.[...] O estímulo ao EAD é um incentivo para a ampliação da lucratividade das empresas educacionais [...] a que se subordina a qualidade de ensino e de formação universitária. É isto que permite vislumbrar, como parte de um mesmo processo, a precarização do ensino e do trabalho profissional.

Esse processo evidenciado no ensino universitário de Serviço Social incentiva o fomento das práticas conservadoras na academia e nos espaços de trabalho, o que repercute no processo de organização da categoria e compromete a direção hegemônica do projeto profissional (IAMAMOTO, 2015).

No que diz respeito ao mercado de trabalho, observa-se processos de subcontratação e terceirização da mão de obra dos assistentes sociais, o que desconfigura o significado e a amplitude do trabalho realizado pelos profissionais. A categoria também está sujeita à baixa remuneração, desrespeito ao limite de carga horária semanal de 30 horas entre outras questões (RAICHELIS, 2011).

Desta forma, no atual contexto de transformações no trabalho ampliam-se também as situações de adoecimento, “repercutindo na saúde física e mental dos

trabalhadores, nas formas de objetivação e subjetivação do trabalho” (RAICHELIS, 2011, p. 421). Vemos que os/as profissionais encontram-se cerceados na sua ética e capacidade de trabalho, pressionados e exigidos ao máximo, impotentes frente “à ausência de meios e recursos que possam efetivamente remover as causas estruturais que provocam a pobreza e a desigualdade social” e imersos em uma dinâmica institucional que desencadeia desgaste e adoecimento físico e mental (RAICHELIS, 2011, p.435). Um/a interlocutor/a da pesquisa também faz essa análise, quando aponta as fragilidades infringidas ao/a trabalhador/a pelas condições de trabalho precarizadas:

que eu acho que a gente deixa um pouco de perceber, que a gente também é esse mesmo trabalhador que está precarizado, que faz parte de toda essa engrenagem, que também está cansado, que também está subjugado, eu acho que às vezes a gente pensa que está fora disso tudo, mas a gente está totalmente dentro disso, e acho que às vezes não se percebe dessa forma é o que nos deixa frágeis (Assistente Social 02)

Frente ao contexto apresentado, vejamos agora como os/as entrevistados/as se posicionam sobre a dimensão pedagógica, a fim de identificar nos discursos elementos que nos permitam identificar as tendências pedagógicas que se apresentam no trabalho do/a assistente social na Assistência Estudantil:

Essa dimensão pedagógica é exatamente o que eu falei no começo, essa possibilidade de estar discutindo com os alunos, de estar levando para esses alunos uma formação para além da técnica, discutindo com eles temas de cidadania, eu falo muito para eles de processo político, do processo de formação política, fomentando neles esse desejo de ter essa formação política, de buscar fora daqui também, em outras atividades, de discutir temas transversais de direitos humanos, como a questão LGBT, a questão do racismo, a questão do feminismo, as questões de gênero que são muito corriqueiras no nosso cotidiano a gente se depara muito com isso, mas aí existe, como eu falei, essa barreira [...] porque o processo de auxílio é muito automático, é um processo que você faz a análise e tudo, mas o processo em si é muito repetitivo, muito automático e acaba tendo uma parte muito administrativa, muito burocrática e a gente acaba deixando um pouco de lado essa **dimensão pedagógica que deveria ser o nosso propagandismo dentro da instituição, porque principalmente pela nossa formação, de ter um projeto ético-político que busca uma formação de uma nova sociedade, que busca um ser humano emancipado**, a gente deveria trabalhar isso com os estudantes e a gente não encontra tempo para fazer, então eu acho que essa dimensão pedagógica é essencial, mas hoje, ela está em segundo plano aqui no IFCE. (Assistente Social 01)

É, eu compreendo que dimensão pedagógica do Serviço Social ela sempre se pauta nos princípios que a gente tem, não tem como a gente perder de vista, eu acho que os nossos princípios que tá previsto no Código de Ética, eu acho que tudo isso embasa a nossa ação pedagógica, porque não tem como eu discutir diversidade sem eu ter uma dimensão é... do meu respeito,

a todas as formas de preconceito, de opressão, então assim é... a minha condição de atender um estudante de maneira diferenciada, de fortalecer o acesso dele a um direito porque ele é uma pessoa... porque ela é uma pessoa trans, porque respeitar as formas de se expressar, das várias formas de se expressar, por exemplo religiões. Então assim, tudo que se chega pra mim, pra que eu possa atuar, pra que eu não caia na... nessa dimensão de julgamento, na dimensão superficial, que me leva a fazer isso são os meus princípios, os meus valores éticos que eu tenho né. Então assim, isso eu não consigo descolar da dimensão pedagógica do Serviço Social, sempre que eu vou emitir a minha opinião, que eu vou formar... ajudar a formar uma outra opinião, a formar uma outra pessoa, seja no seu viés político, social, a concepção de educação que eu acredito, como eu acho que... que... segmentos da juventude precisam se organizar, como eles devem, por exemplo, tencionar o movimento estudantil, que não deve ser como uma moeda de troca. Então eu acho que... que você só tem condições de fazer isso, se você tiver bem delimitado os teus princípios ali né, e aí pra isso exige leitura, visão de mundo (Assistente Social 02)

Tá mais relacionada à dimensão pedagógica do Serviço Social, de estimular realmente o... a reflexão sobre a sociedade como um todo, sobre a realidade, sobre os direitos, sobre as questões que permeiam o cotidiano dos sujeitos, desses temas que estão mais em voga né e que é necessário ter a interpretação, que é necessário discutir, que é necessário debater, como homofobia, política, esse conservadorismo, esse neofascismo, sobre sociedade de classes, sociedade capitalista, neoliberalismo, eu acho que essa questão da socialização das informações, do estímulo à busca do conhecimento e à produção do conhecimento, de não só discutir, mas também produzir conhecimento, eu acho que é essa é onde se encaixa a dimensão pedagógica do Serviço Social né, e que eu acredito que seria muito bom se a gente tivesse mais oportunidade pra fazer isso no nosso cotidiano de trabalho e que daria um novo folego pra nossa intervenção profissional, que oxigenaria a nossa intervenção profissional que tá tão contaminada pelo ativismo ali do dia a dia das seleções. Eu penso que a dimensão pedagógica, ela é essa né, de buscar o debate, de incentivar o debate, de incentivar a reflexão, o questionamento. É em busca daquilo que eu falei anteriormente né, de uma transformação social, de uma... de mudanças realmente, eu penso que a dimensão pedagógica, ela se encaixa aí (Assistente Social 04)

