



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – MESTRADO
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

THIANE CRISTINA BAVARESCO

**AS CONDIÇÕES SÓCIO-OCUPACIONAIS DO ASSISTENTE SOCIAL NA
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: uma análise a partir da realidade da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)**

TOLEDO - PR
2020

THIANE CRISTINA BAVARESCO

**AS CONDIÇÕES SÓCIO-OCUPACIONAIS DO ASSISTENTE SOCIAL NA
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: uma análise a partir da realidade da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, câmpus câmpus de Toledo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social, junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Mestrado.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Mirales.

TOLEDO
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Bavaresco, Thiane Cristina

As condições sócio-ocupacionais do assistente social na Assistência Estudantil : uma análise a partir da realidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) / Thiane Cristina Bavaresco; orientador(a), Rosana Mirales, 2020.

203 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2020.

1. Assistência Estudantil. 2. Educação Superior. 3. Serviço Social. I. Mirales, Rosana. II. Título.

THIANE CRISTINA BAVARESCO

**AS CONDIÇÕES SÓCIO-OCUPACIONAIS DO ASSISTENTE SOCIAL NA
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: uma análise a partir da realidade da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, câmpus de Toledo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social, junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Mestrado.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Rosana Mirales
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Profª. Dra. Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Profª. Dra. Ivana Aparecida Weissbach Moreira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Toledo, 04 de dezembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meus sinceros agradecimentos às várias pessoas que contribuíram no processo de construção desta dissertação, sem as quais não seria possível chegar até aqui.

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida, essência de fé e conforto a todo instante.

Aos meus pais Ari e Márcia e à minha irmã Thuane, que, mesmo sem compreender as várias ausências e momentos de silêncio, sempre me apoiaram em todos os momentos, incansavelmente e carinhosamente. Família é essencial!

À professora Rosana Mirales, minha orientadora, por toda a compreensão durante todo o processo de construção no Mestrado. Obrigada pelos ensinamentos acadêmicos e para a vida!

Aos colegas do NUAPE do campus Pato Branco, por compreenderem as ausências e auxiliarem nos momentos de dificuldade.

À minha colega e amiga Giliane, pelo apoio, carinho e por todos os cafés, conversas e tentativas de me “tirar de casa”, muito obrigada! Foram muito importantes!

À colega e amiga Ivana, pelas suas palavras de incentivo e atenção em momentos essenciais.

À UTFPR pela possibilidade de usufruir do afastamento, particularmente às professoras Nilvânia e Nádia, pelo apoio inicial. Um agradecimento especial à Joana da DIRPPG, pela paciência nas explicações e auxílio quanto às documentações.

À turma do PPGSS de 2018, meus colegas de jornada, Ana Neri, Dionéia, Daniela, Edinéia, Sonia, Tania e Berti, vocês são pessoas muito especiais, inteligentes e determinadas. Todos os nossos almoços, “descansos” na sala de aula antes de reiniciarmos o período da tarde e os sorvetes ficarão guardados na memória.

Às “meninas do Hotel do Lago”, Dionéia, Ana Neri, Dani e Edi, quantas risadas! Nossos momentos foram fundamentais para transformar o cansaço em momentos leves e descontraídos. Dionéia, obrigada pela companhia nas várias e longas viagens a Toledo, nas madrugadas passadas nas rodoviárias e ônibus, sua amizade é muito especial. Dani e Edi, a dupla de Foz do Iguaçu, obrigada por todas as caronas, apoio com as malas, hospedagem nas suas casas no retorno daquela nossa viagem com a turma para Assunção, no Paraguai, vocês são muito atenciosas. Ana, o seu astral é algo maravilhoso, obrigada por mostrar o lado bom das coisas. A Sonia também fez parte de algumas noites no Hotel, te agradeço por todo o carinho e conversas, o acolhimento na sua casa, nossas várias discussões e aprendizados

durante o período de aulas, você é mais forte do que imagina. Vocês são pessoas incríveis e corajosas, obrigada pela amizade e companheirismo!

À turma do Mestrado de 2017, que tive o prazer de conviver durante a realização da disciplina que fiz como aluna especial, especialmente à Lucelia, Carolina e Mirele pelo carinho, apoio e incentivo para ingressar no Programa.

Às colegas do câmpus de Toledo da UTFPR, Leoni e Karen, pela receptividade nas minhas primeiras idas a Toledo e apoio durante todo o período.

Aos colegas assistentes sociais da UTFPR, especialmente ao Kleber, Juliana e Tatiane, por compartilharem comigo os momentos bons e não tão bons.

Aos participantes da pesquisa, que possibilitaram a concretização desta dissertação.

À UNIOESTE, pela oportunidade de realizar uma pós-graduação em uma instituição pública e de qualidade.

A todos os professores do PPGSS, pelos conhecimentos eternizados e pelo carinho com que realizam o seu trabalho. E à Carmen, pela paciência e simpatia.

À banca, cujas reflexões, cuidado e empatia foram essenciais.

“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 Yamamoto)

BAVARESCO, Thiane Cristina. **As condições sócio-ocupacionais do assistente social na Assistência Estudantil:** uma análise a partir da realidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). 203p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo - PR, 2020.

RESUMO

Esta dissertação versa sobre as condições sócio-ocupacionais do assistente social na Assistência Estudantil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Parte-se do pressuposto de que o assistente social, enquanto trabalhador assalariado, sofre as influências das transformações societárias do sistema capitalista e, em decorrência, as suas implicações à classe trabalhadora, dentre as quais a precarização e a intensificação do trabalho. Os impactos e rebatimentos destas transformações, em constante movimento, ocorridas especialmente após a contrarreforma do Estado evidenciadas no Brasil a partir de década de 1990, consolidaram o neoliberalismo e provocaram alterações nas políticas sociais e na vida social, refletindo nos diversos espaços sócio-ocupacionais em que se encontram os assistentes sociais. Desse modo, o objetivo geral deste estudo é analisar as condições sócio-ocupacionais do assistente social na Assistência Estudantil a partir da realidade da UTFPR. O Serviço Social, como uma especialização do trabalho coletivo, é uma profissão situada no contexto da divisão sócio-técnica do trabalho e os assistentes sociais realizam o seu exercício profissional no processo de produção e reprodução das relações sociais, a fim de estabelecer estratégias para o enfrentamento da “questão social”. Com a expansão da educação superior no Brasil na primeira década do século XXI, proporcionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e pelo decreto que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), ampliou-se o espaço sócio-ocupacional para os assistentes sociais na Assistência Estudantil. Nesse cenário, esta pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizada como documental, bibliográfica e de campo, sendo esta última realizada mediante a aplicação de questionário enviado via correio eletrônico, composto de perguntas abertas e fechadas, com os assistentes sociais que realizam suas atividades no setor responsável pela Assistência Estudantil na UTFPR, considerado um espaço sócio-ocupacional recente e imerso na dinâmica das relações sociais em suas metamorfoses. Nesse sentido, foram problematizados os elementos que contribuíram para a ampliação do mercado profissional, as condições sob as quais essa ampliação tem se materializado e como elas incidem no exercício profissional dos assistentes sociais. As reflexões tecidas permitiram compreender que as condições para o exercício profissional dos assistentes sociais têm sofrido o impacto do processo de reestruturação produtiva e do neoliberalismo, o que incide diretamente na subjetividade destes trabalhadores, causando problemas nas condições de vida do trabalhador, como o adoecimento. É necessário ampliar a organização coletiva dos assistentes sociais da UTFPR, com o apoio das entidades representativas da profissão, a fim de garantir que as legislações profissionais sejam cumpridas, especialmente relacionadas com as condições éticas e técnicas do exercício profissional.

Palavras-chave: Assistência Estudantil; Educação Superior; Serviço Social.

BAVARESCO, Thiane Cristina. **The socio-occupational conditions in the social worker in Student Assistance:** a analysis from the reality oh the Federal Technological University of Parná (UTFPR). 203p. Dissertation (Master in Social Work). State University of Western Paraná, Toledo - PR, 2020.

ABSTRACT

This dissertation deals with the socio-occupational conditions of the social worker in Student Assistance at the Federal Technological University of Paraná (UTFPR). It is based on the assumption that the social worker, as an employed person, suffers the influences of the societal transformations of the capitalist system and, as a result, its implications for the working class, among which the precariousness and intensification of work. The impacts and repercussions of these transformations, in constant movement, which occurred especially after the counter-reform of the State, evidenced in Brazil since the 1990s, consolidated neoliberalism and caused changes in social policies and social life, reflecting in the various socio-occupational spaces in that social workers are. Thus, the general objective of this study is to analyze the socio-occupational conditions of the social worker in Student Assistance from the reality of UTFPR. Social Work, as a specialization of collective work, is a profession situated in the context of the socio-technical division of labor and social workers carry out their professional practice in the process of production and reproduction of social relations, in order to establish strategies for the coping with the “social issue”. With the expansion of higher education in Brazil in the first decade of the 21st century, provided by the Support Program for Federal University Restructuring and Expansion Plans (REUNI) and by the decree that instituted the National Student Assistance Program (PNAES), it expanded the socio-occupational space for social workers in Student Assistance. In this scenario, this research is of a qualitative nature, characterized as documentary, bibliographic and field, the latter being carried out through the application of a questionnaire sent via electronic mail, composed of open and closed questions, with social workers who carry out their activities in the sector responsible for Student Assistance at UTFPR, considered a recent socio-occupational space and immersed in the dynamics of social relations in its metamorphoses. In this sense, the elements that contributed to the expansion of the professional market, the conditions under which this expansion has materialized and how they affect the professional practice of social workers were questioned. The reflections made allowed us to understand that the conditions for the professional practice of social workers have been impacted by the process of productive restructuring and neoliberalism, which directly affects the subjectivity of these workers, causing problems in the workers' living conditions, such as illness. It is necessary to expand the collective organization of UTFPR social workers, with the support of entities representing the profession, in order to ensure that professional laws are complied with, especially related to the ethical and technical conditions of professional practice.

Keywords: Student Assistance; Higger Education; Social Work.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

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

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAI – Comissão Brasileiro-Americana Industrial

CBAS – Congresso Brasileiro de Serviço Social

CEAS – Centro de Estudos e Ação Social

CEFET-PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

DEPED – Departamento de Educação

DEPEDUC – Departamento de Educação (Reitoria)

DIASE – Divisão de Assistência Estudantil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

ETFPR – Escola Técnica Federal do Paraná

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

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

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

NUAPE – Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil

NUENS – Núcleo de Ensino

ONU – Organização das Nações Unidas

PAE – Programa Auxílio Estudantil

PCCTAE – Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional

PROMISAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

PROUNI – Programa Universidade para Todos

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

RU – Restaurante Universitário

SESI – Serviço Social da Indústria

SiSU – Sistema de Seleção Unificado

SM – Salário mínimo

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Expansão da rede federal de Educação Superior	82
Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos dos assistentes sociais da UTFPR.....	97
Quadro 3 - Ano de início das atividades dos câmpus da UTFPR	104
Quadro 4 - Números da UTFPR de 2011 a 2019	106
Quadro 5 - Número de estudantes por câmpus e ano/semestre letivo	107
Quadro 6 - Estudantes contemplados pelo PAE em 2018	114
Quadro 7 - Inscrições para o PAE em 2018	117
Quadro 8 - Assistentes Sociais da UTFPR na Assistência Estudantil.....	122
Quadro 9 - Equipe que atua na Assistência Estudantil na UTFPR.....	143
Quadro 10 - “Quanto ao espaço para colocação de arquivos para a guarda de material técnico de caráter reservado, há local adequado?”	193
Quadro 11 - “Você considera a estrutura física da UTFPR adequada para a realização do seu exercício profissional e operacionalização dos serviços ofertados pela Assistência Estudantil?”	193
Quadro 12 - “Você considera que a UTFPR se preocupa com as condições em que são realizadas suas atividades profissionais?”	194
Quadro 13 - “O que mais dificulta ou impõe limites ao seu exercício profissional na UTFPR?”	195
Quadro 14 - “Descreva sobre possíveis estratégias que tem sido pensadas e formuladas pelo Serviço Social com relação às condições sócio ocupacionais vivenciadas na UTFPR”	196
Quadro 15 - “Você considera que este número de profissionais é suficiente para atender a demanda?”	198
Quadro 16 - “Você considera que há sobrecarga de trabalho para o/a Assistente Social?” ..	199
Quadro 17 - “Quais são as três atividades mais realizadas por você enquanto assistente social na Assistência Estudantil?”	200
Quadro 18 - “Existe a solicitação de demandas que não são do Serviço Social, mas que chegam ao setor [NUAPE]?”	201
Quadro 19 - “Há um projeto de trabalho profissional ou plano de trabalho institucional do Serviço Social na UTFPR?”	202
Quadro 20 - Questões sobre o Sigilo	203

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - O SERVIÇO SOCIAL COMO ESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO	22
1.1 O TRABALHO COMO FUNDANTE DO SER SOCIAL	24
1.1.1 A Configuração do Trabalho no Capitalismo	29
1.2 O SERVIÇO SOCIAL COMO ESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO E A LEGITIMAÇÃO DA PROFISSÃO NO BRASIL	34
1.2.1 Aproximação e Apropriação da Tradição Marxista e dos Marxismos pelos Assistentes Sociais	46
1.2.2 A Conjuntura Neoliberal e os Impactos no Serviço Social	49
1.2.3 A Relativa Autonomia do Assistente Social e o Projeto Profissional	52
CAPÍTULO II - O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	62
2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA	62
2.1.2 Elementos da Conjuntura Neoliberal e sua Influência no Brasil	67
2.2 A EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E O APROFUNDAMENTO DO DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL...72	
2.2.1 Os Programas de Ampliação do Acesso e da Permanência na Educação Superior Pública Federal	80
2.2.2 O Debate Contemporâneo do Serviço Social na Educação e o Crescimento do Espaço Sócio-Ocupacional da Assistência Estudantil	89
CAPÍTULO III - AS CONDIÇÕES SÓCIO-OCUPACIONAIS DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UTFPR	99
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: A UTFPR.....	99
3.1.1 Como se Organiza a Assistência Estudantil na UTFPR	107
3.1.2 Metodologia da Pesquisa	120
3.2 AS CONDIÇÕES ÉTICAS E TÉCNICAS PARA O SERVIÇO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UTFPR	125
3.2.1 O Perfil dos Assistentes Sociais da Assistência Estudantil na UTFPR	126
3.2.2 As Condições Físicas para o Serviço Social na UTFPR	129

3.2.3 Equipes de Profissionais da Assistência Estudantil e Especificidades do Serviço Social.....	142
3.2.4 Ética Profissional.....	150
3.2.5 Sigilo Profissional.....	151
3.2.6 Autonomia Profissional.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	172
APÊNDICES.....	183
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	183
ANEXOS.....	189
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	189
ANEXO B – Respostas dos questionários.....	193

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as condições sócio-ocupacionais do assistente social na Assistência Estudantil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). É preciso ressaltar, antes de adentrar aos construtos teóricos e analíticos, que o interesse pela temática resulta da minha inserção como assistente social e técnica-administrativa em educação superior. O meu ingresso se deu via concurso público, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), câmpus de Laranjeiras do Sul (PR), no ano de 2012, e ali, as atividades no setor responsável pelo desenvolvimento das ações relacionadas à Assistência Estudantil contavam com o exercício de assistentes sociais. No mesmo ano de ingresso naquela universidade iniciei o processo de solicitação de redistribuição¹ para a UTFPR, câmpus de Pato Branco - PR, em função da maior proximidade de deslocamento para Itá - SC, cidade onde minha família reside.

A UTFPR é uma instituição centenária, com uma trajetória sócio-histórica que a elevou recentemente, no processo de ampliação da política de educação superior, à condição de universidade, com a reitoria em Curitiba e 13 câmpus situados nas várias regiões do estado do Paraná. A sua criação foi em 1910, como Escola de Aprendizes Artífices, voltada ao ensino técnico profissionalizante. Posteriormente, passou a Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), vindo constituir-se universidade em 2005, por meio da Lei Federal nº 11.184 (BRASIL, 2005b).

Ao iniciar as atividades como assistente social na UTFPR, no câmpus de Pato Branco, em 2013, no Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE), setor responsável pelas ações relacionadas ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), percebi que muitas inquietações e indagações permeavam o cotidiano profissional. Portanto, o que **justifica** e move empiricamente a presente pesquisa é a busca pela apreensão e análise sobre as demandas e a rotina dos assistentes sociais neste espaço sócio-ocupacional, a fim de melhor compreendê-las, bem como contribuir com o Serviço Social nesta instituição e na Assistência Estudantil.

Por isso, esta dissertação apresenta a busca por desvelar situações que no dia a dia das relações de trabalho não se apresentam objetivamente, mas que a pesquisa possibilita aprofundar teoricamente, ampliando o conhecimento da realidade concreta, a fim de qualificar

¹ A Lei N. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais e trata da redistribuição, na Seção II, Art. 37 e observada também a redação dada pela lei N. 9.527, de 10 de dezembro de 1997.

o exercício profissional do assistente social. Conforme apontado por Netto (2009) e confirmado por outros pesquisadores de Serviço Social, a pesquisa é indispensável ao assistente social e, para tanto, a atitude investigativa com relação ao campo de atuação mostra-se relevante.

A ampliação do espaço sócio-ocupacional na Assistência Estudantil objetivou-se pela possibilidade das universidades públicas fazerem a opção pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007. Esse processo apresentou desafios, limites e possibilidades que suscitaram inquietações sobre o exercício profissional e tensões que atravessam as condições sob as quais tem se materializado e que acabam por refletir na forma de condução das atividades e nos serviços prestados. A relevância dessa ampliação é inquestionável devido à desigualdade social que demarca as condições históricas do país, porém a realidade contemporânea instiga a refletir sobre a conjuntura em que se materializou essa ampliação, atravessada pela precarização e intensificação do trabalho e das políticas sociais, que afetam as condições da classe trabalhadora que vive do assalariamento, e como parte destes, os assistentes sociais.

Com a adesão da UTFPR ao REUNI, as consequências foram sinteticamente demonstrando a ampliação de sua estrutura física, o aumento no número de cursos e de matrículas, dos concursos públicos para ingresso dos servidores docentes e técnico-administrativos. Os números desta ampliação foram apontados por Santos (2016) em estudo sobre a UTFPR, dos quais se destacam os relacionados aos recursos humanos e estudantes matriculados: em 2005 indicavam o total de 1.666 servidores na instituição e em 2014, somavam 3.512 servidores; em 2005 eram 14.118 estudantes matriculados e em 2014, passou para 23.621.

Antes da criação do PNAES, em 2010, realizavam-se ações isoladas de Assistência Estudantil. Com o decreto federal que criou o Programa, a UTFPR também veio a criar e organizar administrativamente setores para realizar, na estrutura regimental da UTFPR, a Assistência Estudantil, por meio do Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE), ligado ao Departamento de Educação (DEPED), e este vinculado à Diretoria de Graduação e Educação Profissional (DIRGRAD). Na Reitoria, a Assistência Estudantil situa-se na Divisão de Assistência Estudantil (DIASE) e a Assessoria para Assuntos Estudantis (ASSAE), vinculadas à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) (UTFPR, 2009a).