Eu vejo como uma forma de trazer para o indivíduo temas que podem ser discutidos a nível de sociedade civil, então, a partir do momento que o assistente social não fica ligado apenas a auxílio, apenas a parte burocrática, do acompanhamento, ele pode trazer discussões, trabalhar outras ações, ele está sendo envolvido por uma dimensão pedagógica e a importância da construção de ideias, como a outra pessoa vai receber, como ela vai construir pensamentos a partir dessa discussão, então eu vejo a dimensão pedagógica nesse sentido (Assistente Social 07)

Analisando as falas dos sujeitos, percebemos que todos/as identificam a dimensão pedagógica do Serviço Social na perspectiva emancipatória, na medida em que destacam a questão da garantia de direitos, o incentivo dos/as usuários/as à reflexão sobre a realidade social, o estímulo à participação e a mobilização política, a análise crítica das contradições da política educacional, baseadas nos princípios ético-políticos da profissão. Abstraímos das falas, que os/as entrevistados/as identificam

outras requisições de assistência ao estudante que estão postas no cotidiano profissional, que não os próprios auxílios financeiros, mas que a rotina de trabalho presa ao Programa de Auxílios inviabiliza ou dificulta o exercício da dimensão educativa, conforme já identificamos anteriormente.

Depreendemos de algumas afirmativas que a dimensão pedagógica é vista como presente apenas nos processos formativos, coletivos, nas ações socioeducativas e que a prática burocrática e rotineira inviabilizaria o exercício dessa dimensão. Contudo, compreendemos que a dimensão pedagógica perpassa todos os processos de trabalho do/a assistente social, estando, portanto, mais relacionada ao direcionamento que é dado ao trabalho do que em técnicas e processos específicos. Alguns/algumas dos/as interlocutores/as conseguem perceber essa questão quando afirmam que todos os procedimentos que realizam carregam suas concepções ético-políticas, estando a dimensão pedagógica imbricada no cotidiano profissional:

Pra mim, todas as respostas que eu dou, Flávia, todas as manifestações técnicas, todos os... é... todos os memorandos que eu passo, todas... todos os pareceres técnicos, as manifestações técnicas, eu imprimo ali todas as minhas concepções, entendeu? Pedagógicas, políticas, ético-políticas, porque não dá assim... Por isso que eu acho que não dá pra ter respostas automáticas, e as vezes as pessoas acham que até que eu não tô respondendo aqui automaticamente, não [...] mas eu tenho isso muito forte em mim, que eu não posso responder nada pra você de forma senso comum, porque assim, eu não faço senso comum aqui, eu sou Assistente Social, eu to no exercício da minha função, tudo que eu vou fazer tem uma influência, tem uma dimensão pedagógica, eu vou influenciar lá na ponta o que é que vai acontecer (Assistente Social 02)

Quando há a oportunidade junto ao sujeito e aos colegas de trabalho de trazer uma reflexão maior sobre essas condições que, né... esses condicionantes da nossa vida né, eu sempre tento fazer. Quando há essa oportunidade de fazer essa reflexão, esse debate, essa crítica, eu faço né. É lógico que não é uma prática rotineira, mas, dentro dessa dimensão pedagógica, eu sempre procuro fazer e mesmo que, é... não ocorra numa abordagem, ou num diálogo, acontece no diálogo comigo mesma, em que eu reflito um pouco sobre essa prática, se realmente tá atingindo aos objetivos que... que eu me comprometi, aos objetivos mesmo da Política de Educação e que está dentro do referencial teórico e ético que eu né... que é da nossa profissão, então eu faço esse diálogo também comigo, pra saber se realmente eu tô indo por essa linha ou se eu to me afastando, mas a dimensão pedagógica está presente sim no meu trabalho, no meu cotidiano de trabalho (Assistente Social 03).

Ela está presente, porém, de forma muito reduzida, muito simplista. Como falei, o meu trabalho está muito voltado para a questão dos auxílios, são poucos os momentos que a gente consegue fazer uma discussão com os estudantes. Mas, a partir do momento que você tem essa concepção, num atendimento individual, numa orientação, consegue-se em algum momento trazer essa dimensão pedagógica, claro que não é da melhor forma, mas, se

“você tem essa concepção em mente, você consegue fazer essa mediação nos poucos momentos que você tenha. Acredito que não é o desejável, mas querendo ou não, se faz presente (Assistente Social 07).”

A dimensão pedagógica não pode ser considerada de forma independente das outras dimensões do exercício profissional, logo, ela também influencia nas intervenções de natureza técnico-operativa que, por sua vez, devem estar permeadas pela dimensão ético-política e nos fundamentos teórico-metodológicos da profissão. 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.

Uma das necessidades é a ocupação de espaços coletivos, organização política da categoria e fomento da organização dos/as usuários/as, ou seja, estudantes e servidores/as da Educação, com o objetivo de “promover uma permanente articulação política no âmbito da sociedade civil organizada, para contribuir na definição de propostas e estratégias comuns ao campo democrático” (BRAVO, 2006). Assim, é fundamental

estimular inserções sociais que conttenham potencialidades de democratizar a vida em sociedade, conclamando e viabilizando a ingerência de segmentos organizados da sociedade civil na coisa pública. Essa proposta requer ações voltadas ao fortalecimento dos sujeitos coletivos, dos sujeitos sociais e a necessidade de organização para a sua defesa, construindo alianças com os usuários dos serviços na sua efetivação. O maior desafio, como atestam os analistas especializados, tem sido a representação dos usuários nos Conselhos, o que supõe o fortalecimento das representações ante suas respectivas bases (IAMAMOTO, 2015, p. 199 – 200).