Nesse sentido, não há uma normativa institucional que especifique quem são os profissionais que devem fazer parte das equipes multiprofissionais do NUAPE e nem

isonomia entre os câmpus da UTFPR quanto à sua composição, o que gera uma série de dificuldades no planejamento das ações. Entretanto, as equipes dos NUAPes têm em comum em sua composição, nos variados câmpus, a presença de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.

Situado neste contexto institucional, a pesquisa realizada para formulação dessa dissertação considerou a ampliação da Assistência Estudantil por meio da publicação do PNAES e, com isso, o fortalecimento do Serviço Social, por meio de contratações nas IES federais. Este não é um processo isolado e as reflexões compuseram socialmente com outras pesquisas realizadas por assistentes sociais, que vivenciam no país, a mesma situação na sua condição de trabalho e de exercício profissional.

Ocorre que a inserção profissional e o cotidiano no ambiente universitário mostram-se propositivo para a produção acadêmica e qualificação dos profissionais assistentes sociais no reconhecimento de seu espaço de atuação profissional. Isso ocorre devido ao incentivo à qualificação proporcionada pelo Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), que assegura e viabiliza o ingresso de técnico-administrativos na pós-graduação, com o afastamento parcial ou integral das atividades, sem a suspensão dos vencimentos salariais, de acordo com as normativas de cada instituição universitária. Portanto, os servidores das IFES encontram nas condições contratuais e no plano de carreira, as condições para qualificação. Isso também é parte da cultura institucional, devido ser a universidade, um espaço que favorece, estimula e desafia ao conhecimento.

Tal situação conduziu à formulação da seguinte **questão norteadora** para a pesquisa: De que forma se materializou a ampliação do espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil para o assistente social?

A importância da Assistência Estudantil na efetivação dos direitos estudantis é evidente, pois é um instrumento fundamental para que os estudantes permaneçam na universidade, especialmente àqueles que não possuem condições para efetivar esta permanência até a conclusão do curso. Nesse sentido, o exercício profissional do assistente social na educação superior e na Assistência Estudantil pressupõe considerar as contradições e os enfrentamentos às demandas da classe trabalhadora, ou seja, a apreensão das formas como se manifestam as expressões da “questão social”. Por isso, apresenta-se como resultado das lutas de classe, pois revela também interesses da classe dominante, por meio da possibilidade de reprodução de sua ideologia e manutenção das desigualdades.

Essa é uma característica presente na política de educação, que é tensionada por interesses de classes antagônicas e por projetos societários distintos, como parte da totalidade

das relações da realidade brasileira. Mas, além disso, é necessário considerar ainda, o processo de contrarreforma do Estado objetivado no país a partir dos anos 1990, que consolidou o neoliberalismo e trouxe implicações que repercutem na política social e na vida social.

Ademais, a fim de responder ao questionamento formulado, foi estabelecido como **objetivo geral** analisar as condições sócio-ocupacionais do assistente social na Assistência Estudantil, a partir da realidade da UTFPR. Para tanto, adotou-se como pressupostos fundamentais o Código de Ética do Assistente Social, a Lei nº 8662/1993 de Regulamentação da Profissão e a Resolução n. 493/2006 do CFESS, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social, devido o entendimento de que tais documentos significam o aporte técnico/legal do Serviço Social.

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**: referenciar o movimento sócio-histórico do Serviço Social no Brasil e identificar o assistente social enquanto trabalhador assalariado; compreender o processo de inserção do Serviço Social na educação superior, considerando o exercício profissional na Assistência Estudantil; analisar as contradições que permeiam o espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil na UTFPR e como elas incidem no exercício profissional dos assistentes sociais.

A pesquisa se desdobrou em várias dimensões, sendo uma delas as revisões bibliográficas e documentais, que envolveram levantamentos, seleções, leituras e sistematizações sobre as variadas temáticas que envolvem o objeto de pesquisa: o Serviço Social; a educação superior (legislações referentes ao REUNI, PNAES e os documentos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a exemplo das Sinopses Estatísticas da Educação Superior e dos Censos relativos à educação superior); Serviço Social na Educação; Assistência Estudantil e o Serviço Social e também documentos institucionais da UTFPR, como a lei de criação, os Regimentos e Relatórios de Gestão.

Outras dimensões da pesquisa foram os levantamentos de campo, quando se realizou a coleta dos dados mediante aplicação de questionário, com perguntas abertas e fechadas, os quais foram enviados via correio eletrônico para os 23 assistentes sociais que realizam suas atividades nos setores que desenvolvem as ações relacionadas à Assistência Estudantil na UTFPR. O questionário foi dividido em três subitens: Perfil pessoal e de formação; Exercício profissional e Condições para o exercício profissional. Foram devolvidos 16 questionários respondidos, juntamente com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado, para cumprir com os pressupostos da ética em pesquisa, uma vez que o projeto teve o Parecer

favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste. Dessa forma, nas exposições e análise da investigação empírica realizada, os assistentes sociais não são identificados para preservar e resguardar os sujeitos que se propuseram a contribuir com a pesquisa.

Assim, realiza-se uma leitura exploratória e posteriormente seletiva das fontes, considerando a relação com o objeto de estudo e a contribuição com as discussões sobre as condições sócio-ocupacionais do assistente social na Assistência Estudantil, sistematizando as informações. Com as definições do projeto de pesquisa e a realização de disciplinas no curso de mestrado, percebeu-se ser necessária, para dar conta da abrangência e complexidade do problema de pesquisa, a abordagem das categorias de análise: trabalho, Serviço Social e educação superior. E as subcategorias, sem o estabelecimento de ordem de importância, trabalhador assalariado, projeto profissional do Serviço Social, transformações societárias do capitalismo, Serviço Social na educação e Assistência Estudantil.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos e responder à questão norteadora da pesquisa, o referencial teórico utilizado para a pesquisa foi selecionado. Nesse sentido, para compreender o Serviço Social como produto das relações capitalistas e da divisão sócio-técnica do trabalho, que requer profissões para dar respostas às expressões da “questão social” no contexto das transformações societárias do capitalismo, considerou-se necessário revisar as obras de Iamamoto e Carvalho (2014), de Netto (2011) e de Iamamoto (2014). O aprofundamento e o entendimento do assistente social como trabalhador assalariado requereu, então, ir aos fundamentos do trabalho com Lukács (1986, 2013) e Marx (2010, 2013), para situar o ser social, e então se retornar e apreender os pressupostos fundamentais da direção social do Serviço Social e dos instrumentos profissionais que o orientam. Para isso, foram eleitas obras como as de Raichelis (2011, 2013 e 2018), de Netto (1996, 1999), de Iamamoto (2009) e de Guerra (2007).

Na sequência, a fim de compreender a política educacional no capitalismo e de que forma as contrarreformas na educação e na educação superior incidiram na sua organização, foram selecionados Mészáros (2008), Chauí (2001) e Lima (2007, 2013a). Ademais, com o propósito de examinar a inserção do Serviço Social na educação, a ampliação mercado de trabalho na Assistência Estudantil e como a profissão dos assistentes sociais incorporou as discussões sobre a educação, foram adotadas referências em autores como Almeida (2003, 2007), Cavaignac e Costa (2017) e o Conselho Federal de Serviço Social (2012).

Antes mesmos de demonstrar a organização expositiva da dissertação, pode-se adiantar que o subsídio teórico-metodológico e os referenciais adotados possibilitaram a análise da realidade considerando o movimento sócio-histórico do Serviço Social no Brasil,

bem como a identificação do assistente social como trabalhador assalariado, ou seja, o cumprimento de objetivos aos quais foram propostos para a pesquisa. Tais subsídios permitiram apreender como se processou a inserção do Serviço Social na educação superior pública federal e situar as condições sócio-ocupacionais do exercício profissional na Assistência Estudantil, tendo em vista o recente crescimento deste espaço de atuação. Não menos importante, possibilitaram ainda, compreender as contradições que permeiam o espaço institucional no contexto das transformações societárias capitalistas e como elas configuram os espaços sócio-ocupacionais de atuação profissional e como eles incidem no exercício profissional dos assistentes sociais. Além disso, foi possível identificar de que forma os profissionais vislumbram possibilidades de enfrentamento a tais questões.

Com o retorno dos questionários foi organizado um relatório expositivo, com os conteúdos recebidos. Na sequência, buscou-se agregar as informações que são comuns, a fim de facilitar a análise dos seus conteúdos e também a síntese obtida após este processo, o que gerou alterações na sequência das questões do questionário, uma vez que as respostas foram agregadas conforme os seus conteúdos. Após a realização da síntese analítica dos conteúdos das respostas, realizou-se a análise de conteúdo (SEVERINO, 2007), articulando então com os referenciais adotados na pesquisa, a fim de atender aos objetivos propostos. A metodologia adotada na análise permitiu identificar elementos importantes nos escritos dos sujeitos envolvidos, sobre as suas relações de trabalho e o espaço sócio-ocupacional em que estão inseridos.

No decorrer deste trabalho estão detalhados os procedimentos metodológicos adotados. Isso posto, esta dissertação se constitui de três capítulos, além desta introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e anexos. O primeiro capítulo discorre sobre o trabalho como uma categoria de análise fundamental para a compreensão do ser social e também para compreender a sua configuração adquirida no capitalismo. Com isso, situam-se no capítulo as relações sociais como fonte explicativa do Serviço Social, que se constitui em uma especialização do trabalho coletivo, abordando, ainda, o seu processo de institucionalização e legitimação no Brasil.

O segundo capítulo volta-se ao Serviço Social na educação superior, situando como se deu a ampliação das instituições federais de ensino superior e, no mesmo contexto, a Assistência Estudantil, como espaço sócio-ocupacional de atuação do assistente social. Durante o desenvolvimento das análises, considerou-se o contexto histórico permeado pelas transformações societárias ocorridas no Brasil a partir da década de 1990, que, como consequências do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, provocaram alterações na

sociedade como um todo, devido às mudanças operadas no âmbito do trabalho e que também repercutem nos direitos sociais, nas políticas sociais e na educação superior.

No terceiro capítulo apresentam-se os dados da investigação realizada em campo e a análise dos conteúdos advindos nos questionários, que foram submetidos à luz do referencial teórico explicitado nos capítulos anteriores. A riqueza desse material permitiu demonstrar várias questões relevantes, de variadas naturezas, como as éticas e técnicas, que permeiam o cotidiano do assistente social na Assistência Estudantil, de onde pode ser apreendida a busca pela efetivação do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, espaço em que é realizada uma síntese da dissertação e que permite reafirmar a relevância da ampliação do espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil nas IFES, apesar de serem confirmadas as contradições e os variados desafios em que se situa o exercício profissional dos assistentes sociais neste espaço sócio-ocupacional. Além disso, o que demonstra a realidade expressa pelos escritos dos assistentes sociais por meio dos questionários é a necessidade permanente de organização interna e externa dos assistentes sociais como categoria profissional, para que suas condições éticas e técnicas sejam respeitadas e que a instituição reconheça a importância e a abrangência do seu fazer profissional junto à Assistência Estudantil.

Com isso, considera-se ter atingido os objetivos da pesquisa e contribuído socialmente com o processo na busca pela melhor apreensão e aprofundamento teórico-metodológico e qualitativo do seu objeto: as condições sócio-ocupacionais do assistente social na Assistência Estudantil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

CAPÍTULO I - O SERVIÇO SOCIAL COMO ESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO

O Serviço Social, enquanto especialização do trabalho coletivo, somente configura-se, de acordo com Iamamoto e Carvalho, como “[...] *prática institucionalizada e legitimada* na sociedade ao responder a *necessidades sociais* derivadas da prática histórica das classes sociais na produção e reprodução dos meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada” (2014, p. 20, grifos dos autores).

Por isso, a sua análise exige situar o contexto das relações mais amplas que alicerçam a sociedade capitalista e da correlação de forças existente entre as classes fundamentais, já que o Serviço Social nasceu com o aprofundamento do capitalismo e devido ao agravamento das manifestações da “questão social”², compreendida “[...] *enquanto parte constitutiva das relações capitalistas*, [é apreendida] como expressão ampliada das desigualdades sociais: o anverso do desenvolvimento das forças produtivas e do trabalho social” (IAMAMOTO, 2001, p. 10, grifos da autora).

Nesse sentido, a profissão do Serviço Social tem sua gênese na sociedade capitalista em sua fase monopolista, quando se intensificaram as relações sociais mediadas por interesses antagônicos e contraditórios. Portanto, o Serviço Social é resultado do desenvolvimento das relações de produção capitalista, uma profissão especializada e situada na divisão sócio-técnica do trabalho, cuja atuação e lugar de realização das atividades e tem relação com as necessidades sociais postas pela realidade concreta (NETTO, 2011).

A obra de Iamamoto e Carvalho (2014) analisa o Serviço Social no processo de produção e reprodução das relações sociais, fundamentados na teoria social de Karl Marx. O referencial teórico-metodológico expresso pelos autores é considerado indispensável para a compreensão do significado social dessa profissão, uma vez que a análise realizada considera ser necessária a compreensão do Serviço Social no contexto da sociedade, em condições historicamente determinadas, o que faz com ela seja reconhecida na e a partir da divisão sócio-técnica do trabalho, o que, por sua vez, vai possibilitar identificar o assistente social³ como trabalhador assalariado.

² O termo “questão social” será utilizado entre aspas devido à sua gênese conservadora, em conformidade com alguns estudiosos do Serviço Social, especialmente José Paulo Netto, em seu texto “Cinco Notas a Propósito da ‘Questão Social’”, publicado pela Revista Temporalis, em 2001 (NETTO, 2001).

³ Quanto às questões relacionadas à flexibilidade de gênero na escrita, Barroco e Terra (2012, p. 32) destacam que “A partir do 39º Encontro Nacional CFESS/CRESS, realizado em 2010, foram adotadas mudanças no Código de Ética (Resolução nº. 594) relativas às novas regras ortográficas e ao reconhecimento da linguagem de gênero, [...] assim como a adoção da forma feminina e masculina o/a; as/os, no texto do Código”. Porém,

Como trabalhador assalariado, o assistente social está submetido aos ditames do mercado profissional e de seus empregadores. Em vista disso, esse profissional dispõe de relativa autonomia no seu exercício profissional, já que o assalariamento pressupõe a venda da força de trabalho em troca de salário.

Nesse cenário, o assistente social vivencia no cotidiano de suas atividades profissionais a influência das transformações societárias do sistema e as suas refrações, as quais incidem sobre si e sobre a classe trabalhadora. O que se considera como refrações são fenômenos como a precarização das condições de trabalho, característica que tem origem na contradição fundamental que move as relações capitalistas, a relação entre capital e trabalho.

Conforme Yamamoto (2014), o trabalho é uma atividade coletiva e com caráter social. Dessa forma, o trabalho é a atividade fundante do ser social, pois possibilita a transformação da natureza e a sua própria transformação enquanto ser humano, em um movimento permanente na direção da busca pela satisfação de necessidades coletivas. Esse processo tem o tempo da humanidade e, conforme referido anteriormente, como o Serviço Social emerge no capitalismo monopolista, é esse período que será considerado neste estudo. Assim, o capitalismo desenvolveu formas próprias de divisão social do trabalho, tornando evidentes as classes sociais, a exploração da força de trabalho e a constituição do assalariamento.

Nesse cenário, a apreensão crítica da sociedade capitalista pelos assistentes sociais no Brasil Social é resultante do acúmulo teórico-prático do Serviço Social que se apropriou ao longo das últimas décadas da teoria social marxiana e do debate marxista e, ademais, influenciou na construção do projeto profissional vigente.

Conforme Netto (1999), um projeto social é produto da luta e da correlação de forças de sujeitos coletivos que representam tanto interesses particulares quanto universais. Para o Serviço Social, o projeto profissional significou uma estratégia de busca pela ampliação da relativa autonomia do assistente social, capaz de demonstrar a necessidade da construção de possibilidades para o seu exercício profissional, reconhecendo as contradições e as forças políticas que estão circunscritas neste processo.

Ademais, é preciso considerar a análise da realidade histórica das relações sociais em que se efetiva a profissão e que impulsionou mudanças na perspectiva de ampliar o protagonismo da classe trabalhadora, demonstrando as tensas relações entre o projeto

reiteram que na leitura de um texto longo, como um livro (ou, neste caso, uma dissertação) não acreditam que “[...] a melhor solução para enfrentar a linguagem cultural sexista predominantemente ‘masculina’ que define as categorias homem, ser humano etc., seja a de adotar a forma masculina e feminina o/a, os/as”. Nesse estudo, em função de facilitar a fluência da leitura será utilizada a norma padrão da língua portuguesa, generalizando “os assistentes sociais” tanto para o gênero feminino como para o masculino.

profissional que se denomina Ético-Político e a condição de assalariamento dos profissionais (IAMAMOTO, 2009). A compreensão destas contradições, entre “[...] a direção social que o assistente social pretende imprimir ao seu trabalho e as exigências impostas pelos empregadores aos trabalhadores assalariados” (RAICHELIS, 2011, p. 427), também esboça possibilidades de respostas profissionais mediante preparação técnica e intelectual para decifrar a realidade.

Considerando as determinações sociais e históricas que balizam o Serviço Social e o Projeto Ético-Político que traduz a direção social que os assistentes sociais dão à profissão, além do debate pré-estabelecido até então, neste capítulo se propõe discutir o trabalho, como uma categoria de análise, fundamental para se compreender o ser social, as relações sociais e o Serviço Social.

Assim, considera-se situar a institucionalização e legitimação do Serviço Social, que é compreendida por meio de sua inserção na divisão sócio-técnica do trabalho, o que a configura como especialização do trabalho coletivo. Ademais, discute-se a importância do Projeto Ético-Político profissional, considerando o movimento histórico da sociedade brasileira e da organização dos assistentes sociais no país.

1.1 O TRABALHO COMO FUNDANTE DO SER SOCIAL

O trabalho é considerado uma categoria de análise fundamental, como já mencionado, que objetiva o entendimento do ser social, das relações sociais e do Serviço Social. Por esse viés, há amplo debate entre os autores sobre as relações e concepções de trabalho que, neste item, serão abordados em uma perspectiva ontológica.

As considerações de Lukács (1986) são cruciais à compreensão da categoria trabalho e sobre a ontologia do ser social. A discussão é desenvolvida a partir da investigação e sistematização dos escritos de Marx acerca do trabalho, considerando-o enquanto a protogênese da existência humana e a representação concreta das aspirações dos homens. O autor refere que é por meio do trabalho que ocorre a evolução do homem puramente biológico para o homem enquanto ser social, sendo, portanto, a primeira atividade que acarreta uma ação conjunta, considerada essencialmente social e que tornará possível ao homem distinguir-se da natureza, passando a exercer sobre ela sua ação transformadora (LUKÁCS, 1986).

Dessa forma, compreende-se que o ser social se relaciona de forma ontologicamente interligada por três esferas fundamentais: a inorgânica, a orgânica e a social. Estas três esferas

são constitutivas do ser social e não se fundam apenas nas bases inorgânicas (minerais), ou seja, elas constituem a partir de um complexo, em constante movimento, mediadas pelas esferas orgânica (biológica e animal) e social (homem). Assim, a relação entre homem e natureza é uma condição essencial para a constituição do ser social, uma vez que há uma relação de coexistência entre as três esferas. Por isso, nesse pressuposto, não é possível pensar o humano-genérico descolado da materialidade da vida, visto que é na natureza, como base eminentemente ontológica mediada pelo trabalho, que o homem desenvolve a satisfação de suas necessidades.