Nesse sentido, é necessário que os/as profissionais assumam o trabalho de mobilização e organização popular integrado principalmente ao movimento estudantil. Quando indagados/as se desenvolvem atividades que estimulem a participação política dos/as estudantes e/ou a reflexão crítica sobre a realidade, os sujeitos responderam:

eu acho que tem, quando incentivo a formação dos CAs, né, grêmio, o próprio orçamento participativo, que a DAE elaborou um manual (Assistente Social 06)

eu vejo que os nossos estudantes não nos veem como aliados, como pessoas que vão estar na luta com eles, que estamos aqui para assegurar, para viabilizar os direitos deles, para orientar, enfim, eles não nos veem dessa forma, então a partir do momento que o assistente social é visto como a pessoa que vai dar ou não dar o auxílio, cria-se uma

barreira, e aí que falta a questão da dimensão pedagógica, de estar junto com o estudante, de estar levando para ele essa importância dessa participação deles em outros espaços,(Assistente Social02)

Não foram muitos momentos, mas já tentamos fazer momentos nesse sentido, porém a gente vê a dificuldade com relação a participação dos estudantes (Assistente Social 07)

Verificamos na primeira fala, práticas de incentivo à participação e organização dos/as discentes nos processos de planejamento e avaliação institucional objetivada pelos assistentes sociais, mas não foi possível averiguar como se tem realizado esse incentivo. Também verificamos em outras realidades os tensionamentos que impedem a concretização dessas ações, nas outras colocações dos/ entrevistados/as, que referem um distanciamento dos/as estudantes e a dificuldade de fazer com que eles participem das ações propostas. Acreditamos que nos processos de mobilização, o/a assistente social tem que lançar mão de várias estratégias técnicas e políticas, como o uso da comunicação social, através das redes sociais, linguagem escrita, oral, etc., que permitam uma maior aproximação e interesse dos/as estudantes, tendo em vista que esses também estão sujeitos aos processos de esvaziamento político e de descrença na auto-organização. Acreditamos que um importante instrumento não só de repasse de informações, mas de mobilização, são os materiais educativos elaborados com a colaboração de assistentes sociais, tais como:

- **GUIA DE FORMAÇÃO DE ENTIDADES ESTUDANTIS:** apresenta o passo a passo para a fundação de entidades estudantis, de modo a possibilitar uma gestão democrática dos processos institucionais. Nele, há um breve histórico do movimento estudantil brasileiro, a legislação e os conceitos relacionados às entidades estudantis e os modelos de documentos necessários para iniciar o processo de construção do grêmio ou centro acadêmico do campus;
- **GUIA DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL:** A publicação surgiu da intenção de orientar estudantes e servidores sobre condutas e posturas baseadas no paradigma da inclusão, centrando-se especificamente na convivência com a pessoa com deficiência visual, direcionando a sua abordagem para ações que promovam a acessibilidade atitudinal;

- GUIA DE ORÇAMENTO PARTICIPATIVO NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: apresenta concepções teóricas, etapas e diretrizes para a participação no orçamento da Assistência Estudantil do IFCE;
- DIVERSIDADE SEXUAL: LUTAS E CONQUISTAS DA POPULAÇÃO LGBT: elaborado para contribuir para sensibilização da sociedade, mais especificamente dos discentes e servidores do IFCE, e capacitar docentes e técnicos administrativos para melhorar o atendimento à população LGBT;
- AUXÍLIOS AOS ALUNOS DO IFCE: GUIA PRÁTICO: destaca os auxílios financeiros à disposição dos estudantes, como uma das estratégias para a garantia das condições de igualdade de permanência e elevação do desempenho acadêmico;
- RELATOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (volumes 1, 2, e 3): Apresenta relatos de vivências socioeducativas como campanhas, projetos, palestras e oficinas realizadas nos campi do Instituto Federal do Ceará nos anos 2014, 2015 e 2016, com o objetivo de compartilhar os momentos vivenciados pelos estudantes em atividades formativas e integrativas, além de divulgar o trabalho das equipes multidisciplinares. Os documentos dão ênfase na Assistência Estudantil como segmento imprescindível para formação e atendimento dos estudantes em sua integralidade.

Por fim, compreendemos que um dos fundamentos para a materialização da dimensão pedagógica da perspectiva da emancipação, é o projeto ético-político profissional. Portanto, um grande desafio posto a categoria atualmente é tornar o projeto profissional “um guia efetivo para exercício profissional e consolidá-lo [...], ainda que na contramão da maré neoliberal, a partir de suas próprias contradições e das forças políticas que possam somar na direção por ele apontada” (IAMAMOTO, 2015, p. 233).

Visto que realiza suas atividades essencialmente intermediadas pelas condições institucionalizadas pelas políticas sociais, o Serviço Social necessita se apropriar de forma teórica, prática e política do alcance das estratégias educacionais realizadas sob a hegemonia do capital (CFESS, 2012), para vislumbrar “[...] respostas profissionais criativas e críticas, com base nos limites socialmente

estabelecidos ao Serviço Social, rechaçando descrenças e ilusões”, firmando uma prática profissional voltada para a luta pela emancipação humana (IAMAMOTO, 2004, p.112).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Só levo a certeza de que muito pouco sei...”

Almir Sater e Renato Teixeira

A proposta deste estudo foi verificar como se materializa a dimensão pedagógica do Serviço Social no trabalho realizado pelos/as profissionais na Assistência Estudantil do IFCE. Para tanto, lançamos mão de um percurso metodológico que pressupõe que a realidade é histórica, processual e está em constante transformação. Logo, as reflexões aqui explicitadas tratam-se de “aproximações do real”, considerando os próprios limites impostos por essa realidade em constante construção e reconstrução, não nos cabendo a pretensão de esgotar neste trabalho a discussão sobre esse processo.