Posto isso, o momento de passagem de uma esfera fundamental para a outra acontece por meio de um salto ontológico de um nível de ser para outro, qualitativamente diferente, sendo que “[...] todo salto implica uma mudança qualitativa do ser” (LUKÁCS, 1986, p. 6). Tal processo de ruptura do novo ser com o ser anterior apresenta elementos de continuidade daquilo que era antes. Vale destacar que a realização do salto ontológico ocorre por meio do trabalho, daí a sua incorporação como elemento central.

Nesse sentido, a partir da concepção marxiana, o trabalho é a atividade fundante do ser social, diferenciando-o dos demais animais existentes na natureza, devido à sua capacidade de projetar finalidades. O trabalho é, portanto, “[...] 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” (MARX, 2013, p. 255), sendo este a atividade exclusiva do homem que possibilita a transformação da natureza e, por conseguinte, a sua transformação enquanto ser humano, no processo de sua humanização (LUKÁCS, 1986). Dessa forma, nas formas de vida em sociedade, pelo enfrentamento das adversidades e pelas decisões coletivas, as relações tornam-se cada vez mais complexas e os homens tornam-se cada vez mais socializados.

Nesse sentido, o ser social é o único portador de teleologia, que se processa na capacidade de projetar finalidades para seus atos, antecipando o projeto que pretende colocar em movimento. É a partir da teleologia que o homem projeta, no âmbito da consciência, o que será materializado (o concreto) como um resultado da sua prévia ideação (o abstrato), “[...] uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade” (LUKÁCS, 1986, p. 7), a causalidade posta, o que não ocorria com os homens primitivos, já que suas experiências e aprendizados aconteciam ao acaso.

Lukács (1986) cita ainda que, para Marx, o trabalho é uma atividade que envolve desgaste físico e psíquico, sendo seu processo constituído de três elementos: matéria-prima (objeto), instrumentos e o próprio trabalho do homem. Nas palavras do autor, a “Natureza e

trabalho, meio e fim, produzem, pois, algo em si homogêneo: o processo de trabalho e, ao final, o produto do trabalho” (LUKÁCS, 1986, p. 17). Nesse sentido, Marx (2013) refere que a capacidade teleológica apresenta um papel fundamental para a distinção do ser social dos animais, já que

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. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2013, p. 255-256)

Sobre o processo de trabalho, Lukács (1986) refere que nele coexistem a teleologia e a causalidade, que orientam as ações dos homens, modificando a própria ação da natureza para os fins de suas necessidades, sendo, portanto, parte de um mesmo processo. A causalidade se refere ao conhecimento mais completo possível da realidade, ou seja, do movimento das coisas, das propriedades dos instrumentos, das legalidades naturais dos objetos físicos, biológicos, e, posteriormente, sociais.

A necessidade de inteirar-se dos nexos causais para as realizações empreendidas no processo de trabalho orienta a ação dos homens na busca dos meios adequados para a efetivação do fim proposto, enquanto projeto, que só poderá se tornar real em uma junção entre teleologia e causalidade. Ainda que a causalidade possua alguma participação no ato da consciência, a teleologia é sempre uma categoria posta, ou seja, é sempre a mediação entre o fim e o objeto, colocando em prática o processo real que estava na consciência, dirigindo-o para a objetivação, ao transformá-la em causalidade posta. Assim, Lukács (2013) afirma que a causalidade pode existir e ser eficaz sem a teleologia, porém a teleologia somente adquire efetividade na interação com a causalidade.

Ao se referir à teleologia e à causalidade, Lessa (2016, p. 35) menciona que

Essa relação dialética entre teleologia (isto é, projetar de forma ideal e prévia a finalidade de uma ação) e causalidade (os nexos causais do mundo objetivo) corresponde à essência do trabalho, segundo Lukács. O que nos permite compreender com clareza que, no contexto da ontologia lukácsiana, a teleologia, longe de ser um epifenômeno da processualidade social, se constitui em “categoria ontologicamente objetiva” pertencente à essência do mundo dos homens.

Nesse sentido, segundo Lukács (2013), respaldado em Marx, é a partir da teleologia que se torna possível a vida social dos homens. Por meio do estabelecimento e da realização de teleologias o homem constitui uma causalidade por ele posta, permitindo compreender toda

a sua historicidade. Consequentemente, compreender teleologicamente a natureza e a história “[...] implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente” (LUKÁCS, 2013, p. 38).

É a partir desta relação entre teleologia e causalidade que o ser social se transforma em algo dinâmico, pois ele analisa a totalidade social de forma que as partes e o todo se desenvolvam conjuntamente e modifiquem-se constantemente. Assim, o trabalho é o elemento responsável pela ruptura e continuidade da vida social, é uma atividade ontológica para o ser social, pois lhe confere humanidade. Nas palavras de Lessa (2016, p. 31), o “ser humano, para Lukács, significa uma crescente capacidade de objetivar/exteriorizar – isto é, transformar o mundo segundo finalidades socialmente postas”.

Considerando o processo de trabalho, há sempre a possibilidade de transformação da realidade, já que este ocorre em situações da vida real, prática. O trabalho é, assim, a possibilidade intrínseca do conhecimento necessário por meio do qual os homens, em um ato decisivo de autonomia e de escolha entre as alternativas presentes na esfera da vida social, tornam possíveis esta transformação, com o intuito de responderem às suas necessidades, que ao serem satisfeitas, fazem emergir novas necessidades, encaminhando-se para formas cada vez mais elevadas de ser.

Lukács (1986) refere, ainda, que existem duas formas de posições teleológicas: primárias e secundárias. A teleologia primária realiza-se na mediação entre o homem e a natureza em que o homem a transforma para satisfazer as suas necessidades. Ao mesmo tempo em que esta ação ocorre, estabelecem-se outras relações entre os seres sociais, que não incidem diretamente na natureza, mas, sim, na consciência de outros homens. Estas são as posições teleológicas secundárias, que acontecem no âmbito das relações sociais.

Quanto mais a natureza é dominada, mais se aumenta o campo de possibilidade de usar esse conhecimento para a humanidade, sendo que o trabalho não pode ser reduzido apenas à questão de transformação da natureza, já que os homens se autocriam enquanto humanos nesta relação, e ao se transformarem se autotransformam.

Outro determinante que caracteriza o trabalho como uma atividade exclusivamente humana é o fato de que o homem é o único ser capaz de criar instrumentos para auxiliar e facilitar a execução de suas ações no seu processo de trabalho. Com isso, o processo de trabalho se inicia tendo como objetivo o atendimento de uma necessidade, ou seja, o produto desse processo deve ter uma utilidade para uma determinada sociedade, independentemente do tipo de organização social. Em outras palavras, o processo de trabalho é uma atividade

orientada por um objetivo para a produção de valores de uso visando à satisfação de necessidades para a subsistência, totalmente diferente do que ocorre com outros animais, como as formigas e abelhas que executam suas ações de forma automática e invariável, por instinto e repetição (LUKÁCS, 1986).

O que se quer destacar é que todo processo de transformação do real ocorre a partir de um projeto previamente idealizado na consciência, que “[...] pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios” (LUKÁCS, 1997, p. 24). Por isso, ao buscar respostas para os problemas que encontram, os homens se autoproduzem enquanto sujeitos de suas ações, pensando e agindo no sentido da construção de formas cada vez mais complexas da vida social, já que a teleologia orienta a ação objetiva, formando a totalidade no processo real da vida em sociedade.

Logo, o trabalho permite estabelecer as conexões entre singularidade e generalidade, entre ser social e totalidade, como partes distintas do complexo da vida social. Na concepção marxiana, o trabalho é apreendido como uma atividade coletiva, pois as necessidades de outros indivíduos fazem com que se apresente a sua finalidade social, de caráter coletivo, já que o trabalho possui características socialmente determinadas. Nesse âmbito, o homem abandona “[...] a condição de ser natural para tornar-se pessoa humana, transforma-se de espécie animal que alcançou um certo grau de desenvolvimento relativamente elevado em gênero humano, em humanidade” (LUKÁCS, 1997, p. 34).

Acerca do assunto, Iamamoto (2014) pontua que a dimensão genérica do ser social é resultante do trabalho enquanto atividade coletiva e que o trabalho vivo somente ocorre a partir da utilização de instrumentos, matérias e conhecimentos herdados de gerações anteriores, demonstrando o caráter social do trabalho. O homem realiza o trabalho por meio da relação com outros homens e incorpora à sua vida comportamentos e conhecimentos das gerações precedentes, o que determina o indivíduo concreto como um produto histórico-social.

Assim sendo, o trabalho torna possível o desenvolvimento da sociedade, bem como dos homens. O homem, ao buscar e encontrar respostas de acordo com as possibilidades que lhe são postas pela realidade objetiva para satisfazer suas necessidades, vivencia um processo de crescimento, tornando-se cada vez mais capaz de procurar e de dar novas respostas, fazer novas perguntas e questionamentos, possibilitando a reprodução social. É por isso, como aponta Iamamoto (2014, p. 353), que “[...] a essência humana na análise marxiana não se resolve em traços imutáveis e eternos, independentes do processo histórico em curso, mas como um vir a ser no movimento das relações entre os indivíduos sociais por eles criadas ao

longo do curso da história”. Assim, os homens produzem sua própria existência, tanto material como social, pelas atividades de produção e reprodução, representadas pelo trabalho, sendo ele o condutor do processo social.

1.1.1 A Configuração do Trabalho no Capitalismo

A partir da produção e reprodução das condições de existência, os homens estabelecem relações de produção, cuja totalidade “[...] constitui a estrutura econômica da sociedade”, ou seja, “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência do homem que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). É a partir das relações que se estabelecem no nível da produção, onde ocorrem as relações de trabalho, que se definem os tipos de formação social.

Com o objetivo de elaborar condições de existência para a satisfação de suas necessidades, os homens estabelecem relações de produção, que no capitalismo estão baseadas na propriedade privada dos meios de produção e na subordinação do trabalho ao capital. O que é produzido pelo trabalhador na esfera privada torna-se social para atender às necessidades coletivas, criando relações sociais entre os indivíduos mediadas pela mercadoria.

A mercadoria é, então, o produto do trabalho humano que satisfaz as necessidades do homem e dispõe de valor de uso para os outros, mas a mercadoria também possui a especificidade de poder ser trocada por outras mercadorias, que é o valor de troca diante das necessidades coletivas, adquirindo um valor socialmente determinado. Isto é, as necessidades coletivas são mediatizadas pelas mercadorias que são produzidas e estas adquirem significado monetário (MARX, 2013).

Essa monetarização das mercadorias ocorre no contexto da divisão social do trabalho⁴, pois é nela que os indivíduos produzem objetos através do trabalho e estes objetos possuem valor de troca. Ao final do processo de produção, a mercadoria produzida pelo trabalhador já não possui significado para ele, pois não há reconhecimento dos resultados objetivos e subjetivos do seu trabalho e tanto a divisão social do trabalho quanto o próprio trabalho fundam-se na condição de valor de troca e, conseqüentemente, o trabalho torna-se também uma mercadoria.

⁴ Yamamoto (2014, p. 149) refere que a divisão social do trabalho é posta “[...] com o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho sob a égide do capital, o processo de trabalho passa a ser realizado sob a forma de cooperação de muitos trabalhadores e meios de trabalho, verificando-se, ao mesmo tempo, um parcelamento das atividades necessárias à realização de um produto, sem precedentes em épocas anteriores”.

Desse modo, as características próprias do trabalho humano são evidenciadas em relações entre mercadorias, velando o caráter social do trabalho para os sujeitos, como elucida Iamamoto (2014, p. 363), “[...] reificando-o, como se fosse característica própria das coisas e, portanto, externo ao sujeito que a produz”. O fetiche da mercadoria, ou seja, essa configuração reificada em que se apresenta o trabalho humano, “[...] é inseparável desse modo de produzir. Encontra-se enraizada no próprio caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias” (IAMAMOTO, 2014, p. 363).

Destarte, o capitalismo desconfigurou a relação entre homem e trabalho devido ao processo de apropriação e exploração da força de trabalho, pois, ao vendê-la ao capitalista, o trabalhador se separa do produto do seu trabalho, ocasionando o que Marx (2010, p. 81) denominou de “estranhamento” ou alienação entre o produto do trabalho do homem e aquilo que foi previamente idealizado em sua consciência: “[...] a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha”.

A alienação ocorre, também, na relação do trabalhador com os objetos de sua produção, onde o ato de produzir não pertence mais a ele, uma vez que visa satisfazer necessidades fora dele e a atividade do trabalhador “[...] pertence a outro, é a perda de si mesmo” (MARX, 2010, p. 83). Com isso, é retirado do trabalhador o controle do processo de produção, o poder de decisão a respeito de suas funções e de como executá-las, acarretando na perda da identidade orgânica do homem com a natureza e, conseqüentemente, da sua autonomia de ser, subordinando-o à lógica capitalista. Esse processo, além de não assegurar as condições de reprodução para a classe trabalhadora, gera conseqüências inevitáveis, como o adoecimento físico e mental do trabalhador.

O homem perdeu, então, sua liberdade de decisão sobre o trabalho, já que os meios de produção não se encontram mais a seu alcance. Diante disso, a única coisa que resta ao trabalhador, livre proprietário de si mesmo, é vender sua força de trabalho, de acordo com Iamamoto (2014, p. 378-379), “[...] por um determinado período de tempo, aos proprietários dos meios e condições de trabalho, *a sua própria energia vital*, sua capacidade de trabalho inscrita em sua corporalidade física e mental”. Ao vender esta mercadoria, obtém em troca o equivalente em dinheiro (salário) para garantir a sua sobrevivência, “[...] além da reprodução da família, fonte de oferta permanente de força de trabalho necessária à continuidade do movimento de reprodução capitalista” (IAMAMOTO, 2014, p. 378-379).

Marx (1978) reitera, ainda, que o dinheiro é a forma convertida dos meios de subsistência para o operário, pois ele nem bem recebe o dinheiro do seu salário e já o converte

em novos meios de subsistência. Desse modo, o trabalho assalariado é condição necessária para o capitalismo

[...] e se mantém como premissa necessária e permanente da produção capitalista. Em consequência, ainda que o primeiro processo – a troca de dinheiro por capacidade de trabalho, ou a venda de capacidade de trabalho – não entre como tal no processo imediato de produção, participa pelo contrário na produção da relação global (MARX, 1978, p. 37).

No capitalismo o trabalho assume a forma de mercadoria em que os possuidores dos meios de produção compram a força de trabalho do trabalhador, consolidando a perda do controle do processo de trabalho e do processo de produção como um todo pelo homem. Os princípios econômicos e ideológicos no modo de produção capitalista baseiam-se na fragmentação das ações, espaço em que o processo de produção capitalista é uma maneira de produzir e reproduzir as condições materiais da existência humana, bem como as relações sociais que resultam desta organização, de uma forma historicamente determinada, encobrindo os antagonismos que a atravessam, momento em que “[...] as relações aparecem invertidas naquilo que realmente são: aparecem como relações entre mercadorias, embora não sejam mais que expressões de relações entre classes sociais antagônicas” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 37).

O homem tornou-se, então, um objeto para o funcionamento do capitalismo, em que a mercadoria por ele produzida recebe um valor, que é o que sustenta as relações sociais de produção. Portanto, o capital “[...] *se expressa sob a forma de mercadorias: meios de produção* (matérias-primas e auxiliares e instrumentos de trabalho) e *meios de vida* necessários à reprodução da força de trabalho” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 38, grifos dos autores) e, como a única mercadoria que os trabalhadores possuem é a sua força de trabalho⁵, estes são obrigados a vendê-la em troca de salário.

Nesse sentido, os homens percebem-se e relacionam-se entre si “[...] como coisas, objetos e meios de realização das finalidades dos outros homens, estes, possuidores do capital” (GUERRA, 2000, p. 14). Logo, o processo de produção capitalista, conforme Iamamoto e Carvalho (2014, p. 47-48) “[...] não é apenas um processo de trabalho, de

⁵ Iamamoto aponta que “[...] essa condição histórica torna o indivíduo que trabalha condenado, pela divisão social do trabalho, à pobreza virtual, porque destituído de qualquer propriedade que não sua força de trabalho, que em si é mera potência ou capacidade e só pode realizar-se ao encontrar lugar no mercado de trabalho, quando demandado pelos proprietários de capital. Assim, a obtenção dos meios de vida depende de um conjunto de mediações que são sociais, passando pelo intercâmbio de mercadorias, cujo controle é inteiramente alheio aos indivíduos produtores” (2014, p. 379, grifos da autora).

produção de valores de uso mediante o consumo de um trabalho de qualidade específica (trabalho concreto)”, mas sim, é um processo de criação e conservação de valor.

Assim, observado o exposto, no modo de produção capitalista o trabalho assume um duplo caráter: trabalho concreto e abstrato. O trabalho concreto é condição necessária para a formação e existência do ser social, pois é fonte da produção de valores de uso das mercadorias, é qualitativo e cria os valores de uso necessários ao ser humano para satisfazer socialmente as suas necessidades físicas e espirituais. Já o trabalho abstrato destina-se à produção de valores de troca, mediado pelo mercado de trabalho, pela produção, troca e consumo de mercadorias, produz mais-valia (valor excedente) para o capital, característica própria do capitalismo (MARX, 1978).

Conforme Iamamoto e Carvalho (2014), a existência da força de trabalho como mercadoria disponível no mercado foi a condição histórica para o aparecimento do capital, motivo em que ocorreu o desenvolvimento da divisão social do trabalho, devido à ampliação das especializações do trabalho. A atividade do trabalhador está inserida na divisão social do trabalho, em que “[...] os valores relativos das mercadorias são determinados pelas correspondentes quantidades ou somas de trabalho [...] fixado nelas” (MARX, 2010, p. 62). A classe trabalhadora, portanto, vende o valor de uso da sua força de trabalho (mercadoria) para o empregador, criando novo valor a partir do seu trabalho, o valor de troca, concretizado em mercadorias que não são suas e sim do capitalista, que é quem as vende no mercado.

O salário pago ao trabalhador, embora insuficiente, tem como objetivo propiciar a manutenção e reprodução da força de trabalho, considerando, assim, as condições necessárias para a sua subsistência. Ao pagar o salário do trabalhador, o capitalista baseia-se em um determinado tempo de trabalho, o tempo socialmente necessário, porém acaba por encontrar formas de fazer o seu empregado trabalhar além do espaço de tempo que corresponde ao valor pago.

Por meio do trabalho excedente, esse tempo de trabalho extra não pago – o sobretrabalho –, concretiza a produção da mais-valia, que tem por consequência, ao trabalhador, a não satisfação de suas necessidades básicas e o consequente adoecimento físico e mental. A saída para o capitalismo, como reparação desse processo e como garantia de reprodução da força de trabalho que lhe é necessária, uma vez que não assegura as condições de reprodução humana à classe trabalhadora, é adotar políticas de Seguridade Social. Dessa forma, mesmo que existam conquistas salariais e de direitos aos trabalhadores, que são importantes, inclusive para melhorar suas condições de vida, estas “[...] não afetam o núcleo do caráter explorador da relação capital/trabalho” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 117).

Ademais, conforme Marx (1978, p. 32), o resultado do processo de produção capitalista não é o produto ou a mercadoria, e sim a mais-valia, uma vez que o seu produto “[...] são mercadorias que possuem mais valor de troca, isto é, que representam mais trabalho do que o adiantado para sua produção sob forma de dinheiro ou mercadorias”, em que o processo de trabalho é o meio e a produção de mais-valia é o fim do processo capitalista de produção. A mais-valia é também apropriada pelo capitalista e constitui-se na base da acumulação capitalista. Assim sendo, quanto maior a quantidade de trabalho não pago, maior a produção da mais-valia e a acumulação de capital (MARX, 2010).

A partir desta relação de absorção do trabalho, o capital se produz enquanto capital e também se reproduz, pois a mais-valia gerada se transforma em meios de consumo dos capitalistas e também em mais capital para investimento em nova produção, para a exploração do trabalho assalariado. No processo de produção e reprodução da riqueza material no sistema capitalista, as relações sociais ocorrem entre os capitalistas e os trabalhadores assalariados, pertencentes às classes sociais com interesses antagônicos, em função de a produção ser cada vez mais social, enquanto que a apropriação dos meios e dos produtos do trabalho permanece crescentemente sendo privada, pois no capitalismo a função da produção é reproduzir o capital e não satisfazer necessidades humanas.

Diante do exposto, Iamamoto e Carvalho (2014, p. 54, grifos dos autores) concluem que “[...] capital e trabalho assalariado se criam mutuamente no mesmo processo. *A continuidade do processo de produção capitalista é um processo de produção e reprodução de classes sociais*”, já que a reprodução do capital permeia as várias dimensões e expressões da vida em sociedade. A reprodução do capital presume a ampliação da classe trabalhadora e do poder dos capitalistas “[...] e, portanto, uma reprodução ampliada da pobreza e da riqueza e do antagonismo de interesses que permeia tais relações de classes, o qual se expressa na *luta de classes*” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 73, grifos dos autores). Conseqüentemente ao exposto, a reprodução das relações sociais é a reprodução da dominação de uma classe sobre a outra, e tal dominação também busca encobrir esta exploração, tornando-a natural, sem conflitos ou contradições.

Assim, a reprodução das relações sociais é “[...] uma *totalidade concreta em movimento, em processo de estruturação permanente*” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 79, grifos dos autores), alcançando a integralidade da vida cotidiana, influenciando em determinado modo de vida, no cotidiano, nos valores, nas práticas culturais, políticas e nos padrões de comportamento. Além disso, o processo de reprodução da totalidade das relações sociais na sociedade capitalista é

[...] um processo complexo, que contém a possibilidade do novo, do diverso, do contraditório, da mudança. Trata-se, pois, de uma totalidade em permanente reelaboração, na qual o mesmo movimento que cria as condições para a reprodução da sociedade de classes cria e recria os conflitos resultantes dessa relação e as possibilidades de sua superação (YAZBEK, 2009a, p. 127).

Observado o exposto, as discussões apresentadas são relevantes para compreender o significado social da profissão Serviço Social na sociedade capitalista, já que ela participa da reprodução das relações antagônicas das classes sociais, dentro de um contexto historicamente situado, “[...] como um tipo de especialização do trabalho coletivo dentro da divisão social do trabalho” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 77). Logo, o Serviço Social transita, contraditoriamente, entre as demandas do capital e do trabalho, uma vez que tais demandas são produzidas por necessidades pautadas nas relações sociais, participando tanto do processo de reprodução dos interesses de preservação do capital, quanto das respostas às necessidades de sobrevivência daqueles que vivem do trabalho.

1.2 O SERVIÇO SOCIAL COMO ESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO E A LEGITIMAÇÃO DA PROFISSÃO NO BRASIL

O texto posto até então vem afirmando que o Serviço Social se situa na divisão sócio-técnica do trabalho, constituindo-se em uma especialização do trabalho coletivo e que surge na sociabilidade capitalista. Também foi afirmado que é por meio do trabalho que o homem promove a sua humanização, mediante processos de criação, de ideação e de potencial de transformação. Neste momento serão desenvolvidos argumentos para justificar teoricamente porque se compreende as atividades desenvolvidas pelos assistentes sociais como trabalho, confirmando a análise desenvolvida por Iamamoto (2014), embora o pressuposto para essa afirmação incorpore ainda outros autores.

É preciso ressaltar, de antemão, que o debate sobre essa questão entre os assistentes sociais não é consensual, sendo expressão do amadurecimento interior à profissão. Dentre alguns autores que desenvolvem este debate está Sérgio Lessa (2012), “[...] que não considera a atividade realizada por assistentes sociais como trabalho por esta não produzir valores de usos a partir do intercâmbio material com a natureza [...]” (RAICHELIS, 2018, p. 38).

Lessa (2012) aponta que o Serviço Social não é trabalho em função de a intervenção realizada pelos profissionais não incidir sobre a natureza, transformando-a para atender as necessidades de subsistência do homem. Sua concepção funda-se no sentido ontológico da

categoria trabalho, considerando a profissão como produto das relações sociais desenvolvidas pelo homem, cujo resultado se expressa na transformação das relações sociais.

Conforme Iamamoto (2014), para considerar o Serviço Social como trabalho é necessário transpor o seu sentido ontológico e considerar também o seu sentido sócio-histórico, ampliando a compreensão do trabalho para além da dimensão do metabolismo entre o homem e a natureza, pois na sociedade capitalista, percebe-se que o grau de desenvolvimento das forças produtivas atingiu um patamar que distancia cada vez mais o homem da relação direta com a natureza. Desse modo, a apreensão acerca da categoria trabalho precisa analisar também o contexto histórico, social, econômico e cultural, que ultrapassa a conotação literal do metabolismo com a natureza (IAMAMOTO, 2014).

Como foi referido acerca do capitalismo, o trabalho é considerado uma mercadoria e, também, uma atividade que tem por objetivo a geração de valores de troca. O assistente social, possui sua força de trabalho⁶ especializada e está imerso nestas relações, ou seja, é um profissional assalariado que vende a sua força de trabalho “[...] em troca de um equivalente expresso na forma monetária” (IAMAMOTO, 2014, p. 420), o que para a autora, é uma característica inerente ao trabalho abstrato.

Porém, é somente sob a condição de assalariamento que o Serviço Social pode efetivar-se como trabalho, porque os assistentes sociais não detêm todos os meios para a realização do seu exercício profissional, que, em grande parte, estão de posse dos empregadores. Logo, mesmo subjugado aos ditames do trabalho abstrato, o Serviço Social realiza-se como trabalho concreto, pois a sua utilidade social revela-se na produção e reprodução das relações sociais. Nas palavras de Iamamoto (2014, p. 421),

[...] o caráter social desse trabalho assume uma dupla dimensão: (a) enquanto trabalho útil atende a necessidades sociais (que justificam a reprodução da própria profissão) e efetiva-se através de relações com outros homens, incorporando o legado material e intelectual de gerações passadas, ao tempo em que se beneficia das conquistas atuais das ciências sociais e humanas; (b) mas só pode atender às necessidades sociais se seu trabalho puder ser igualado a qualquer outro enquanto trabalho abstrato – mero coágulo de tempo de trabalho social médio –, possibilitando que esse trabalho privado adquira um caráter social.

⁶ De acordo com Iamamoto, “Essa mercadoria força de trabalho é uma potência, que só se transforma em atividade – em trabalho –, quando aliada aos meios necessários à sua realização, grande parte dos quais se encontra monopolizado pelos empregadores: recursos financeiros, materiais e humanos necessários à realização desse trabalho concreto, que supõe programas, projetos e atendimentos diretos previstos pelas políticas institucionais” (2014, p. 421).

Nessa perspectiva, o exercício profissional dos assistentes sociais é mediado pelo mercado, como parte do trabalho social coletivo, expresso pelo seu valor de uso para atender a necessidades sociais e, também, como valor de troca, incorporando todas as tensões presentes na mercadoria, como a alienação, além de ser uma fonte de valorização para o capital. O Serviço Social apresenta-se como uma forma de trabalho em que o seu produto não se apresenta em um objeto material, mas sim na transformação e na reprodução das relações sociais, que também é necessária, assim como a produção de gêneros de subsistência.

Compreende-se, portanto, que o Serviço Social é trabalho, ao considerar que as atividades inerentes a ele se fundamentam em uma consciência e intencionalidade, em um processo produtivo que possui uma finalidade, um conteúdo sócio-histórico que faz parte do processo de reprodução das relações sociais capitalistas. Dessa forma, as atividades profissionais podem ser entendidas como situadas no campo teleológico secundário, no qual a transformação ocorre não sobre a natureza em si, mas no âmbito das relações sociais. O assistente social no exercício profissional, então, insere-se e realiza a leitura da realidade concreta, de forma a desvendar as determinações acerca da situação a ser analisada para a construção de um objetivo e as formas de materializá-lo.

Sendo assim, ao enxergar as alternativas historicamente existentes para as situações que se apresentam na realidade, percebe-se em cada uma delas as suas potencialidades e cabe ao assistente social buscar construir um conjunto de ações que vão intervir e se materializar na realidade para a satisfação de necessidades sociais, orientando-se por conhecimentos e princípios éticos. Por essa ótica, o exercício profissional do assistente social incide diretamente nas condutas humanas, objetivando projetar a consciência humana e impulsionar ações, como um campo de possibilidades de transformação.

É nesse sentido que se entende ser essencial abordar e compreender a categoria trabalho como fundamento da sociabilidade e pressuposto de qualquer atividade social humana, as quais sempre portam finalidades e intencionalidades. No entender de Yamamoto (2014), com o desenvolvimento e a complexificação das relações sociais, a categoria trabalho pode ser compreendida de uma forma mais ampla, para além do significado de metabolismo do homem com a natureza.

Isso não significa desconsiderar o sentido ontológico do trabalho, mas que na contemporaneidade o trabalho encontra-se complexificado na especificidade histórica de trabalho assalariado, cuja sustentação é a propriedade privada dos meios de produção e a alienação do trabalho. Tais características influenciam a totalidade das relações humanas e societárias, além de constituir dois grupos de humanos: os que exploram e usufruem da

apropriação privada dos meios de produção e aqueles são explorados e disponibilizam a sua força de trabalho por meio do assalariamento.

A partir disso, pretende-se compreender a profissão como uma das especializações do trabalho coletivo e o assistente social como trabalhador assalariado, problematizando “[...] como se dá a relação de compra e venda dessa força de trabalho a empregadores diversos, como o Estado, as organizações privadas empresariais, não governamentais ou patronais” (RAICHELIS, 2011, p. 423).

Para tanto, a compreensão da institucionalização do Serviço Social como profissão na sociedade capitalista ocorre no contexto do capitalismo em sua fase monopolista⁷, imerso na dinâmica das relações sociais, quando a “questão social”, nas suas mais diversas expressões e manifestações, obtém expressividade e visibilidade no cenário social, derivadas do aprofundamento do capitalismo.

É válido apontar que foi no período monopolista que as relações se tornaram mais complexas e diversificadas em favor do capital, que as manifestações da “questão social” demandaram do Estado mecanismos de intervenção por meio de políticas sociais e que tornaram propícias as condições para a institucionalização do Serviço Social. Por isso, concorda-se com a análise de que a profissão dos assistentes sociais se materializa relacionada “[...] à progressiva intervenção do Estado no processo de regulação social, momento em que as sequelas e manifestações da questão social se põem como objeto de políticas sociais [...]” (RAICHELIS, 2011, p. 423).

Diante disso, concorda-se ainda que foi neste contexto, tensionado pela luta de classes no estágio do desenvolvimento monopolista do capital (NETTO, 2011), que se expressou a necessidade do profissional assistente social como um trabalhador assalariado, o que o fez, respondendo a interesses e demandas das classes sociais (capitalista e trabalhadora) que são antagônicas entre si. Portanto, o Serviço Social se institucionaliza para responder tanto as demandas do capital quanto do trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014), já que sua intervenção ocorre tanto para o controle da força de trabalho em favor do capital, quanto para dar respostas às necessidades da classe trabalhadora, expressando-se como

[...] um dos mecanismos utilizados pelas classes dominantes como meio de exercício de seu poder na sociedade, instrumento esse que deve modificar-se, constantemente, em função das características diferenciadas da luta de classes e/ou das formas como são percebidas as sequelas derivadas do aprofundamento do capitalismo (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 23).

⁷ Para aprofundar o assunto, consultar Netto e Braz (2012) e Ceolin (2014).

Com relação ao Brasil, a institucionalização do Serviço Social se deu nas décadas de 1930 e 1940, a partir de uma conjuntura de grandes mobilizações da classe operária que adquiriram expressão política e reivindicaram melhores condições de vida devido ao aprofundamento do pauperismo⁸, demandando a intervenção do Estado no seu enfrentamento (YAZBEK, 2009a). Esse foi o contexto em que a “questão social” emergiu na sociedade brasileira: uma conjuntura que favoreceu a luta do proletariado contra a exploração abusiva a que é submetido, momento em que são conhecidas politicamente as terríveis condições de sua existência.

O fortalecimento da classe trabalhadora também significou uma ameaça à ordem pública, acarretando a necessidade do controle da força de trabalho pela burguesia, controle esse que deixa de ser somente pela polícia e passa a ser realizado de outras formas. Foi isso que exigiu o posicionamento do Estado, que, juntamente com a Igreja e as esferas dominantes da sociedade, somaram forças para dar respostas e enfrentar a “questão social”.

O Serviço Social, desde sua origem, afirmou-se como profissão especialmente ligada ao setor público em função da progressiva ampliação da ação do Estado em conjunto com a sociedade, mesmo que isso não tenha significado o Estado ter deixado de vincular-se também às organizações empresariais. Ademais, apesar da evidência que, a partir desse momento histórico, as ações sociais voltadas à classe trabalhadora seriam uma responsabilidade do Estado, sob o governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945), ocorreu uma aproximação política entre Estado e Igreja Católica: a Igreja passou a controlar as ações de ‘ajuda’ às pessoas em situação de pobreza, buscando amenizar as mais variadas manifestações da “questão social”. É preciso salientar que o objetivo desta aproximação da Igreja com o Estado era recuperar seu lugar político, mantendo o regime direcionado pelo Estado, diante da República que ainda dava seus primeiros passos, e, por isso, difundir a sua doutrina social para a classe trabalhadora constituía-se em uma estratégia importante e adotada no mundo todo.

Neste recorte temporal, o país iniciava seu processo de industrialização, acentuando a contradição entre capital e trabalho, quando houve o crescimento da população nas áreas urbanas devido à saída de populações rurais de suas áreas e à oferta de emprego industrial. Esta conjuntura e o fortalecimento da organização política dos trabalhadores levou o Estado

⁸ Para mais características da situação em que vivia o proletariado nos centros urbano-industriais, ver Yamamoto e Carvalho (2014).

brasileiro a absorver algumas reivindicações populares⁹, que de alguma forma levaram em consideração seus interesses, principalmente relacionados à melhoria das condições de alimentação, moradia e saúde (YAZBEK, 2009a).

Assim, a “questão social” representa a contradição antagônica entre burguesia e proletariado, sendo que a sua expressão nesse contexto histórico foi consequência do aumento do proletariado nos centros urbano-industriais brasileiros, além da manifestação da consciência de classe dos trabalhadores, mediante os vínculos políticos e ideológicos que construíram entre si. Diante das manifestações e movimentos operários ocorridos no período,

[...] a resposta principal e mais evidente do Estado na Primeira República, diante da sua incapacidade de propor e implementar políticas sociais eficazes, será a repressão policial. A violência do Estado se fará constantemente presente à trajetória das lutas do movimento operário como o mais eficiente instrumento de manutenção da paz social necessária à acumulação capitalista. [...] Seu posicionamento natural variará entre a hostilidade e o apoio explícito à repressão policial e ações caridosas e assistencialistas, especialmente após o sufocamento dos movimentos reivindicatórios e nas crises econômicas que lançam grandes massas em situação de extrema pauperismo (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 142).

A implantação do Serviço Social ocorre no decorrer deste processo histórico, originando-se de uma demanda das classes dominantes para atuar nas manifestações da “questão social”. Quanto às particularidades da institucionalização do Serviço Social no Brasil, Yazbek (2009a) evidencia que a profissão se legitima profissionalmente como uma das respostas do Estado e do empresariado, com o suporte da Igreja Católica, para o enfrentamento e amenização da “questão social”, resultado da dinâmica do capitalismo, quando “[...] a intensidade e extensão das suas manifestações no cotidiano da vida social adquirem expressão política” (YAZBEK, 2009a, p. 129).

Portanto, a “questão social” é a justificativa para a emergência do Serviço Social, ou seja, a divisão sócio-técnica do trabalho, e passa a requisitar o surgimento de um profissional assalariado com a especialidade do assistente social. Logo, o Serviço Social emergiu como uma profissão requerida pelos interesses do Estado em favor do capital e não da classe trabalhadora, com a qual realizará seu exercício profissional. Por isso, a intervenção do assistente social caracterizou-se, naquele contexto, como uma imposição, sem legitimidade junto aos usuários das instituições em que atuava (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

⁹ Dentre as quais podem-se citar a regulamentação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943; e a criação de ministérios, como o Ministério do Trabalho, de caixas de aposentadoria e pensões, do Conselho Nacional de Serviço Social e da Legião Brasileira de Assistência (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

No Brasil, a relação entre o ideário católico e o Serviço Social está na gênese constitutiva deste, sendo que os referenciais adotados pelas ações emergentes da profissão dos assistentes sociais, naquele período, possuíam como base a Doutrina Social da Igreja, expressas nas ideias franco-belgas de Ação Social e o pensamento do filósofo Tomás de Aquino, os quais as Encíclicas papais *Rerum Novarum* (1891) e *Quadragesimo Anno* (1931) veicularam.

O exercício profissional dos assistentes sociais era baseado em atendimentos individualizados, em uma perspectiva de adequação e disciplinamento da classe trabalhadora às relações sociais vigentes. Buscavam a harmonia social e a colaboração entre as classes no enfrentamento da pobreza, legitimando os setores dominantes e do Estado. O profissional era considerado um facilitador do controle social e do ajustamento social ao padrão estabelecido pela ordem burguesa, administrando conflitos, com intervenções de caráter mais doutrinário do que científico (YAZBEK, 2009a).

Por esta razão, a Igreja Católica foi responsável pelo processo de formação da maioria das primeiras escolas de Serviço Social e dos primeiros assistentes sociais no país. Em 1932, foi criado o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) em São Paulo, que surgiu após um curso intensivo de “formação social para moças”¹⁰, com o intuito de dar maior visibilidade às iniciativas sociais e obras filantrópicas das classes dominantes. Iamamoto e Carvalho (2014, p. 183-184, grifos dos autores) referem que as atividades do CEAS eram orientadas “[...] para a *formação técnica especializada* de quadros para ação social e a difusão da *doutrina social* da Igreja”.

Em 1936 foi fundada pelo CEAS a primeira Escola de Serviço Social, resultado da necessidade de qualificar profissionais para atuar na área e introduzir novas técnicas para a sua atuação nas políticas sociais incipientes implementadas pelo Estado e pela Igreja. Em 1937, foi fundada a segunda Escola de Serviço Social, na PUC do Rio de Janeiro e, em 1940, a terceira, no Recife. Cabe salientar que a fundação das Escolas de Serviço Social são resultado, também, da demanda por parte do Estado por profissionais especializados para atuar nas instituições estatais.