No decorrer desta pesquisa, pudemos verificar a função assumida pela Educação, predominantemente reprodutora das relações sociais capitalistas, cumprindo um papel de preparação de força de trabalho e de veiculação da ideologia, entre outros. Entretanto, não podemos negar que a sua generalização é uma conquista contraditória da classe trabalhadora, uma vez que expressa também uma demanda social por uma educação que a prepare para intervir conscientemente no mundo, com vias a transformá-lo em seu benefício (ARAÚJO, 2013).

Nesta perspectiva, temos que a educação formal não é a força capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora às algemas do capital. É somente com a supressão da propriedade privada dos meios de produção, com o fim das classes e da propriedade privada, que poderemos alcançar uma sociedade substantivamente igualitária e libertária. Entretanto, no seu sentido ampliado, a educação cumpre um importante papel na instrumentalização da luta da classe trabalhadora, devendo ser levada em consideração em seu horizonte estratégico.

Também tentamos realizar uma contextualização da Educação para evidenciar os processos sociais, históricos e políticos que contribuíram para sua construção enquanto política social.

Percebemos que as políticas sociais vêm sendo historicamente subordinadas aos interesses do capital, mesmo após os avanços sociais e políticos conquistados pela classe trabalhadora, principalmente com a Constituição Federal de 1988.

No que tange a Política de Educação, o processo de “democratização” do acesso e permanência na educação guarda diversas contradições em seu interior, pois apesar de apresentarem conquistas do campo popular, instituídas através das pressões dos movimentos em defesa da universalização da educação pública, estão subordinadas à cartilha neoliberal sob as exigências do capital (CFESS, 2012).

Assim, de um lado, temos a Constituição de 1988 e as garantias trazidas em forma de direitos sociais, entre elas, que a Educação é direito de todos e dever do Estado expresso na igualdade de acesso ao ensino, bem como a permanência na escola; e de outro, temos a Contra-reforma do Estado por meio de medidas de privatização e diminuição das políticas sociais, que são implementadas de forma seletiva e focalizada para atender às exigências do capital.

Ainda buscamos contextualizar o processo de aprofundamento do modelo neoliberal de produção, implicando a financeirização econômica, a flexibilização das relações de trabalho e a reatualização dos ideais liberais. Nesse sentido, a causa da crise econômica aparece no discurso neoliberal como decorrente da intervenção excessiva do Estado na esfera produtiva e de sua incapacidade para atender às demandas sociais.

Esse processo traz uma série de desafios para a classe trabalhadora, e para o Serviço Social, duplamente: os sujeitos profissionais sofrem esses rebatimentos enquanto “classe que vive do trabalho” e enquanto categoria profissional que atua nas relações sociais capitalistas.

A contradição entre a produção cada vez mais social e a apropriação cada vez mais privada da riqueza socialmente produzida gera uma série de desigualdades e tensões no seio das relações sociais burguesas, expressas pela chamada “questão social”. É na reprodução dessas relações que é desenvolvido o trabalho dos/as assistentes sociais, limitado por determinantes sócio-históricos, mas direcionado por um projeto profissional.

A área da educação se apresenta como espaço sócio-ocupacional do Serviço Social desde as “protoformas” da profissão, mas a inserção massiva desses/as

profissionais nesse espaço tem se ampliado principalmente nos anos 2000, em decorrência da expansão dos Institutos Federais, instituição do PNAS e outras medidas adotadas na reforma da educação brasileira, sob a bandeira da democratização do acesso e da permanência.

Campo estratégico na formação de valores, ideais e concepções de mundo, a educação também está permeada pelas relações pedagógicas estabelecidas pelo Serviço Social em sua ação material e ideológica junto aos usuários de seus serviços, que “incidem sobre a organização da cultura, constituindo-se elemento integrante da dimensão política ideológica das relações de hegemonia” (ABREU, 2011, p.17).

Desta maneira, historicamente a profissão expressa as contradições de interesses de classes em sua atuação junto a educação, onde é chamada inicialmente para contribuir na formação e reprodução da ideologia dominante, manifestando perfis pedagógicos subalternizantes. E em outros momentos, constituiu um viés pedagógico comprometido com a ampliação do acesso ao direito à educação pelas classes subalternas e com os processos educativos voltados para o fortalecimento de uma perspectiva emancipatória.

O exercício profissional do/a assistente social na Assistência Estudantil do IFCE sofre as influências da reatualização dos perfis pedagógicos subalternizantes, em articulação com a dinâmica societária regida pela lógica neoliberal. Os referidos perfis se expressam em práticas que estão restritas à “ajuda material”, sem a necessária vinculação à concepção de direito e a problematização das desigualdades sociais; nas atividades ligadas ao disciplinamento dos sujeitos, negando a autonomia dos/as estudantes; atividades rotineiras, imediatistas e desligadas dos processos de pesquisa e reflexão sobre a realidade social; supervalorização da competência de análise socioeconômica, em detrimento das demais. Essas questões têm estreita ligação com as estratégias neoliberais e com as configurações atuais da sociedade capitalista, com destaque para o recrudescimento do conservadorismo na sociedade brasileira e as recentes “transformações no mundo do trabalho” que interferem nas condições e relações de trabalho dos/ as assistentes sociais, limitando ainda mais sua autonomia na instituição.

Observamos que o trabalho do assistente social sob o paradigma da dimensão pedagógica na perspectiva da emancipação humana encontra-se desafiado no

panorama atual, com o agravamento da questão social, a exacerbação da exploração do trabalho, o acirramento das opressões de gênero, classe, raça/etnia, regionalidade, orientação sexual, entre outras, assim como a crescente subordinação das políticas sociais aos interesses do capital, e a desresponsabilização do Estado frente o atendimento das necessidades sociais.