A partir dos anos de 1940 o Serviço Social brasileiro passa a receber influência norte-americana, iniciando a sua tecnificação e aproximação da teoria positivista. Neste período também se fortalece a requisição do Estado pelo assistente social para atuar na operacionalização e execução das também emergentes políticas sociais, pois as exigências

¹⁰ Em Yazbek (2009a), a autora especifica em seu texto as características e o conteúdo programático deste curso.

“[...] da reprodução social da vida de crescentes parcelas de trabalhadores empobrecidos explicitam-se em demandas por bens e serviços” (YAZBEK, 2009a, p. 131-132). Yazbek (2009a) ressalta que, neste período, o Estado brasileiro apresentava características paternalistas e repressivas, fortalecendo a ideia de que suas ações eram benemerentes e humanitárias acarretando, nas décadas seguintes, políticas sociais inoperantes, pouco efetivas e subordinadas aos interesses econômicos.

A partir da Segunda Guerra Mundial acentuaram-se mecanismos de disciplinamento e controle social exigidos pelo aprofundamento do processo de industrialização nos moldes do grande capital. Além da vigilância dos operários no interior das fábricas, passaram a ser articulados mecanismos de persuasão para a garantia da organização e regulamentação das relações de trabalho, no sentido de adaptar o trabalhador aos novos métodos de produção (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

As ações estatais baseavam-se em estratégias para regular os processos econômicos e sociais, devido à necessidade de conciliar “[...] as questões relativas ao favorecimento da industrialização e da acumulação, ao controle social e à legitimação do sistema, com as necessidades dos que vivem do trabalho” (YAZBEK, 2009a, p. 132), o que acarretou na ampliação das instituições assistenciais estatais, como a Fundação Leão XIII e o Serviço Social da Indústria (SESI).

Tal fato impulsionou o crescimento da profissionalização de um número maior de assistentes sociais, fruto da ampliação do seu campo de trabalho para atender às demandas do Estado. Embora as escolas fossem criadas pela Igreja Católica, foi o Estado, portanto, que impulsionou a profissionalização do assistente social na medida em que ampliou seu campo de trabalho, vinculado com o aprofundamento das relações sociais capitalistas.

A partir do exposto, é preciso ressaltar que, no decorrer dos anos, a profissão experimentou várias transformações, “[...] ‘modernizando-se’ tanto o agente como o corpo teórico, métodos e técnicas por ele utilizados”, de acordo com Iamamoto e Carvalho (2014, p. 358, grifos dos autores). Ainda conforme os autores, ampliaram-se também as funções dos assistentes sociais, que passaram a atuar na coordenação e planejamento das políticas sociais, evidenciando um desenvolvimento progressivo no *status* técnico da profissão. Utilizavam-se dos métodos de Serviço Social de Grupo e de Comunidade como formas de realizar a intervenção social, sem uma análise da estrutura organizacional da sociedade.

Ao desenvolverem atividades em canais administrativos, os assistentes sociais permaneceram com ações de enquadramento da população que buscava pelos seus serviços no Estado e grandes instituições assistenciais, porém a sua atuação já não se baseava mais

exclusivamente na Doutrina Social da Igreja. Conforme Iamamoto e Carvalho (2014), suas atividades profissionais caracterizavam-se como metódicas e burocráticas, sendo que os assistentes sociais foram incorporados aos equipamentos estatais já existentes como auxiliares e subsidiários às ações institucionais, atuando em áreas abrangentes e poucas definidas, apesar de possuir um público mais específico.

Dessa forma, quando se dá a institucionalização do Serviço Social, a especificidade do exercício profissional institucionalizado voltava-se “[...] prioritariamente à parcela mais carente e problemática da população que tem acesso ao equipamento social e assistencial” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 329). Além disso, os autores referem como particularidade o fato de que o público que demandava por seus atendimentos constituía-se mais diretamente por mulheres e crianças, característica esta percebida desde a origem da profissão.

Nos últimos anos de 1950 e início de 1960, iniciaram-se no Serviço Social questionamentos sobre os referenciais relacionados à Doutrina Social da Igreja, e ainda ao positivismo, com as primeiras manifestações públicas de posicionamentos contra a manutenção do *status quo*. Iamamoto e Carvalho (2014, p. 380) referem que essas posições diferenciadas “[...] florescem especialmente entre os profissionais vinculados a trabalhos de Desenvolvimento de Comunidade, que se lançam na busca de alternativas à proposta oficial, veiculada através de organismos internacionais”, com o intuito de adequar diretrizes e métodos da organização e desenvolvimento das atividades profissionais com as particularidades da conjuntura nacional.

Nesta ocasião ocorreu a expansão do capitalismo mundial em um contexto de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, que propiciaram à América Latina um desenvolvimento excludente e subordinado. Nesse cenário, o Serviço Social apropriou-se das inquietações e insatisfações expressas historicamente e dirigiu seus questionamentos e críticas à forma de atuação profissional existente. Iamamoto e Carvalho (2014, p. 385, grifos dos autores) referem que esse movimento de revisão da profissão é consequência de uma exigência da própria realidade, já que para “[...] atender as demandas, torna-se indispensável a adoção de padrões e técnicas modernas que se contraponham àquilo que poderia oferecer o chamado 'Serviço Social tradicional'.”.

Na época, tais iniciativas representavam a minoria do conjunto da profissão, porém estes profissionais começaram a contestar as práticas institucionais vigentes à época, demonstrando uma significativa importância no desenvolvimento da profissão, cujo fortalecimento foi prejudicado com o início da ditadura militar no Brasil em 1964. Netto

(2004, p. 154) demonstra que o processo de renovação profissional foi um movimento cumulativo, em que “[...] a reflexão profissional se desenvolveu diferencialmente – quer cronológica, quer teoricamente – em três direções principais, constitutivas precisamente do processo de renovação”, denominado de Movimento de Reconceituação¹¹ do Serviço Social, ocorrido na América Latina no período de 1965 a 1975 (IAMAMOTO, 2014). Como características principais pode-se mencionar um amplo questionamento das finalidades, fundamentos, compromissos éticos e políticos, além dos procedimentos operativos e de formação da profissão, bem como a recusa de teorias e métodos importados de outros países, que desconsideravam a realidade do Brasil e da América Latina.

Uma das direções apontadas por Netto (2004) foi a que se expressou na “perspectiva modernizadora”, que incorporou abordagens baseadas na matriz positivista, em uma concepção de integração dos indivíduos à sociedade, e para tal objetivo apoiou-se “[...] na modernização tecnológica e em processo e relacionamentos interpessoais” (YAZBEK, 2009b, p. 148). A modernização das técnicas e metodologias de ação buscavam padrões de eficiência para se adequar à realidade brasileira, diante das transformações que ocorriam no Estado.

Outra direção que foi expressa na perspectiva do referido Movimento de Reconceituação, foi a “reatualização do conservadorismo”, que se inspirou na fenomenologia, demonstrando a “[...] necessidade de um esforço sistemático no sentido de produzir (e/ou organizar) conhecimentos para fundar as práticas profissionais” (NETTO, 2004, p. 203) dos assistentes sociais, recusando o positivismo. Esta tendência priorizava “[...] as concepções de pessoa, diálogo e transformação social (dos sujeitos)” (YAZBEK, 2009b, p. 148), regredindo, conforme Netto (2004), ao tradicionalismo e conservadorismo dos anos iniciais do Serviço Social, centralizado nas dinâmicas individuais.

A terceira direção foi a perspectiva na “intenção de ruptura”, de acordo com Netto (2004), que buscou romper com o Serviço Social tradicional, propondo uma cisão com os procedimentos metodológicos, ideológicos e teóricos conservadores. Nas palavras de Netto (2004, p. 250, grifos do autor), a “[...] intenção de ruptura deveria construir-se sobre bases quase que inteiramente novas; *esta era uma decorrência do seu projeto de romper substantivamente com tradicionalismos e suas implicações teórico-metodológicas e prático-profissionais*”. Esta vertente, emergiu de cursos de Serviço Social situados em universidades,

¹¹ A análise pormenorizada deste movimento foi efetuada por José Paulo Netto em seu livro *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. Na obra *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*, Iamamoto (2014) também aponta características deste movimento.

pela aproximação e utilização do pensamento marxista, sendo que suas contribuições se expandem até os dias atuais.

A partir da década de 1970 ocorrem mais transformações na sociedade, bem como iniciam modificações no padrão de acumulação capitalista monopolista. Netto (1996, p. 90, grifos do autor) destaca que “[...] em 1974-1975 explode a ‘primeira recessão generalizada da economia capitalista internacional desde a Segunda Guerra Mundial’”, que revelou a crise do modelo de acumulação fordista-keynesiano, que sustentou um modelo de desenvolvimento nas décadas de grande acumulação do capitalismo. Em resposta a este novo quadro, o capital monopolista efetuou uma “[...] série de reajustes e reconversões que, deflagrando novas tensões e colisões, constrói a contextualidade em que surgem (e/ou se desenvolvem) autênticas transformações societárias” (NETTO, 1996, p. 90).

Diante da crise expressa nos anos 1970, o padrão capitalista, em sua forma monopolista e baseada no modelo de acumulação fordista-keynesiano com a rigidez de seus processos, demonstrou os sinais de seus limites. Para se preservar e continuar a sua reprodução, o capitalismo transformou-se em um regime de acumulação mais flexível e mais dinâmico, a fim de responder às próprias contradições que o desenvolvimento do capitalismo produz, cujos impactos incidem sobre o conjunto da vida social.

Acerca das crises do capitalismo e suas modificações, Raichelis (2013, p. 610) cita que estas não são fenômenos casuais e inesperados, e sim processos próprios deste modo de produção, “[...] que se manifestam ciclicamente em função da tendência de queda da taxa de lucros provocada pela concorrência intercapitalista, aumento da produtividade do trabalho e sobreacumulação de capital, em contextos de baixos salários e desemprego crescente”. A autora também salienta que esse processo de reorganização do capitalismo, para dar respostas às suas crises estruturais, necessita da intervenção ativa dos Estados nacionais e do fundo público para garantir a continuidade do financiamento da sua acumulação.

Na transição de um padrão rígido para um regime de acumulação flexível do capital, ocorre a reestruturação do mercado de trabalho, a partir da introdução de novas modalidades de contratação, do tipo “emprego precário”, além da criação de “[...] novas estratificações e novas discriminações entre os que trabalham (cortes de sexo, idade, cor, etnia)” (NETTO, 1996, p. 92). De acordo com Netto (2012, p. 209, grifos do autor), várias foram as mudanças operadas nesse período, porém, pontua que o projeto restaurador do capitalismo resume-se “[...] no tríptico mote da ‘flexibilização’ (da produção, das relações de trabalho), ‘desregulamentação’ (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da ‘privatização’ (do patrimônio estatal)”.

Netto aponta ainda que se ampliaram as exigências por trabalho cada vez mais qualificados e/ou polivalentes para atuar diante das necessidades requeridas pelas novas tecnologias em desenvolvimento, exigindo da classe operária uma transformação rápida, “[...] afetada por diferenciações, divisões, cortes e recomposições” (NETTO, 1996, p. 94). Dessa forma, são conservados os padrões de exploração do capitalismo, porém estes se mostram ainda mais acentuados sobre a força de trabalho, especialmente sobre as mulheres e estratos mais jovens da população.

Esta reestruturação do capital “[...] complexifica a relação capital-trabalho, intensifica a fragmentação do proletariado e aprimora o controle de sua subjetividade pela burguesia” (CEOLIN, 2014, p. 251), o que repercute no enfraquecimento da perspectiva de classe social por parte dos trabalhadores. Assim, desenvolve-se a internacionalização da produção e dos mercados, redefinindo o papel dos Estados nacionais, que passam a ser conduzidos a partir de políticas de ajustes estruturais. As conquistas de direitos realizadas por meio das lutas sociais passam a ser apontadas como a principal causa das crises fiscais e a atuação do Estado mediante políticas sociais passam a ser desqualificada, a partir da “[...] defesa do ‘Estado mínimo’ pretende[-se], fundamentalmente, ‘o Estado máximo para o capital’ [...]” (NETTO, 1996, p. 100, grifos do autor).

No Serviço Social ocorre que o movimento de questionamento de suas bases, iniciado em fins dos anos 1950, nesse contexto e com o adensamento acumulado nas resistências à ditadura militar, agrega-se as insatisfações expressas pelos trabalhadores, naquele contexto histórico, e aprofunda o questionamento de suas bases tradicionais. Há a revisão de seus níveis teóricos, metodológicos, operativos e políticos, voltados para a necessidade de estruturação da profissão de forma que seu exercício profissional seja comprometido com a classe trabalhadora.

Com relação à formação dos profissionais de Serviço Social, há a incorporação de parte das escolas que estavam isoladas pelas universidades públicas, ampliando, assim, o intercâmbio entre docentes e discentes das instituições, a fim de difundir suas bases de informação, com uma proposta de operacionalização técnica que passasse a considerar o modelo socioeconômico vigente no país.

A partir da década de 1960, como se apresenta a seguir, ocorreu a aproximação do Serviço Social com a tradição marxista em toda a América Latina com o envolvimento de diferentes segmentos profissionais, “[...] na intercorrência de três fenômenos: a crise do serviço social tradicional, a pressão exercida pelos movimentos revolucionários e a rebelião estudantil” (NETTO, 1989, p. 96-97).

1.2.1 Aproximação e Apropriação da Tradição Marxista e dos Marxismos pelos Assistentes Sociais

A análise de Netto (1989) sobre o processo de aproximação do Serviço Social da tradição marxista, entre outras questões, assinala aspectos sobre a obra de Karl Marx. Sabe-se que Marx foi um pensador que viveu no período que o capitalismo era vigente e cuja pesquisa apresentou o direcionamento para a ultrapassagem da ordem burguesa atual. Netto (1989, p. 96, grifos do autor) explana que incorporação da obra deste autor “[...] pelas correntes ‘críticas’ das chamadas ciências sociais favoreceu a sua interlocução com setores do serviço social”.

O pensamento de Marx foi responsável por fundar uma teoria social, já que “[...] toda a sua pesquisa está centrada na análise radicalmente crítica da emergência, do desenvolvimento, da consolidação e dos vetores de crise da sociedade burguesa e do ordenamento capitalista” (NETTO, 1989, p. 92). Com isso, Marx conseguiu elucidar a contradição fundante da desigualdade entre as classes sociais que gera a divisão social do trabalho e se move pela contradição posta na relação entre o capital e o trabalho. Tais contradições sustentam a concentração dos meios de produção por meio da apropriação privada pela classe burguesa, e assim, da riqueza socialmente produzida.

O amadurecimento de setores da categoria dos assistentes sociais foi possibilitado por meio da articulação com outros profissionais, com movimentos sociais e o crescimento do movimento estudantil nas escolas de Serviço Social. Tal amadurecimento gerou as condições para erosão do Serviço Social tradicional, o que se deu, de forma mais intensa, no interior do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, organizado em âmbito latino-americano.

Como referido acima, foi nesse processo que se fortaleceu a perspectiva de “intenção de ruptura”, com forte recusa à incorporação de teorias e métodos de outros países, que desconsideravam a realidade do Brasil. Foi especialmente a partir de 1971, segundo Netto (1989), que o processo de renovação da profissão dos assistentes sociais foi verificado em toda a América Latina, consideradas as realidades nacionais. Estes movimentos da categoria dos assistentes sociais também resultaram na ampliação dos cursos *Stricto Sensu* na área de Serviço Social, com a criação da pós-graduação com cursos de mestrado iniciando na década de 1970.

Apesar das especificidades de cada nação, foi nesse processo de renovação que houve uma unidade na aproximação profissional com a teoria de Marx, que, conforme Iamamoto (2014), mostrou-se na intenção de se construir uma profissão com características latino-

americanas em busca da transformação social e do rompimento com o conservadorismo. A apropriação da vertente marxista pelo Serviço Social brasileiro e latino-americano ocorreu com uma série de questões, devido ao fato de os assistentes sociais, muitas vezes, se referenciar em abordagens seletivas e reducionistas da teoria social, pela via de manuais.

Nas palavras de Netto (1989, p. 98), há “[...] uma aproximação enviesada de setores do serviço social à tradição marxista – um viés derivado dos constrangimentos políticos, do ecletismo teórico e do desconhecimento das fontes ‘clássicas’ [...] –”, que redundaram em exigências teóricas muito reduzidas. Porém, ainda conforme o autor, mesmo com essa constatação, não se pode desconsiderar a importância desta interlocução.

Nos anos 1980 ocorreu a ampliação e o avanço na produção de conhecimentos no Serviço Social, nos quais a tradição marxista compareceu como uma das referências básicas, acrescido do caráter científico para as atividades profissionais. As produções baseadas na tradição marxista, destarte, demonstraram os referenciais aos quais são adotados nesta dissertação: a necessidade de se compreender a profissão dos assistentes sociais, considerado o capitalismo e situando o Serviço Social no contexto de relações sociais mais amplas que constituem esta sociedade, vinculadas ainda ao conceito fundamental de reprodução social que, “[...] na tradição marxista, se refere ao modo como são produzidas e reproduzidas as relações sociais nesta sociedade” (YAZBEK, 2009a, p. 127), ou seja, se refere à reprodução da totalidade da vida social, que se expressa no cotidiano.

A teoria social de Marx explicita a partir da vida cotidiana, uma perspectiva teórico-metodológica que esclarece o processo histórico da sociedade e suas transformações, apresentando-se como “[...] um conhecimento que não é manipulador e que apreende dialeticamente a realidade em seu movimento contraditório” (YAZBEK, 2009b, p. 151). Além disso, de acordo com Netto (1989, p. 91, grifos do autor), “[...] para Marx, o capitalismo é a produção e a reprodução contínua e ampliada da ‘questão social’”. A aproximação cada vez maior dos assistentes sociais da teoria social de Marx se deu por essa perspectiva ser a mais adequada para o Serviço Social, devido à análise do real, ao explicar a sociedade capitalista e seus mecanismos de ampliação, evidenciando que os interesses das classes – burguesia e proletariado – são antagônicos e inelimináveis.

Esse processo gerou condições para que o Serviço Social construísse novos referenciais teórico-metodológicos e interventivos profissionais, o que se deu a partir de amplo debate em diferentes fóruns de natureza acadêmica e organizativa da profissão. Os debates demonstraram a convivência e o diálogo de diferentes tendências teórico-metodológicas, em uma perspectiva plural, em que as diferentes posições ideológicas se

confrontaram. Porém, é inegável a centralidade que a tradição marxista assumiu neste processo, que demonstrou uma direção que veio a tornar-se hegemônica na categoria profissional (YAZBEK, 2009b).

Um dos marcos históricos deste movimento de “intenção de ruptura” (NETTO, 2004) com o conservadorismo foi o III Congresso Brasileiro de Serviço Social (III CBAS), realizado em São Paulo no ano de 1979, conhecido como “Congresso da Virada”. Nesse evento ocorreu a participação massiva de assistentes sociais, com muitas críticas aos referenciais adotados até então pela profissão. Neste evento foi deliberado pelo compromisso profissional de assistentes sociais com a classe trabalhadora, o que já revelava a aproximação com a tradição marxista e que se configurou como uma perspectiva de um projeto em disputa pela direção ideológica, política e teórico-metodológica da profissão, apontando para a necessidade de renovação do Serviço Social, desvincilhando-se do conservadorismo.