À despeito de todos os entraves apontados, entendemos que o Serviço Social, através das estratégias de consolidação de sua atuação nesse espaço sócio-ocupacional, tem sido instrumento de mobilização social, articulando os sujeitos, principalmente aqueles que compõem a comunidade acadêmica, em torno das lutas para conquista, acesso e manutenção de direitos, principalmente o direito à Educação, apresentando também uma afinidade com a pedagogia da emancipação. Alguns elementos identificados neste trabalho apontam para essa direção, quais sejam: identificação dos profissionais com a educação numa perspectiva emancipatória e afirmação do projeto ético-político da profissão, vinculado ao um projeto societário; contribuição, na atuação profissional, com a formação política dos estudantes, através da elaboração de material educativo, de atividades socioeducativas, incentivo à organização estudantil e fomento das práticas democráticas como Orçamento Participativo e composição de Conselhos e Comissões Institucionais; contribuição e mobilização da categoria para a construção da Política de Assistência Estudantil numa perspectiva ampliada, envolvendo outros serviços, para além dos auxílios em forma de pecúnia e ampliação da equipe multiprofissional; inserção da categoria nas lutas em defesa da educação e contra a regressão de direitos sociais.

Constatamos em nossa pesquisa, portanto, a existência de diferentes concepções e práticas que expressam distintos perfis pedagógicos, o que não nos permite determinar um caráter generalizado de como é materializada a dimensão pedagógica no cotidiano dos/as assistentes sociais no IFCE, uma vez que, dentro do próprio movimento contraditório e histórico de construção, elas encontram-se em constante transformação.

Se pensarmos sob o prisma da totalidade, perceberemos que a conjuntura política e a estrutura econômica da sociedade capitalista impõem limites ao processo de participação popular na perspectiva emancipatória. Contudo, se considerarmos que a totalidade é contraditória, e que a história é um processo aberto e, portanto,

está em constante devir, não poderemos nos render ao conformismo, como afirma Mandel:

[...] se não fazemos nada, estamos condenados; se atuamos, não temos nenhuma segurança de vencer, mas temos uma possibilidade [...] toda tentativa de solução individual, parcial, fragmentada, descontínua para essas tremendas ameaças que se observam está, desde o início, condenada ao fracasso. A única possibilidade está na ação coletiva, democrática [...] (MANDEL APUD DURIGUETTO, 2007, p 228).

Frente a isto, entendemos que a dimensão pedagógica do Serviço Social, como expressão do trabalho do/a assistente social, reflete as contradições da sociedade capitalista. Nessa direção, reafirmamos, nesse trabalho, que, mais do que nunca, se torna fundamental uma postura crítica da categoria frente a estes desafios, a análise profunda das determinações desses processos, a construção de estratégias de enfrentamento das refrações da questão social e o investimento profissional em formas de intervenção crítica e consciente das classes subalternas na construção de uma sociedade sem opressão ou desigualdades.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. A dimensão pedagógica do serviço social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Serviço social e sociedade**. São Paulo, n. 79, p. 43-72, set. 2004.

_____; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. *In*: ABEPSS; CFESS (Org.). **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: Cafés/Abepss, UnB, 2009, p. 593-608.

_____. **Serviço social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, N. L. T. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. Cartilha: **O serviço social e a política pública de educação**. Minas Gerais, 2005.

AMARO, S. **Serviço social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: ed. da UFSC, 2011.

ANDERSON, P. **Balço do neoliberalismo**. *In*: SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, L. B. A questão do método em Marx e Lukács: o desafio da reprodução ideal de um processo real. *In*: MENEZES, A. M. D. (org.) **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: Editora UFC, 2003. (Coleção Diálogos Intempestivos).

BARBOSA, M. Q. **A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.

BARROCO, M. L. S. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. 5 ed. Cortez, São Paulo, 2007.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007 – (**Biblioteca básica de serviço social**; v.2).

BOLORINO, E. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Unesp, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Diário Oficial - 26/9/1909, Página 6975 (Publicação Original). Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 out. 2018.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro - DF, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro - DF, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília –DF, 27 dez 1961. Seção 1, Página 11429 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. **Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968**. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 22 nov. 1968. Seção 1, Página 10178.

_____. **Decreto 69.927 de 13 de janeiro de 1972**. Institui em caráter nacional, o Programa Bolsa Trabalho. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 14 jan. 1972. Seção 1, Pág. 345.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 10 jan. 2001. Seção 1, Pág. 1.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. **Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidência da República, 2010.

CARVALHO, M. C. B. Avaliação de Projetos Sociais. In: **Gestão de Projetos Sociais** – 3ª ed. rev. – SP: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001. (Coleção Gestores Sociais)

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação. Brasília: DF, 2012.

CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. O Plano 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.

COELHO, M. J. **A Política de Assistência Estudantil e a Contrarreforma Universitária**: estudo sobre o Programa de Moradia Universitária da Universidade Federal do Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

COELHO, L.F.C. (org). **Relatos da assistência estudantil** (vol. 1). Fortaleza: IFCE, 2015.

_____. (org). **Relatos da assistência estudantil** (vol. 2). Fortaleza: IFCE, 2016.

_____; RODRIGUES, C. N. (org.) **Relatos da assistência estudantil** (vol. 3). Fortaleza: IFCE, 2017.

CONCEIÇÃO, D. G. O Serviço Social e prática pedagógica: a arte como instrumento de intervenção social. **Serviço Social Revista**, Londrina, V. 12, n.2, P. 51-67, jan./jun. 2010.

CONSUP. **Resolução nº 024 de 22 de junho de 2015**. Aprova a Política de Assistência Estudantil do IFCE. Fortaleza, IFCE, jun. 2015.

_____. **Resolução nº 052 de 24 de outubro de 2016**. Aprova o Regulamento de Concessão de Auxílios Estudantis no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Fortaleza, IFCE, out. 2016.

COSTA, F.S.M. **Instrumentalidade do Serviço Social**: dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2008.

COSTA, S. G. **A Equidade na Educação Superior**: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil. Tese (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COSTA, R. P. **O serviço social no contexto da educação**: reflexões acerca dos desafios do trabalho do assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Dissertação (Mestrado em Serviço Social, Trabalho e Questão Social). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

DOURADO, L. F. *et al.* Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Revista Proposições**. Campinas, v. 15, nº 03, set – dez, 2004.

DUMARESQ, Z. M. R. M. **Análise da política de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação do Ceará, campus de Fortaleza - sob o olhar do discente**. (Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

DURIGUETTO, M. L. **Sociedade civil e democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

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

FÁVERO, M. L. de A. UNE em tempos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Escola sem partido: imposição da mordaca aos educadores**. Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aoseducadores/>>. Acesso em 09 out. 2017.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma Ponte para o Futuro**. Brasília, 29 de outubro de 2015. Disponível em: <http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf>. Último acesso em 28/01/2017. Acesso em: 12 jan. 2017.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUERRA, Y. A instrumentalidade do Serviço Social. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HADDAD, S. Introdução. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 7-13.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. Ensaios críticos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IFCE. **Plano de Desenvolvimento Institucional - Instituto Federal do Ceará** (2014 - 2018). Ceará: IFCE, 2014. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018-pdf/view>. Acesso em: nov. 2017.

_____. **Referenciais de atuação dos profissionais de assistência estudantil** (vol.1). Fortaleza: IFCE, 2016.

_____. **Formação de entidades estudantis: guia prático**. Fortaleza: IFCE, 2016.

_____. **Guia de Inclusão do estudante com deficiência visual**. Fortaleza: IFCE, 2016.

_____. **Guia de orçamento participativo na assistência estudantil do IFCE**. Fortaleza: IFCE, 2017.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M. F.; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. In: **Educação em Revista**, nº02, vol. 27, Belo Horizonte, ago. 2011.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino na obra de Marx e Engels. Campinas – SP: Editora Alínea, 2011.

LOPES, J. B.; ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. O Caráter Pedagógico da Intervenção Profissional e sua Relação com as Lutas Sociais. In: ABRAMIDES, M. B; DURIGUETO, M. L. (Org.). **Movimentos Sociais e Serviço Social: uma relação necessária**. 1ed.São Paulo: Cortez, 2014, v. 1, p. 195-213.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**; tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARANHÃO, C. H. Acumulação, trabalho e superpopulação: crítica ao conceito de exclusão. In: MOTA, A. E. (org.). **O mito da assistência social**: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social**: identidade e alienação. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, E. B. C. O serviço social na área da educação. In: **Revista Serviço Social e Realidade**. V8 nº1. Franca – SP: UNESP, 1999.

_____. O serviço social no âmbito da política educacional: dilemas e contradições da profissão na perspectiva do projeto ético-político. In: SILVA, M. M. J. **Serviço social na educação**: teoria e prática. Campinas: Papel Social, 2012 (p. 33 – 54).

MARTINS, D. S. **A Comunicação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**: o que pensam os gestores da nova instituição de Educação Profissional e Tecnológica. (Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1987.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. de José Carlos Bruni... [et al]. 5a. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Col. Os Pensadores).

_____. **O Método da Economia Política**. (3a. parte). Trad. Fausto Castilho. São Paulo: IFCH/ UNICAMP, 1997.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, A. A. S; SOUSA, F. B. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M.C.S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.(org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p.9-29.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Concepção e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. DF: s.n., 2008.

_____. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br>. Acesso em 28 set. 2018.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. (Biblioteca Básica de Serviço Social) 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, M. E. Espaços ocupacionais e dimensões políticas da prática do assistente social. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 120, p. 694-705, out. / dez. 2014.

_____.; AMARAL, A. Serviço Social brasileiro: cenários e perspectivas nos anos 2000. In: MOTA, M. E.; AMARAL, A (org.). **Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2016.

MOTTA, V.C. *et al.* Plano Nacional de Educação 2014: notas críticas. In: **VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís- MA, 2015. Disponível em: http://www.joinp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014_notas-criticas.pdf. Acesso em 12 de março de 2016.

NASCIMENTO, C.M. As Políticas Educacionais à Luz do Pensamento Social Brasileiro: contribuições ao debate sobre a Política de Assistência Estudantil nas IFES. In: **II Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana: Trabalho, Estado e Revolução**. Alagoas, 19 a 23 set. 2011. P. 24 – 35.

_____. Estado Autocrático Burguês e Política Educacional no Brasil: contribuições ao debate sobre a Assistência Estudantil nas IFES. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 8-27, jan./jun. 2012.

_____. **Assistência Estudantil e Contrarreforma universitária nos anos 2000**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

_____. Assistência Estudantil Consentida. **Revista Universidade e Sociedade /Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**. Brasília; nº 53, ano XXIII, 2014, p. 88 a 103.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992

_____. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A construção do projeto ético-político do Serviço Social In: **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

_____.; BRAZ, M. Economia política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007 (**Biblioteca Básica do Serviço Social**; v. 1).

_____. A Construção do projeto ético-político do serviço social. In: **Serviço social e saúde**: formação e trabalho profissional; Brasília; 2010.

_____. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, E.G.; LANDIM, J.F.M.; SOARES, T.H.G; RABELO, A.O.R. **Auxílios aos alunos do IFCE: guia prático.** Fortaleza: IFCE, 2014.

ORTIZ, F. da S. G. Sobre o processo de formação de consciência: limites e potencialidades para a afirmação de projetos coletivos. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, nº 29, v. 10, 2012.

PEREZ, D. M.; LARA, R. Consolidação e atualidade do capitalismo dependente no Brasil: a contribuição de Florestan Fernandes. In: **Revista Temporalis**. Brasília (DF), ano 15, n. 29, jan./jun. 2015.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINHEIRO, M. E. **Serviço social: infância e juventude desvalidas.** São Paulo: Cortez, 1985.

RABELO, A.O.R. **Diversidade sexual: lutas e conquistas da população LGBT.** Fortaleza: IFCE, 2017.

RAICHELIS, R. **Democratizar a gestão das políticas sociais: um desafio a ser enfrentado pela Sociedade Civil.** In: **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional.** São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

_____. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. In: **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n. 107, p. 420-437, jul/set 2011.