Como já mencionado, estes movimentos da categoria dos assistentes sociais também levaram à criação e à ampliação dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* na área de Serviço Social, resultantes das exigências de apropriação de aportes teóricos que capacitassem os assistentes sociais para novas exigências do cotidiano profissional e a necessidade de fortalecer a interlocução com as outras áreas de produção do conhecimento.

Tal processo resultou, ademais, em uma significativa produção acadêmica dos assistentes sociais brasileiros, o que favoreceu a apropriação da teoria social de Marx, impulsionando a criação de uma bibliografia própria que se expande até os dias atuais. É preciso ressaltar que essa situação também contribuiu para a consolidação do Serviço Social na área das Ciências Sociais Aplicadas, aumentando sua visibilidade no campo acadêmico (YAZBEK, 2009b).

Nesse cenário, as entidades representativas do Serviço Social são de fundamental importância para promover o debate sobre a formação profissional e disseminar para os profissionais os posicionamentos da categoria dos assistentes sociais. Dentre as entidades incluem-se, com a atual denominação, pois cada uma tem sua trajetória histórica, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)¹², os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), a

¹² A Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662, de 7 de junho de 1993, alterou o nome dos Conselhos: anteriormente, com referência na lei anterior, CFAS (Conselho Federal de Assistentes Sociais) e CRAS (Conselhos Regionais de Assistentes Sociais) para CFESS e CRESS (Conselhos Federal e Regionais de Serviço Social).

Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)¹³.

Foram avanços importantes para o Serviço Social e o processo conduziu, nos anos 1990, as alterações nos documentos que o regem, como o Código de Ética¹⁴, com o objetivo de instrumentalizar e orientar a categoria dos assistentes sociais frente às mudanças nas relações sociais de produção e na organização da vida social. Atualmente está em vigência o Código de Ética que foi instituído em 13 de março de 1993, que apresenta uma perspectiva teórico-crítica sobre a sociedade de classes. É organizado por meio de princípios, deveres, direitos e proibições que orientam o comportamento ético profissional, descrevendo seus objetivos ético-políticos e os parâmetros para atuação do assistente social no cotidiano profissional (BARROCO e TERRA, 2012). O Código de Ética de 1993 demonstra o posicionamento do Serviço Social em favor da classe trabalhadora, comprometido com a concretização de valores éticos e humanistas.

1.2.2 A Conjuntura Neoliberal e os Impactos no Serviço Social

A partir do postulado até então fica evidente que o processo de “renovação do Serviço Social” se deu em meio aos processos de resistência à ditadura militar iniciada em 1964 e, na metade da década de 1980, ao seu encerramento, mesmo que turbulento, o que significou a “[...] derrota da ditadura do grande capital” (NETTO, 1996, p. 103-104), embora não tenha acarretado a destruição da dominação burguesa.

Contudo, deve-se reconhecer que a conjuntura possibilitada contribuiu para a emergência de um novo projeto de hegemonia no país, ligado aos representantes do capital estrangeiro. Consideradas as particularidades da realidade, em que a efetividade dos direitos sociais é residual, o projeto de hegemonia burguês não expressou abertamente posicionamentos sobre a flexibilização, como ocorria nos países de capitalismo central. No Brasil, e em outros países, este conceito foi travestido “[...] com uma retórica não de individualismo, mas de ‘solidariedade’, não de rentabilidade, mas de ‘competência’, não de redução de coberturas, mas de ‘justiça’” (NETTO, 1996, p. 103-104, grifo do autor).

¹³ De acordo com o site da ABEPSS, em 1946 foi criada a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS). Em 1996 ocorreu a mudança do seu nome para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em função do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade, bem como organicidade da pesquisa por meio dos Grupos Temáticos de Pesquisa.

¹⁴ O Serviço Social teve várias versões de Códigos de Ética que foram editados nos anos 1947, 1965, 1975, 1985 e 1993. Para aprofundar o assunto, consultar Barroco e Terra (2012).

A transição democrática brasileira não trouxe ganhos efetivos e significativos para a maioria da população, pois assim que a Constituição Federal de 1988 foi promulgada, considerada um marco do processo de transição para democracia, foi colocada, conforme Netto (1996, p. 103-104) “[...] na contracorrente: já desde o capítulo aventureiro (mais para a crônica policial que para a resenha política) de Collor de Melo, a Constituição de 1988 tornou-se o alvo do grande capital”.

A partir da década de 1990 a opção pelo neoliberalismo foi ampliada com programas sociais seletivos e focalizados e o estímulo à ideia de sociedade solidária (Programa Comunidade Solidária), transferindo para a sociedade ações para o combate à pobreza por meio do voluntariado, além do incentivo à privatização dos serviços públicos. Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – de 1995 a 2002 – a gestão do Estado estava

[...] assentada no tripé privatização, flexibilização e terceirização, e que resultou no projeto contrarreformista do Estado consubstanciado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) proposto pelo então Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). Suas bases assentaram-se na concepção de administração gerencial do Estado, em conceitos *modernos* de eficiência e eficácia no controle dos resultados e descentralizada para fazer chegar ao *cidadão-cliente* os serviços prestados pelo Estado. Apresentada como “modernidade” necessária para superar a gestão burocrática e patrimonialista do Estado brasileiro, supostamente neutra e benéfica ao interesse geral, suas diretrizes e concepções acabaram sendo incorporados por governos de todos os matizes, a direita e a esquerda, impregnando as concepções da “boa governança” (RAICHELIS, 2018, p. 56, grifos da autora).

Pode ser afirmado que o projeto neoliberal objetiva naturalizar o capitalismo e as desigualdades sociais, atuando no desmonte dos direitos sociais da classe trabalhadora, transformando as conquistas sociais em “[...] impeditivos para o desenvolvimento e a liquidez financeira do Estado, sendo apontadas como a principal causa de sua crise fiscal” (CEOLIN, 2014, p. 252), acarretando o desmonte do sistema público de proteção social.

As definições orçamentárias justificam as prioridades dos governos, sustentada na crítica à organização dos serviços públicos que são pautados pelos princípios da universalidade e da gratuidade. Tais críticas afirmam que os serviços públicos ampliam em demasiado o gasto estatal, de onde entram as folhas salariais dos trabalhadores públicos, que segundo esse pressuposto, são excessivas. Nesse sentido, ocorre uma inversão, pois o gasto social passa ser compreendido “[...] como uma das principais causas da crise fiscal do Estado, a proposta é reduzir despesas, diminuir atendimentos, restringir meios financeiros, materiais e humanos para a implementação dos projetos” (IAMAMOTO, 2014, p. 149).

Em função dos ajustes fiscais neoliberais recomendados pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, ocorre a redução da autonomia nacional, devido ao compromisso assumido com a lógica financeira do grande capital internacional (YAZBEK, 2009b). O capital, além de não conseguir ampliar as taxas de crescimento econômico, “[...] ao invés de voltar-se para o setor produtivo, é canalizado para o setor financeiro, favorecendo um crescimento especulativo da economia” (IAMAMOTO, 2014, p. 141), o que contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais e do desemprego.

A mundialização e financeirização, tanto da economia quanto dos mercados, estão inseridas “[...] num amplo movimento de reconfiguração do capitalismo, ancorado pela grande indústria transnacional em estreita associação com o mundo das finanças e com os interesses do capital rentista” (RAICHELIS, 2013, p. 612). Diante disso, o Estado amplia a defesa dos interesses do capital em detrimento das necessidades do trabalho.

Ao mesmo tempo em que essas mudanças derivam das alterações ocorridas com o trabalho, nesse contexto ocorrem transformações também relacionadas a ele, uma vez que as relações trabalhistas são marcadas, segundo Raichelis (2011, p. 421), “[...] pela retração e, mesmo, pela erosão do trabalho contratado e regulamentado, bem como dos direitos sociais e trabalhistas, ampliam-se também as relações entre trabalho e adoecimento” dos trabalhadores, tanto com relação a problemas físicos quanto de saúde mental. A autora pontua ainda que, devido à lógica neoliberal de privatização do Estado, há um clima desfavorável relacionado à imagem do servidor público junto à população e à opinião pública, que parece não corroborar com a necessidade de reposição de trabalhadores na administração pública, conforme se verifica no modo

[...] como os jornais de grande circulação e a mídia em geral veiculam a realização de concursos públicos e a contratação de funcionários públicos em qualquer esfera da administração pública; o uso de termos como inchaço da máquina, cabide de emprego, ampliação do déficit público, aumento da ineficiência etc., são corriqueiros e destaques nas manchetes, que, ao mesmo tempo e contraditoriamente, cobram do Estado mais e melhores serviços públicos (RAICHELIS, 2018, p. 55).

Tais transformações societárias relacionadas à organização do capitalismo contemporâneo, especialmente as ligadas ao trabalho e à desestruturação das políticas sociais, incidem na vida social. Segundo Raichelis (2013), com a reconfiguração das políticas sociais, o Estado passa suas responsabilidades para a família e as organizações sociais, minimizando o caráter de direito. Essas medidas são reducionistas, seletivas e focalizadas, voltadas

principalmente para o atendimento de situações extremas, sem impactar nos níveis de desigualdade do Brasil.

Nesse contexto, Netto (1996) assinala que o Serviço Social se encontra maduro e consolidado na sociedade brasileira. As novas questões colocam-se aos assistentes sociais, tanto na sua intervenção quanto na construção de conhecimento, pois enfrentam o desafio de decifrar esta realidade e muitas vezes percebem-se impedidos “[...] em suas ações, que dependem de recursos, condições e meios de trabalho cada vez mais escassos para operar as políticas sociais” (IAMAMOTO, 2014, p. 149).

Além disso, o próprio assistente social, enquanto trabalhador assalariado, incluso no processo de compra e venda da força de trabalho, também está submetido às condições de toda a classe trabalhadora. Tais impactos na vida cotidiana, não se faz sem resistências, as quais assistentes sociais compõem: “Mas também participa política e ideologicamente das resistências e disputas ao se organizar enquanto sujeito coletivo” (RAICHELIS, 2018, p. 58), por meio das entidades representativas dos assistentes sociais e da formulação de um projeto profissional direcionado para a defesa dos trabalhadores, na contramão da lógica do capital.

1.2.3 A Relativa Autonomia do Assistente Social e o Projeto Profissional

No decorrer desse capítulo tem-se argumentado que é por meio das relações sociais concretas que a sociedade se (des)organiza e que se dão as condições para que o Serviço Social se constitua como um espaço de profissionalização e assalariamento na divisão sócio-técnica do trabalho.

Nesse construto, a atividade do assistente social é definida por uma relação de compra e venda de sua força de trabalho especializada por meio de formação universitária, pressupondo a presença do equivalente geral (dinheiro) que, manifesto no salário, exprime o valor de troca desta força, tornada mercadoria, e a transformação “[...] de seu trabalho em atividade subordinada à classe capitalista [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 92). O assalariamento se constitui, portanto, na transformação da força de trabalho em mercadoria e para isso necessita dos meios necessários para a realização, meios estes que, em grande parte, encontram-se absorvidos pelos empregadores.

Dessa forma, enquanto trabalhador assalariado, o assistente social realiza o seu exercício profissional por meio de uma regulamentação que se expressa no contrato de trabalho. Esta configuração do trabalho, no capitalismo, “[...] impregna o trabalho

profissional de dilemas da alienação e de determinações sociais que afetam a coletividade dos trabalhadores” (IAMAMOTO, 2014, p. 215, grifos da autora).

Também já foi citado neste estudo que o exercício profissional de assistentes sociais se realiza mediatizado por instituições públicas e privadas, “[...] tensionado pelas contradições que atravessam as classes sociais na sociedade do capital e pela condição de trabalhador assalariado” (RAICHELIS, 2011, p. 427), o que determina ao assistente social submeter-se às regras que legitimam as relações de trabalho.

Alinhavadas tais premissas, é preciso observar que, no Brasil, o Serviço Social encontra-se inscrito no rol de profissões liberais¹⁵, apesar de a sua inserção em uma relação de assalariamento integrado ao mercado de trabalho não atribuir um caráter totalmente liberal ao seu exercício profissional. Iamamoto e Carvalho (2014, p. 86-87, grifos das autoras) descrevem os motivos para tal afirmação:

O Assistente Social não tem sido um profissional autônomo, que exerça independentemente suas atividades, dispondo das condições materiais e técnicas para o exercício de seu trabalho e do completo controle sobre o mesmo, seja no que se refere à maneira de exercê-lo, ao estabelecimento da jornada de trabalho, ao nível de remuneração e, ainda, ao estabelecimento do “público ou clientela a ser atingida”. No entanto, se esta não vem sendo, historicamente, uma característica básica da profissão, ela não exclui integralmente certos traços que marcam uma prática “liberal” entre os quais se poderia arrolar: a reivindicação de uma deontologia (Código de Ética), o caráter não rotineiro da intervenção, viabilizando aos agentes especializados uma certa margem de manobra e de liberdade no exercício de suas funções institucionais.

Desse modo, são as instituições empregadoras que fornecem os meios e os instrumentos para que o assistente social desenvolva seu exercício profissional nos diversos espaços sócio-ocupacionais, definindo também “[...] as dimensões, expressões ou recortes da *questão social* a serem trabalhadas, as funções e atribuições profissionais” (RAICHELIS, 2011, p. 428), delineando sobre qual matéria ou objeto incide a ação do assistente social. Os empregadores também oferecem “[...] o suporte material para o desenvolvimento do trabalho – recursos humanos, técnicos, institucionais e financeiros [...]” (RAICHELIS, 2011, p. 428) –, materializando requisições, estabelecendo funções e atribuições, por meio de regulamentações específicas, “[...] que condicionam o conteúdo do trabalho realizado e estabelecem limites e possibilidades à realização dos propósitos profissionais” (IAMAMOTO, 2014, p. 218-219). Todavia, sendo o Serviço Social uma profissão liberal, se dispõe de relativa autonomia na

¹⁵ A Portaria nº. 35, de 19 de abril de 1949, do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, inclui o Serviço Social no 14º grupo de profissões liberais no Brasil.

condução do seu exercício profissional, mesmo que as implicações do processo de assalariamento incidam em suas atividades.

Por isso, a realização das atividades pressupõe a autonomia profissional, uma vez que estas requisitam um conhecimento especializado, o qual foi adquirido em um processo de formação. Entretanto, tal autonomia, é relativa, já que se encontra respaldada “[...] juridicamente na regulação da profissão, na formação universitária especializada e no código de ética” (IAMAMOTO, 2014, p. 254-255) e, portanto, é passível de reclamação judicial, possibilitando que o assistente social atribua uma direção social ao seu exercício profissional, de acordo com o posicionamento teórico-metodológico que considera mais adequado adotar, diante das transformações ocorridas na estrutura da sociedade, o que, muitas vezes, leva a ultrapassar, os limites institucionais impostos.

No exercício profissional dos assistentes sociais, muitas vezes, isso ocorre devido aos posicionamentos mais apropriados serem em favor da classe subalterna, a qual corresponde aos cidadãos que atendem por meio de suas atividades profissionais. Ou seja, a relação de contato direto entre assistente social e os usuários dos serviços sociais demonstra certo espaço para realização de suas atividades mediante um saber técnico e especializado. Isso, às vezes, assegura a oportunidade para que o assistente social possa reorientar a intervenção, ampliando as requisições institucionais, de acordo com o projeto profissional do Serviço Social. A este fato acrescenta-se “[...] a indefinição ou fluidez do ‘que é’ ou do ‘que faz’ o Serviço Social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 87, grifo dos autores), o que também favorece ao assistente social formular propostas de atuação, para além das exigências institucionais, ampliando seu campo de autonomia.

A efetivação da relativa autonomia do assistente social depende, então, “[...] *da correlação de forças econômica, política e cultural em nível societário e se expressa, de forma particular, nos distintos espaços ocupacionais [...]*” (IAMAMOTO, 2014, p. 220, grifos da autora). Nesse viés, cabe aos profissionais compreenderem tais especificidades diante da “[...] crescente segmentação das atividades profissionais” (FORTI e COELHO, 2015, p. 30), possibilitada pela divisão social do trabalho.

O projeto profissional do Serviço Social, denominado de Projeto Ético-Político, dispõe de dimensões sócio-históricas e ético-políticas que concebem uma visão de mundo vinculada a uma ética equivalente, operando também na ação, já que interfere no comportamento dos homens no enfrentamento dos conflitos sociais (IAMAMOTO, 2014). A construção deste projeto se deu no contexto anteriormente descrito, iniciado na transição da década de 1970

para a de 1980 (NETTO, 1999; ABRAMIDES, 2007), em um contexto de recusa ao conservadorismo no interior da profissão. O atual projeto profissional é compreendido

[...] como um *processo de ruptura com o conservadorismo*: deita raízes na configuração de *um novo ethos profissional*, que amadurece teórica, acadêmica, política e eticamente, de forma coletiva, no meio profissional da categoria dos assistentes sociais. Tem, em suas formas organizativas, a referência histórica necessária desta maturidade sob a direção das entidades da categoria e dos estudantes de Serviço Social (ABRAMIDES, 2007, p. 36-37, grifos da autora).

O projeto profissional não se realiza sem a presença de contradições, que derivam de determinações econômicas, ideopolíticas, culturais e sócio-históricas, expressas “[...] na correlação de forças existentes entre as classes sociais em luta e os projetos societários, dominante e em disputa, na sociedade de classes” (ABRAMIDES, 2007, p. 36). Iamamoto (2014) pontua, nesse sentido, que o projeto profissional do Serviço Social abrange a defesa das prerrogativas dos profissionais, porém sua perspectiva considera para além disso, pois é histórico e composto de caráter ético-político, estabelecendo um norte quanto à forma de realizar o trabalho cotidiano.

Sendo assim, o Projeto Ético-Político do Serviço Social vem sendo construído ao longo das últimas décadas com a incorporação de preceitos democráticos comprometidos com a efetivação de direitos sociais, resultado da organização dos assistentes sociais em suas instâncias representativas e da qualificação teórica e política, construído “[...] no embate entre distintos projetos de sociedade que se refratam no seu interior” (IAMAMOTO, 2014, p. 224). Apresentam-se, assim, suas bases teóricas e políticas no Movimento de Reconceituação, especialmente em sua perspectiva de “intenção de ruptura” (NETTO, 2004), que representou a apropriação da teoria social crítica pelos assistentes sociais, contribuindo para a acumulação teórica e para a consolidação da produção de conhecimento em Serviço Social, por meio da recusa ao conservadorismo profissional (NETTO, 1999).

O desenvolvimento dessa visão crítica foi formulado nas discussões profissionais quanto à “[...] explicação da sociedade e do exercício profissional nela inscrito” e também relacionadas “[...] ao ideário profissional, isto é, quanto ao modo de pensar construído em sua trajetória histórica” (IAMAMOTO, 2014, p. 235). Essa dinâmica demonstra que o ‘processo de renovação’ da profissão proporcionou o amadurecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo do Serviço Social, enfatizando o compromisso com a classe trabalhadora. Ao ser hegemônico no Serviço Social, o Projeto Ético-Político delinea a

direção social dada à profissão pelas entidades de representação dos assistentes sociais. Afirmar isso não significa ignorar a presença de tendências (neo)conservadoras na profissão.