RAMALHO, L.E.G. **Abordagem Avaliativa da Política de Assistência Estudantil em uma Instituição de Ensino Profissional.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

RAMOS, S. R.; ABREU, M. H. E. O estágio supervisionado e a formação profissional em Serviço Social. In: MOTA, M. E.; AMARAL, A. (org.). **Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2016.

ROCHA, A. R. M. **Programa Universidade para Todos – PROUNI e a pseudodemocratização da contra-reforma do ensino superior no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SANTOS, A. M. As práticas socioeducativas do assistente social inserido na Política de Educação. In: SILVA, M. M. J. **Serviço social na educação: teoria e prática.** Campinas: Papel Social, 2012 (p. 73-85).

SAVIANI, D. SAVIANI, D. História da educação e política educacional. In: SBHE (org.) **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores e Associados, 2007.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. M. J. O lugar do serviço social na educação. In: SILVA, M. M. J. **Serviço social na educação: teoria e prática**. Campinas: Papel Social, 2012 (p.15-32).

SILVA, L. C. O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. In: ALMEIDA, N. T.; PEREIRA, L. D. (Org.). **Serviço Social e educação** - Coletânea Nova de Serviço Social. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SIMIONATTO, I.; NOGUEIRA, V.M.R. Pobreza e participação: o jogo das aparências e as armadilhas do discurso das agências multilaterais. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo; Cortez; nº. 66, ano XXII, jul. 2001.

_____. As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico-política. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ ABEPSS, 2009.

TEIXEIRA, F. J. S. **O neoliberalismo em debate**. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A de. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: UECE, 1998.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2005.

_____. **Educação contra o capital**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> . Acesso em: 07 nov. 2016.

VASCONCELOS, N. B. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil**. Ensino Em Revista, Uberlândia, v.17. n.2, p.599-616, jul./dez. 2010.

WEBER, S.W. **Gramsci e Vygotsky**: na educação para os excluídos (Dissertação de Mestrado em Educação). 1998. 244f. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis, 1998.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ZORZAL, M. F. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais**: a história reeditada como farsa. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de S. Carlos (UFSCar), São Carlos, 2006.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A dimensão pedagógica do Serviço Social na particularidade da Política de Assistência Estudantil do IFCE

Pesquisadora: Flavia Régia Holanda da Silva

Professora orientadora: Prof^a Dr. Gilcélia Batista de Góis

O(a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A dimensão pedagógica do Serviço Social na particularidade da Política de Assistência Estudantil do IFCE”, que tem como objetivo analisar a materialização da dimensão pedagógica do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do IFCE. Para tanto, buscamos apreender as estratégias utilizadas para a consolidação do exercício profissional do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do IFCE, analisar as ações empreendidas pelo Serviço Social no espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil do IFCE e elucidar a compreensão dos (as) participantes da pesquisa sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social.

Esclarecemos que não há obrigatoriedade de participação desta pesquisa e a qualquer momento o (a) sr. (a) poderá desistir e retirar seu consentimento sem sofrer nenhum dano ou prejuízo. Sua participação é voluntária e não será remunerada. Caso ocorra alguma despesa com relação à sua participação, esta correrá por conta da pesquisadora responsável.

Solicitamos sua autorização para relatar e utilizar as informações coletadas preservando sua identificação, assegurando seu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa.

O (a) sr. (a) receberá uma cópia deste termo e se lhe interessar, poderá receber os resultados da pesquisa, quando forem publicados.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos da minha participação e dou meu consentimento para participar da pesquisa, autorizando a gravação pela pesquisadora.

Data: ___/___/___ Assinatura: _____

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO

Título da pesquisa: A dimensão pedagógica do Serviço Social na particularidade da Política de Assistência Estudantil do IFCE

Pesquisadora: Flavia Régia Holanda da Silva

Professora orientadora: Prof^a Dr. Gilcélia Batista de Góis

Público-alvo: Assistentes Sociais do IFCE que trabalham no Programa de Assistência Estudantil da instituição.