Dito isso, a operacionalização do projeto profissional requer identificar, do ponto de vista sócio-histórico, em que espaço se situa o exercício profissional do assistente social, uma vez que é nele que se estabelecem limites e possibilidades para a realização do referido projeto, sendo necessário “[...] um conjunto de mediações que interferem no processamento da ação e nos resultados individual e coletivamente projetados” (IAMAMOTO, 2014, p. 230). Ou seja, é a partir dele que partem as forças políticas que afetam as condições e relações de trabalho.

Conforme referido acima, na década de 1990 ocorreu a maturidade do “[...] Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social brasileiro que, no legado marxiano e na tradição marxista, apresenta sua referência teórica hegemônica” (ABRAMIDES, 2007, p. 37). Abramides (2007) menciona que o Projeto Ético-Político está expresso no Código de Ética de 1993, na Lei de Regulamentação da profissão e nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social de 1996, sendo estes produtos de uma intensa mobilização e organização política do conjunto CFESS-CRESS, da ABEPSS e dos estudantes, por meio da representação da ENESSO.

Nesse sentido, a profissão é orientada por um projeto profissional crítico que demonstra ser uma possibilidade para que os assistentes sociais tenham consciência dos fundamentos sobre os quais o exercício profissional ocorre, pois os projetos profissionais são organizados mediante “[...] um conjunto de conhecimentos teóricos e de saberes interventivos, de valores, princípios e diretrizes éticas e políticas” (GUERRA, 2007, p. 8-9), bem como de orientações acerca das diretrizes para formação e o perfil do profissional a ser formado.

Os projetos profissionais são compostos de orientações, valores e referências metodológicas que direcionam a profissão, “[...] posturas e modos de operar construídos e legitimados pela categoria profissional, cujos conteúdos objetivem a crítica da sociedade capitalista” (GUERRA, 2007, p. 8-9). Os profissionais orientados por este projeto conferem qualidade técnica às suas atividades tendo em vista “[...] a defesa permanente dos direitos sociais e humanos, considerados como conquistas da humanidade, herança das lutas dos movimentos sociais e trabalhistas progressistas” (GUERRA, 2007, p. 8-9).

É válido e necessário ressaltar que essa construção não ocorreu sem tensões e uma delas se dá entre o Projeto Ético-Político do Serviço Social e o estatuto do assalariamento profissional. O Projeto Ético-Político “[...] afirma o assistente social como um ser prático-social dotado de liberdade e teleologia, capaz de realizar projeções e buscar implementá-las

na vida social” (IAMAMOTO, 2009, p. 348) e a condição de assalariamento submete o assistente social às condições sociais em que ocorre a materialização do projeto profissional definido pelos seus empregadores, em espaços sócio-ocupacionais específicos.

Por isso, o profissional, em suas escolhas profissionais, pode contribuir para a manutenção e reprodução desta forma de sociabilidade ou sinalizar alternativas mobilizadoras de transformação do regime de produção vigente, considerada a relativa autonomia do seu exercício profissional. Isto porque cada ação individual influencia na totalidade das relações, e estas, por sua vez, influenciam as ações individuais.

Mesmo atendendo às demandas imediatas postas pelas instituições empregadoras, o assistente social, ao orientar-se pelo Projeto Ético-Político, demonstra ter a compreensão de sua intencionalidade ao decifrar o significado das demandas, percebendo que “[...] as possibilidades não estão na profissão ou no conhecimento, mas na realidade” (GUERRA, 2007, p. 27). O exercício profissional necessita deste conhecimento da realidade, para identificar “[...] as tendências do desenvolvimento histórico” (GUERRA, 2007, p. 27), para que, por meio do projeto profissional, possam ser estabelecidas “[...] as devidas mediações entre uma intervenção imediata no cotidiano e determinados fins, interesses e projetos de classe” (GUERRA, 2007, p. 27).

Nesse sentido, cabe observar que, metodologicamente, a apreensão da materialidade do real é uma necessidade que a realidade estabelece para o Serviço Social em função das respostas profissionais demandadas pelas transformações societárias, pois a “[...] realidade no seu movimento se mostra e se esconde ao mesmo tempo: esconde sua lógica e mostra apenas seus sinais, os quais muitas vezes nos confundem” (GUERRA, 2015, p. 52). Por isso, é por meio do movimento dialético do universal ao particular e vice-versa que o assistente social pode compreender a realidade como totalidade, percebendo as contradições do real como possibilidades de intervenção e formas de seu enfrentamento mediante a preparação técnica e intelectual para respondê-las, favorecendo, assim, “[...] mais o trabalho do que o capital” (VASCONCELOS, 2015, p. 47).

Ao participar do processo de reprodução das relações sociais que “[...] é a *reprodução da totalidade do processo social, a reprodução de determinado modo de vida* que envolve o cotidiano da vida em sociedade” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 79, grifos dos autores), o Serviço Social também as reproduz e ainda é influenciado pelas relações sociais enquanto profissão. Por isso, é preciso considerar o Serviço Social sob dois ângulos que não se dissociam entre si, pois são expressões do mesmo fenômeno:

[...] como realidade vivida e representada na e pela consciência de seus agentes profissionais expressa pelo discurso teórico-ideológico sobre o exercício profissional; a atuação profissional como atividade socialmente determinada pelas circunstâncias sociais objetivas que conferem uma direção social à prática profissional, o que condiciona e mesmo ultrapassa a vontade e/ou consciência de seus agentes individuais. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 79-80).

Logo, há uma contradição entre estas duas dimensões - a realidade vivida e a consciência -, pois, apesar de elas serem indissociáveis, pode ocorrer um descompasso entre as condições objetivas para o exercício profissional e as intenções manifestadas nos discursos que legitimam o Serviço Social, que estão expressos no Projeto Ético-Político. Por esse motivo, torna-se indispensável que a profissão seja apreendida em sua inserção na dinâmica das relações sociais existentes no capitalismo, considerada a conjuntura histórica, ou seja, no movimento de reprodução da sociedade.

Considerados os argumentos tecidos até aqui, considera-se oportuno demonstrar outra forma de expressar a dimensão da contradição à qual os assistentes sociais estão submetidos. O seu exercício profissional dá respostas tanto para as demandas do capital quanto para as do trabalho, reproduzindo “[...] pela *mesma atividade, interesses contrapostos que convivem em tensão*” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 81-82, grifos dos autores). Por isso, a atuação pode fortalecer “[...] *um ou outro polo pela mediação de seu oposto*” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 81-82, grifos dos autores).

Por ser um movimento contraditório, também é a partir disso que se torna possível estabelecer “[...] *uma estratégia profissional e política, para fortalecer as metas do capital ou do trabalho*” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 81-82, grifos dos autores), considerando que as classes sociais somente existem inter-relacionadas, viabilizando a possibilidade de o assistente social ter “[...] por suposto que essas forças contraditórias não se excluem do contexto profissional” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 81-82, grifos dos autores).

A subjetividade do profissional precisa perceber a realidade enquanto concreta e, a partir disso, planejar as estratégias de intervenção dentro das possibilidades históricas, cabendo ao assistente social apreender que as situações singulares vivenciadas no contexto institucional pelos profissionais são explicadas a partir das referências à totalidade social que é a sociedade capitalista.

Logo, ao analisar os espaços sócio-ocupacionais os quais se inserem, os profissionais poderão constatar os determinantes históricos que perpassam as relações sociais, ante as profundas transformações societárias ocasionadas pelo aprofundamento das relações capitalistas. É importante “[...] reconhecer o fio contraditório que percorre os fenômenos

históricos e as instituições que abrigam o trabalho profissional, como lente privilegiada para a leitura dos espaços ocupacionais” (IAMAMOTO, 2009, p. 344-345).

Devido a isso “[...] *não se pode pensar a profissão no processo de reprodução das relações sociais independente das organizações institucionais a que se vincula*, como se a atividade profissional se encerrasse em si mesma” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 86, grifos dos autores) e, ainda, como se os resultados do exercício profissional surgissem tão somente da atuação do profissional.

Foi referido várias vezes durante o texto a necessidade de se compreender o Serviço Social no âmbito das relações de classes e destas com o Estado, na produção e reprodução da vida social, cabendo aos profissionais reconhecer o modo como se materializam essas expressões nos espaços sócio-ocupacionais nos quais se inserem como profissionais assalariados, sendo eles ligados a instituições públicas ou privadas. É isso que possibilita serem delineadas as possibilidades de respostas profissionais.

O Projeto Ético-Político demanda a ampliação dos apoios interiores ao espaço sócio-ocupacional, e exteriores, pois é necessário somar forças com parcelas organizadas da sociedade civil que pactuam dos mesmos princípios éticos e políticos, ou seja, do mesmo projeto societário.

A partir dos anos 1990, quando o neoliberalismo mostrou a sua influência na realidade brasileira com a contrarreforma do Estado ocorrida neste período e a precarização das relações de trabalho, resultante do processo de reestruturação do capital, os diversos espaços sócio-ocupacionais em que os assistentes sociais realizam seu exercício profissional também foram afetados por estas transformações, devido à dinâmica de flexibilização e da precarização demonstrada “[...] pela insegurança do emprego, precárias formas de contratação, intensificação do trabalho, aviltamento dos salários, pressão pelo aumento da produtividade e de resultados imediatos” (RAICHELIS, 2011, p. 422).

Contraditoriamente, a reestruturação produtiva que reduziu o mercado de trabalho para o Serviço Social em alguns locais, também o ampliou, como no espaço de atuação nas políticas de Seguridade Social, especialmente na esfera municipal, devido à descentralização dos serviços e implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), nos anos 2000.

As estratégias de intensificação do trabalho são inseridas gradativamente e, por vezes, ainda que não sejam claramente perceptíveis para os trabalhadores, sobretudo na esfera estatal, elas obtêm materialidade “[...] no ritmo e na velocidade do trabalho, nas cobranças e exigências de produtividade, no maior volume de tarefas, nas características do trabalho intelectual demandado, no peso da responsabilidade” (RAICHELIS, 2011, p. 433). Este

movimento será demonstrado na pesquisa de campo, no contexto do espaço sócio-ocupacional definido para análise.

Diante disso, a importância do Projeto Ético-Político do Serviço Social é ressaltada no exercício profissional, visto que, durante os atendimentos “[...] reproduzem-se relações sociais hegemônicas na sociedade do capital e/ou relações democráticas, horizontais, reflexivas, críticas, já presentes como tendências na própria sociedade do capital” (VASCONCELOS, 2015, p. 156-157). É nesta tensa relação que os assistentes sociais podem mover-se de acordo com interesses “[...] do capital e da burguesia, como amortecedores do sistema, ou, como é de interesse dos trabalhadores, contribuindo na construção e realização de processos emancipatórios” (VASCONCELOS, 2015, p. 156-157).

Além disso, as entidades representativas dos assistentes sociais exercem papel de grande importância no processo de construção e materialização do Projeto Ético-Político profissional. Ademais da fiscalização do exercício profissional, o conjunto CFESS-CRESS desempenha atividades voltadas à qualificação teórica e política dos assistentes sociais, em defesa das políticas sociais, bem como na qualidade dos serviços prestados à população, o que é pautado por legislações.

O Código de Ética de 1993 e as resoluções posteriores do CFESS que tratam do exercício profissional fornecem procedimentos e indicações que muitas vezes os profissionais precisam cumprir e observar em situações específicas. Isso contribui com as discussões em defesa de melhores condições para os assistentes sociais realizarem suas atividades e ao mesmo tempo resistirem coletivamente, em tempos de neoliberalismo. Ademais, estes instrumentos do CFESS, também embasam a qualidade e competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do exercício profissional.

Dentre estas resoluções, que estão em conformidade com o Código de Ética e a Lei de Regulamentação da Profissão, destaca-se a Resolução do CFESS n. 493/2006, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Considera-se esta Resolução um relevante instrumento que objetiva a defesa de melhores condições de trabalho, a partir do estabelecimento de “[...] condições e parâmetros normativos, claros e objetivos, garantindo que o exercício profissional do assistente social possa ser executado de forma qualificada ética e tecnicamente” (CFESS, 2006, p. 1). A referida Resolução salienta a garantia dos pressupostos éticos profissionais, realçando a questão do sigilo, como uma importante prerrogativa inscrita nos valores ético e profissionais.

Diante do exposto, compreende-se que a organização da sociedade capitalista e a conjuntura atual impõem limites objetivos sobre o exercício profissional do assistente social,

porém estes não são absolutos, uma vez que contém antagonismos e processos contra-hegemônicos que precisam ser desvendados pelos profissionais, constituindo-se como possibilidades de ações conscientes na direção social do Projeto Ético-Político do Serviço Social em favor dos interesses e do fortalecimento da classe trabalhadora (BARROCO e TERRA, 2012).

CAPÍTULO II - O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Serviço Social, enquanto profissão inscrita na divisão sócio-técnica do trabalho, é requisitado por várias instituições empregadoras, especialmente àquelas ligadas ao desenvolvimento de políticas sociais. Dessa forma, o exercício profissional do assistente social encontra-se inserido na trama das relações sociais no contexto do capitalismo e é na produção e reprodução destas relações que os profissionais desenvolvem seu trabalho, atravessado por suas implicações e determinantes histórico-sociais.

Dentre os locais de trabalho que requisitam o assistente social estão as instituições que materializam a política de educação, que também são parte e expressão das relações capitalistas de produção, apresentando-se como um espaço contraditório, tensionado pelos interesses que permeiam as classes sociais. As discussões desenvolvidas na sequência deste trabalho discorrem sobre o processo de ampliação da inserção do Serviço Social na educação superior, considerando o exercício profissional na Assistência Estudantil.

Este capítulo aborda brevemente, portanto, a relação entre trabalho e educação, o contexto da expansão das instituições de educação superior e as estratégias governamentais. Com isso, situa-se a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) no contexto em que está inserida, buscando compreender a expansão das ações da Assistência Estudantil e o consequente aumento deste espaço sócio-ocupacional para o assistente social, considerando a contrarreforma do Estado de 1990, as alterações no âmbito do trabalho derivadas da reestruturação produtiva e o avanço do ideário neoliberal no Brasil. Desse modo, apreender a trajetória da política de educação requer aprofundar suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

Conforme abordado no capítulo anterior, é por meio do trabalho, em uma perspectiva ontológica, que o homem utiliza suas forças vitais para modificar a natureza e neste ato também se modifica, com o propósito de criar objetos úteis, orientados para uma determinada finalidade. Desta forma, Lukács (1986) e Marx (2013) apontam que o trabalho é a atividade que concebe o homem enquanto ser social, que projeta finalidades mediante o trabalho, sendo o único ser portador de teleologia. É por intermédio do trabalho que se torna realizável o desenvolvimento da sociedade e, a partir da produção e reprodução das condições de existência dos homens, são estabelecidas também as relações de produção.

Neste processo de complexificação da sociabilidade humana surgiram outros complexos sociais capazes de responder às necessidades criadas pelo trabalho. Com a articulação entre a atividade de várias pessoas originou-se a teleologia secundária, que atua sobre outras consciências a fim de estimular a realização de determinadas posições teleológicas. A educação é um destes complexos sociais que, como teleologia secundária, pretende influenciar os indivíduos a realizarem comportamentos desejados em cada organização social, buscando regular as decisões individuais às necessidades e valores da sociedade, tornando-se essencial para a reprodução do gênero humano e das relações sociais. Assim sendo, o trabalho é considerado como uma relação “[...] do homem com a natureza” e a educação “[...] consiste numa atividade estritamente relacionada ao âmbito da relação social estabelecida entre os homens” (SANTOS NETO, 2014, p. 26).

No processo de produção, de acordo com Saviani (2007)¹⁶, o homem produz sua própria existência em uma contínua interação que objetiva transmitir para as próximas gerações o seu aprendizado, garantindo a existência humana. Nas comunidades primitivas, quando as classes sociais ainda não estavam tão nitidamente definidas como atualmente, trabalho e educação aconteciam de maneira intrínseca, uma vez que os homens aprendiam a trabalhar trabalhando, apropriavam-se de maneira coletiva dos meios para a sua existência e também se educavam neste processo.

A função social da educação é, portanto, ao mesmo tempo, capacitar os homens “[...] a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176) e também para “[...] influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida de modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178). A capacitação efetivada pela educação atribui aos homens conhecimentos, habilidades e comportamentos dos quais eles precisarão para reagir aos acontecimentos e situações que se apresentarão na sua vida. Porém, estas reações em face das decisões alternativas devem ocorrer de modo socialmente desejado para a reprodução social. Nesse sentido, a educação corresponde, simultaneamente, às necessidades dos indivíduos singulares e às necessidades da reprodução da totalidade social.

Sendo assim, Lukács (2013) refere que a educação, ao influenciar os homens a assumirem certas escolhas ante as alternativas futuras, contribui para a constituição de um elemento importante da reprodução social: a continuidade. Destarte, a essência da educação seria contribuir para a continuidade, para a manutenção daqueles elementos que são

¹⁶ Neste texto, para aprofundar o assunto, o autor realiza uma comparação detalhada entre as mudanças ocorridas na organização da sociedade e a relação ontológica entre trabalho e educação.

necessários às constantes mudanças que compõem a reprodução social, exercendo um papel conservador, mas necessário para a construção do novo, abrindo também a possibilidade de mudanças, rupturas e transformações.

Como a educação transcorre por todas as etapas da vida humana, já que o ser humano está em processo contínuo de aprendizagem e criação, a educação é uma atividade sempre incompleta, inclusive ocorre também fora das instituições educacionais formais, afastada da manipulação e do controle da organização educacional formal. Em vista disso, Mészáros (2008) atribui para a educação um caráter ambíguo, uma vez que ao mesmo tempo constitui-se como fundamental na produção das condições objetivas para a manutenção do capital, legitimando-o, mas também é necessária para criar estratégias na busca da transição para uma outra forma de sociabilidade, que esteja para além do capital.

Mészáros (2008) refere que para romper com as condições geradas pelo sistema do capital, uma sociedade determinada pelas necessidades da produção de mercadorias, pelo lucro e pela exploração alienante do trabalho, a educação possui um papel central neste processo porque está diretamente ligada às possibilidades - de curto e de longo prazo - de superação deste sistema. Dessa forma, é necessário pensar uma alternativa educacional formulada que vise uma transformação social ampla e do ponto de vista da emancipação humana, com o objetivo da construção de um novo metabolismo reprodutivo social dos produtores livremente associados. Assim,

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

Por conseguinte, a educação de forma ampliada apresenta-se como capaz de proporcionar a apropriação de todo o conjunto de conhecimentos e práticas descobertas e aperfeiçoadas pela humanidade ao longo do tempo, possibilitando, então, o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do ser humano, potencializando a construção de vivências emancipatórias. Ainda conforme Mészáros (2008), dentro da perspectiva de ir para além do capital, todos os seres humanos apropriariam-se ativa e positivamente das realizações do gênero humano sem barreiras econômicas limitando seu acesso, propiciando a universalização

da educação e do trabalho, como atividade humana autorrealizadora, sendo que uma não é viável sem a outra.