- | | |
|--|--|
| <p>1. Nome:</p> | <p><input type="checkbox"/> Sindicato
<input type="checkbox"/> Movimento social. Especificar:</p> |
| <p>2. Campus:</p> | <p>12. Participa de algum Conselho de Direitos ou de Políticas Sociais?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Se sim, qual?
<input type="checkbox"/> Conselho de Assistência Social
<input type="checkbox"/> Conselho de Educação
<input type="checkbox"/> Conselho de Saúde
<input type="checkbox"/> Conselho de Políticas sobre Drogas
<input type="checkbox"/> Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente
<input type="checkbox"/> Conselho da Mulher
<input type="checkbox"/> Conselho do Idoso
<input type="checkbox"/> Outro:</p> |
| <p>3. Idade:</p> <p><input type="checkbox"/> Até 21 anos
<input type="checkbox"/> De 21 a 25 anos
<input type="checkbox"/> De 26 a 30 anos
<input type="checkbox"/> De 31 a 35 anos
<input type="checkbox"/> De 36 a 40 anos</p> | <p>13. Participa de algum grupo de pesquisas ou estudos?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual?</p> |
| <p>4. Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino</p> | <p>14. Tempo de trabalho na instituição:</p> <p><input type="checkbox"/> inferior a 2 anos
<input type="checkbox"/> De 2 a 4 anos
<input type="checkbox"/> De 5 a 7 anos
<input type="checkbox"/> De 8 a 10 anos
<input type="checkbox"/> Mais de 10 anos</p> |
| <p>5. Cor/etnia:</p> <p><input type="checkbox"/> Preta
<input type="checkbox"/> Branca
<input type="checkbox"/> Parda
<input type="checkbox"/> Indígena
<input type="checkbox"/> Amarela</p> | <p>15- Quantas assistentes sociais existem no campus em que você atua?
<input type="checkbox"/> Só você
<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> Acima de 2</p> |
| <p>6. Titulação:</p> <p><input type="checkbox"/> Graduação
<input type="checkbox"/> Especialização
<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutorado</p> | <p>16. Possui experiência como Assistente Social anterior ao ingresso no IFCE?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Se sim, em qual(ais) área(s)?
<input type="checkbox"/> Assistência Social
<input type="checkbox"/> Previdência Social
<input type="checkbox"/> Trabalho e emprego
<input type="checkbox"/> Justiça
<input type="checkbox"/> Saúde
<input type="checkbox"/> Habitação
<input type="checkbox"/> Formação Profissional
<input type="checkbox"/> Assessoria a Movimentos Sociais</p> |
| <p>7. Instituição de graduação:</p> | <p>16. Possui experiência como Assistente Social anterior ao ingresso no IFCE?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Se sim, em qual(ais) área(s)?
<input type="checkbox"/> Assistência Social
<input type="checkbox"/> Previdência Social
<input type="checkbox"/> Trabalho e emprego
<input type="checkbox"/> Justiça
<input type="checkbox"/> Saúde
<input type="checkbox"/> Habitação
<input type="checkbox"/> Formação Profissional
<input type="checkbox"/> Assessoria a Movimentos Sociais</p> |
| <p>8. Ano de conclusão da graduação:</p> | <p>16. Possui experiência como Assistente Social anterior ao ingresso no IFCE?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Se sim, em qual(ais) área(s)?
<input type="checkbox"/> Assistência Social
<input type="checkbox"/> Previdência Social
<input type="checkbox"/> Trabalho e emprego
<input type="checkbox"/> Justiça
<input type="checkbox"/> Saúde
<input type="checkbox"/> Habitação
<input type="checkbox"/> Formação Profissional
<input type="checkbox"/> Assessoria a Movimentos Sociais</p> |
| <p>9. Jornada semanal de trabalho:</p> <p><input type="checkbox"/> 20h <input type="checkbox"/> 30h <input type="checkbox"/> 40h</p> | <p>16. Possui experiência como Assistente Social anterior ao ingresso no IFCE?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Se sim, em qual(ais) área(s)?
<input type="checkbox"/> Assistência Social
<input type="checkbox"/> Previdência Social
<input type="checkbox"/> Trabalho e emprego
<input type="checkbox"/> Justiça
<input type="checkbox"/> Saúde
<input type="checkbox"/> Habitação
<input type="checkbox"/> Formação Profissional
<input type="checkbox"/> Assessoria a Movimentos Sociais</p> |
| <p>10. Remuneração:</p> <p><input type="checkbox"/> até 4 salários mínimos</p> <p><input type="checkbox"/> 4 a 6 salários mínimos
<input type="checkbox"/> 7 a 9 salários mínimos
<input type="checkbox"/> acima de 9 salários mínimos</p> | <p>16. Possui experiência como Assistente Social anterior ao ingresso no IFCE?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Se sim, em qual(ais) área(s)?
<input type="checkbox"/> Assistência Social
<input type="checkbox"/> Previdência Social
<input type="checkbox"/> Trabalho e emprego
<input type="checkbox"/> Justiça
<input type="checkbox"/> Saúde
<input type="checkbox"/> Habitação
<input type="checkbox"/> Formação Profissional
<input type="checkbox"/> Assessoria a Movimentos Sociais</p> |
| <p>11. Participa de atividade(s) política(s)?</p> <p><input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Se sim, qual/quais?
<input type="checkbox"/> Movimento da categoria
<input type="checkbox"/> Partido Político</p> | <p>16. Possui experiência como Assistente Social anterior ao ingresso no IFCE?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Se sim, em qual(ais) área(s)?
<input type="checkbox"/> Assistência Social
<input type="checkbox"/> Previdência Social
<input type="checkbox"/> Trabalho e emprego
<input type="checkbox"/> Justiça
<input type="checkbox"/> Saúde
<input type="checkbox"/> Habitação
<input type="checkbox"/> Formação Profissional
<input type="checkbox"/> Assessoria a Movimentos Sociais</p> |

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título da pesquisa: A dimensão pedagógica da profissão na particularidade da Política de Assistência Estudantil do IFCE

Pesquisadora: Flavia Régia Holanda da Silva

Professora orientadora: Prof^a Dra. Gilcélia Batista de Góis

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Sexo: F () M () **Tempo da lotação:** _____ **Data da Entrevista:** ___/___/___

1. Qual a concepção de educação que norteia o seu trabalho?
2. Qual a concepção de Serviço Social na Educação que orienta sua atuação profissional no âmbito do IFCE?
4. Qual a sua compreensão sobre Assistência Estudantil?
5. Qual a sua análise sobre a política da educação e de Assistência Estudantil na atualidade? E especificamente no IFCE?
6. Quais as principais demandas institucionais direcionadas ao Serviço Social na sua atuação da Assistência Estudantil do IFCE?
7. Quais são as principais competências e atribuições assumidas pelo Serviço Social na instituição no que se refere à Assistência Estudantil?
8. Como você avalia as condições objetivas e subjetivas de trabalho no âmbito da instituição?
9. Como se deu a inserção do Serviço Social no seu campus?
10. Existem mecanismos de planejamento e avaliação das atividades realizadas pelo Serviço Social na Assistência Estudantil do seu campus? Quais? Com que periodicidade? Quem participa?
11. Existem atividades realizadas em articulação com outros profissionais e ou setores? Como se dá esse processo?
12. Você participa ou participou da elaboração de documentos institucionais (planos, projetos, regulamentos, cartilhas, manuais) que versem sobre a Assistência Estudantil e/ou algum dos eixos que a compõem no âmbito do IFCE?
13. Para você, o que significa a dimensão pedagógica do Serviço Social? Qual a importância dessa dimensão pedagógica?
15. Você entende que a dimensão pedagógica da profissão está presente no seu trabalho? Se sim, como?
16. Você considera que o seu trabalho na Assistência Estudantil influencia nas formas de pensar e agir dos discentes, de outros profissionais e/ou da comunidade?
17. Você acredita que desenvolve atividades que contribuam para a participação política dos estudantes, reflexão crítica sobre a realidade e possibilidades de transformação da mesma? Discorra.