Com o estabelecimento da propriedade privada e, conseqüentemente, das classes sociais, da exploração do homem pelo homem, da divisão social do trabalho e da alienação, houve conseqüências enormes para a humanidade. A sociedade converteu-se em uma realidade social cindida, no seu interior, em grupos sociais antagônicos e a divisão social do trabalho separou os homens entre aqueles que produzem a riqueza e aqueles que dela se apropriam privadamente. Deste modo, é a lógica da reprodução do capital que comanda todo o movimento da sociedade burguesa, pautada na forma de trabalho assalariado.

No capitalismo, a educação é afastada da responsabilidade de todos os pertencentes da comunidade para se estabelecer como uma tarefa específica de um grupo de pessoas e ser privilégio das classes dominantes, perdendo "[...] seu caráter de integração quase que espontânea da totalidade social para servir especificamente aos interesses de uma determinada classe social" (SANTOS NETO, 2014, p. 14) e contribuindo para a reprodução da dominação de classe. Sendo assim, tanto os filhos da classe burguesa como da classe trabalhadora passam a frequentar a escola para aprenderem, minimamente – no caso dos trabalhadores –, os códigos linguísticos, matemáticos, disciplinares e técnicos, com o intuito de assumirem postos no processo produtivo e para assimilarem os valores da sociedade burguesa, tornando a escola um espaço em comum e obrigatório para as duas classes, sob a organização do Estado.

Nesse ínterim, consoante com os interesses da burguesia e diante da divisão de classes, há também a diferenciação do repasse do conhecimento nas estruturas educacionais de forma a separar a execução e a formulação, ou seja, entre as pessoas que fossem trabalhar com as funções práticas no processo de produção e aqueles que fossem apreender o conhecimento de gestão, estando, portanto, relacionada “[...] diretamente ao desenvolvimento da divisão social do trabalho” (SANTOS NETO, 2014, p. 92).

Nas palavras de Saviani (2007, p. 159), foi a partir da Revolução Industrial que a escola aproximou-se do mundo da produção, dividindo a educação dos homens em dois grandes níveis: o das profissões manuais “[...] para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos”, para a classe trabalhadora e o nível das profissões intelectuais “[...] para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 159).

A educação formal neste modo de produção é, portanto, fundamental para assegurar o processo de desenvolvimento das forças produtivas mediante a preparação e adequação da mão de obra ao mercado de trabalho, estando subordinada ao processo de valorização do capital, produção de mercadorias e das relações sociais alienadas. De acordo com Mészáros (2008, p. 35, grifos do autor), a educação institucionalizada serviu, especialmente nos últimos 150 anos,

[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Dessa forma, os trabalhadores acabam por conceber como natural a relação de exploração de uma classe sobre outra, onde a educação volta-se para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação, produzindo “[...] tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifo do autor), organizados pelo Estado. A educação institucionalizada, pública ou privada, é regulada pelo poder público, por intermédio do estabelecimento de legislações educacionais e do financiamento das instituições de ensino.

A política de educação¹⁷ é resultante da dinâmica das contradições do sistema capitalista. Nesse sentido, as instituições educacionais formais são integradas à totalidade dos processos sociais e não podem funcionar de modo adequado se não “[...] estiverem em sintonia com *as determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43, grifos do autor). Porém, ainda segundo Mészáros (2008, p. 45) é necessário compreender que “[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital”, e sim apenas um elemento do sistema de internalização dos valores dominantes. O autor salienta que uma grande parte do processo contínuo de aprendizagem ocorre fora das instituições educacionais formais, onde “[...] esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal

¹⁷ Acerca das políticas sociais, Iamamoto e Carvalho (2014, p. 107-108) referem que estas são resultado do crescente “[...] processo de expropriação a que estão submetidos os trabalhadores no movimento de expansão do capital”, e que diante deste fato o Estado passa a responsabilizar-se ativamente pelas condições para a reprodução da força de trabalho, assumindo “[...] seu ‘papel de árbitro das relações de classe’”. Esta função não ocorre somente por meio de leis específicas, mas também pela “[...] prestação de serviços básicos de organismos estatais, paraestatais ou privados, regulados por intermédio de políticas sociais”.

legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53). Esta concepção mais ampla de educação é essencial para romper com a internalização dos valores predominantemente capitalistas.

Justamente porque o capital consegue realizar no campo jurídico-formal, no âmbito do Estado, uma igualdade que mantém inalterada a essência desigual de sua organização, é que ele consegue efetivar uma expansão da educação em sentido estrito, sem que isso signifique um choque com os seus interesses. Consequentemente, a organização da educação neste modelo apresenta como ponto central a afirmativa “[...] de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*” e sim, somente uma regulação para melhorar o funcionamento da sociedade capitalista, impondo arbitrariamente a “[...] crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82, grifos do autor).

Como política social, a educação é uma das práticas sociais que dissemina a internalização dos valores da sociedade capitalista. Porém, também é essencial nos processos de produção de uma consciência própria e autônoma da classe trabalhadora, a partir das lutas sociais pelo reconhecimento de seus direitos sociais. Dessa forma, a educação é um “[...] território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história” (CFESS, 2012, p. 12).

Baseado na formalidade, o Estado pode até mesmo sinalizar com políticas sociais mais democráticas e inclusivas, quando estas demonstram ser necessárias ou quando podem ser transformadas em vantagem para a reprodução do capital. Entretanto, da mesma forma, assim que as condições que fizeram surgir estas políticas sociais deixam de existir, elas podem ser abandonadas ou esvaziadas em seus conteúdos. O capital pode, portanto, em alguns momentos históricos realizar avanços no processo de universalização da educação e em outros gerar obstáculos. Este movimento no processo de universalização da educação ocorre a partir das necessidades de reprodução do capital, demonstrando seus interesses econômicos e não de humanização (MÉSZÁROS, 2008), fato este que é ampliado a partir da ideologia neoliberal, no período mais recente do capitalismo.

2.1.2 Elementos da Conjuntura Neoliberal e sua Influência no Brasil

O neoliberalismo, discutido no capítulo anterior, demonstra que a partir do seu ideário ocorreu a ampliação da defesa do capitalismo e o desmonte dos direitos sociais descritos na

Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). As consequências desse processo influenciaram nos diferentes espaços sócio-ocupacionais em que estão inseridos os assistentes sociais, uma vez que, como trabalhador assalariado, este também está submetido às mudanças no âmbito do trabalho. Dessa forma, as transformações societárias ocorridas nas formas de reprodução do capital a partir de 1990 no Brasil são essenciais para compreender as alterações realizadas na educação superior, de modo a situá-la no contexto do capitalismo contemporâneo.

A história demonstra que o modo de produção capitalista enfrenta períodos cíclicos de ascensão de seu desenvolvimento, resultando em crises no próprio sistema, as quais apresentam períodos alternados de progresso, seguidos de depressão. A crise de acumulação do capital ocorrida no cenário internacional no início da década de 1970 desencadeou o declínio e a estagnação nos ritmos de crescimento das economias capitalistas, com a redução das taxas de lucro, que permanecem até os dias atuais, já que "[...] as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas" (NETTO; BRAZ, 2012, p. 226).

Diante da recessão generalizada que o capitalismo monopolista vivenciou e do seu comportamento brutal na sociedade mundial, foram impostas mudanças e alterações com o objetivo de sua manutenção, por meio de um conjunto de ações e iniciativas para a reestruturação do seu ciclo de reprodução, que Netto e Braz (2012, p. 226, grifos dos autores) referem como "[...] uma estratégia articulada sobre um tripé: a *reestruturação produtiva*, a *financeirização* e a *ideologia neoliberal*". Todas estas mudanças ocorridas a partir da década de 1970 a nível mundial incidiram no Brasil principalmente a partir dos anos 1990, devido ao seu desenvolvimento tardio, em um "[...] processo que vem se efetivando mediante formas diferenciadas, configurando uma realidade que comporta tanto elementos de *continuidade* como de *descontinuidade* em relação às fases anteriores" (ANTUNES, 2012, p. 47, grifos do autor).

Destarte, a reconfiguração do capitalismo provocou alterações nos modelos de produção e, conseqüentemente, da relação entre capital e trabalho. Netto e Braz (2012, p. 227, grifos dos autores) assinalam que ocorre o esgotamento da "[...] modalidade de acumulação denominada *rígida*, própria do taylorismo-fordismo, e começa a se instaurar aquela que vai caracterizar a terceira fase do estágio imperialista, a *acumulação flexível*". Os autores pontuam que a acumulação flexível sustenta-se

[...] na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de

produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993, p. 140 *apud* NETTO; BRAZ, 2012, p. 227).

Nesse sentido, é com base na flexibilidade que ocorre a reestruturação produtiva, fundamentada na incorporação de tecnologias na produção, com a utilização da microeletrônica, dos recursos de informática e robótica, resultantes dos avanços técnico-científicos, que impactam nos processos de trabalho e na força de trabalho vinculada à produção, reduzindo demasiadamente a demanda de trabalho vivo. Outra consequência deste processo foi o aumento das exigências aos trabalhadores, mediante a requisição de “[...] uma qualificação mais alta e, ao mesmo tempo, a capacidade para participar de atividades múltiplas, ou seja, essa força de trabalho deve ser *qualificada e polivalente*” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 229, grifos dos autores).

Netto e Braz (2012) citam que com o crescimento destas exigências também se realiza um movimento inverso, no qual várias atividades de trabalho são depreciadas e tornam-se descartáveis, sendo substituídas a qualquer momento, demonstrando uma flexibilização das relações de trabalho em que alguns conseguem minimamente certa segurança no emprego e a grande maioria converte-se em trabalhador precarizados¹⁸.

Por esse íterim, o capital esforça-se para fragmentar a consciência de classe dos trabalhadores com o discurso “[...] de que a empresa é a sua 'casa' e que eles devem vincular o seu êxito pessoal ao êxito da empresa” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 229), além de utilizarem expressões como “colaboradores”, “cooperadores” e/ou “associados” para se referirem aos seus empregados. Essas várias transformações recentes efetivadas pelo capitalismo objetivam a reversão da taxa de lucro e a renovação das circunstâncias para a exploração da força de trabalho, porém compreende-se que os ônus destas mudanças incidem “[...] fortemente sobre os trabalhadores – da *redução salarial* [...] à *precarização do emprego*” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 230, grifos dos autores), priorizando a retirada de direitos sociais duramente conquistados e a destruição das garantias do trabalho, a exemplo do que ocorre no Brasil recente¹⁹.

¹⁸ Nas palavras de Antunes (2000, p. 43, grifos do autor), “Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador ‘*polivalente e multifuncional*’ da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural”.

¹⁹ Não é a finalidade desta pesquisa, mas cabe referir algumas das recentes perdas de direitos dos trabalhadores realizadas em nosso país e que significam a destruição dos direitos sociais. Conforme apontado por Raichelis

Com o intuito de fundamentar a aspiração do grande capital de eliminar qualquer impedimento para a realização dos seus anseios, fomentou-se amplamente a ideologia neoliberal, que compreende

[...] uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*)” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 238, grifos dos autores).

Logo, a ideologia neoliberal²⁰ valida justamente o projeto capitalista monopolista que procura acabar com as limitações sociopolíticas que restringem a sua liberdade de movimentar-se. Um dos focos principais de atuação foi a intervenção do Estado na economia, sendo demonizado pelos neoliberais e exposto como algo que precisa ser enxugado, que necessita de reforma. Porém, tal reforma não é, em seu sentido tradicional, relacionada às mudanças com o intuito de amplificar direitos, e sim, “[...] *o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contra-reforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais*” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 239, grifos dos autores).

Entretanto, os próprios capitalistas compreendem que o sistema não funciona sem a intervenção do Estado e, ao citarem “[...] a necessidade de um ‘Estado mínimo’, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital**” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 239, grifos dos autores). Ademais, financeirização também tem a sua importância neste quadro, pois as “[...] transações financeiras (isto é: as operações situadas na esfera da circulação) [...] tornaram-se predominantemente *especulativas*” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 244, grifo dos autores), ocorrendo na esfera das ações, cotas de fundos de investimentos, títulos de dívidas públicas, em que os rentistas e donos do capital fictício investem e extraem ganhos²¹. Esse capital fictício é

(2018, p. 51), a Lei N. 13.429/2017 “[...] que regulamenta a terceirização das atividades meio e das atividades fim”, influencia na “[...] terceirização de serviços públicos por meio da subcontratação de empresas ou instituições intermediadoras”, aumentando a desproteção social e trabalhista. Outra perda referida por Raichelis (2018, p. 54) relaciona-se com a “[...] Emenda Constitucional 95, conhecida como PEC do Teto de Gastos Públicos, que congelou investimentos da União em áreas como Saúde e Educação por 20 anos”.

²⁰ Atualmente, devido ao acirramento do neoliberalismo, alguns autores estão apontando para o termo “ultraneoliberalismo”, utilizado, por exemplo, por Josiane Soares Santos, no artigo intitulado “O enfrentamento conservador da ‘questão social’ e desafios para o Serviço Social no Brasil”, e no artigo de Marilda Villela Yamamoto, “Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos”, ambos publicados pela Revista Serviço Social e Sociedade, em 2019.

²¹ “As finanças passaram a constituir, nos últimos trinta anos, o sistema nervoso do capitalismo – nelas se espelham, particularmente, a instabilidade e os desequilíbrios da economia dessa fase do estágio imperialista. Envolvendo interesses monumentais em instituições tentaculares, a oligarquia que as controla (não mais que 500 ‘investidores’) dispõe de um poder que desafia a soberania dos Estados nacionais e a autoridade dos seus bancos

denominado como capital fetiche por vários autores, dentre os quais, no Serviço Social pode-se referenciar Yamamoto (2014).

Como consequências do neoliberalismo e da reestruturação produtiva baseada na acumulação flexível e na financeirização, Antunes (2000) destaca o gigantesco desemprego, a enorme precarização do trabalho e a degradação crescente da natureza, que prioriza a produção de mercadorias em detrimento à manutenção do meio ambiente. Com isso, ocorre a devastação da força humana que trabalha e o desmantelamento dos direitos sociais para que o sistema do capital permaneça se reproduzindo, especialmente a legislação relacionada à proteção do trabalho. Ou seja, há a oscilação crescente “[...] entre a perenidade de um trabalho cada vez mais reduzido, intensificado e mais explorado, dotado de direitos, e uma superfluidade crescente, cada vez mais geradora de trabalho precarizado e informalizado” (ANTUNES, 2012, p. 59).

O grande capital também utiliza de sua influência para instrumentalizar as ações das agências e entidades supranacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e instituições vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU), com o propósito de efetivar estratégias que corroborem com os seus interesses neoliberais. Estas organizações exercem poder de pressão sobre os países capitalistas com economias mais frágeis, o que permite a imposição de orientações macroeconômicas direcionadas a ajustes estruturais (NETTO; BRAZ, 2012).

No Brasil, a implementação da ideologia neoliberal preconizada pelo Consenso de Washington²² e amplamente propagada pelos organismos internacionais para a flexibilização do trabalho e desregulamentação de direitos, acentuaram ainda mais a frágil situação do trabalho em nosso país, bem como a “[...] a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho, implantadas no espaço produtivo, estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade” (ANTUNES, 2012, p. 47).

Isto posto, a ampliação do Estado brasileiro na direção da defesa dos interesses do capital em detrimento das necessidades do trabalho, devido às políticas neoliberais, ocasionaram várias reconfigurações nas relações de trabalho, nos direitos, nas

centrais, deve-se a esse poder a *livre mobilidade* de que os capitais puramente especulativos ('capitais voláteis') passaram a desfrutar e, com ela, a sua capacidade de arruinar inteiras economias nacionais" (NETTO; BRAZ, 2012, p. 245).

²² Conforme Yazbek (2012, p. 302), o Consenso de Washington foi uma “Reunião realizada em novembro de 1989 entre os presidentes eleitos da América Latina e os representantes do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento, que, entre as reformas de cunho neoliberal, prevê a realização de reformas estruturais para a estabilização da economia como as privatizações, a desregulamentação dos mercados, a descentralização e a retomada do desenvolvimento”.

intencionalidades e no alcance das políticas sociais (RAICHELIS, 2013), dentre elas, a política de educação e, especialmente, as modificações na educação de nível superior.

2.2 A EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E O APROFUNDAMENTO DO DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL

A partir da instauração do projeto neoliberal na realidade brasileira, que ocorreu por meio da contrarreforma do Estado de 1990, estabeleceram-se novas configurações no capitalismo e na sua reprodução social. Nesse sentido, as novas configurações estruturais ocasionaram alterações substantivas no âmbito do trabalho e no realinhamento do Estado com o neoliberalismo: as novas reconfigurações do trabalho e o avanço neoliberal passaram a estabelecer condições contraditórias nas mais diversas instituições sociais no Brasil.

Tais transformações na esfera do trabalho ganharam sustentação no Estado brasileiro, que, cada vez mais adepto à ideologia neoliberal, vem fornecendo o arcabouço jurídico para legitimar as medidas requisitadas pelas organizações empresariais e internacionais. Conseqüentemente, aconteceu uma perda significativa de conquistas dos trabalhadores e dos movimentos sociais, que foram alcançadas no processo de redemocratização do Brasil e expressas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Além disso, a contrarreforma do Estado de 1990 intensificou o caráter dependente do Estado em relação às orientações dos organismos internacionais, reordenando o papel do Estado.

Portanto, com a finalidade de amenizar a crise do capital do século XX, a burguesia combinou a reestruturação produtiva com o neoliberalismo, potencializando a liberdade de mercado em detrimento de compromissos com as necessidades humanas, com o intuito de elevar suas taxas de lucratividade, o que gerou retrocessos nos ganhos obtidos com relação aos direitos sociais, inclusive para a educação, a partir da mundialização do capital. No atual estágio do capitalismo, todas as esferas da vida social são transformadas em áreas potencialmente lucrativas (LIMA, 2013a). Nesse sentido, a educação é identificada como um lugar privilegiado nos processos de reestruturação produtiva, com papel central para o desenvolvimento econômico e para a inserção no mercado de trabalho de grande parte da força de trabalho.

A educação, especialmente a de nível superior, assume, então, o papel de potencializar a economia, com o objetivo de formar indivíduos com funcionalidade para a produção, sendo direcionada para ser útil às necessidades de expansão do capital, ou seja, à serviço do

mercado, que se apresenta cada vez mais mundializado. Netto e Braz (2012) atribuem como foco da educação a importância da formação de trabalhadores com habilidades técnicas e intelectuais para desempenhar tarefas mais complexas no mercado de trabalho e capazes de realizar funções múltiplas.

Com a reestruturação produtiva, que acarretou intensos avanços tecnológicos, a educação passou a ser relevante na busca da produção de conhecimentos como forma de manter as economias em plena competitividade no mercado, demonstrando, assim, o papel econômico da educação. Iamamoto (2000, p. 43) refere que as descobertas científicas e a sua utilização na produção “[...] tornam-se meios de obtenção de lucros excedentes, o que justifica a orientação de submeter a universidade aos interesses empresariais”. Nesse sentido, ocorre um aumento no “[...] reforço à concepção de educação como instrumento de preparação de mão-de-obra para o mercado e também de dominação ideológica através da visão de mundo empresarial” (LIMA, 2002, p. 55), em um processo de mercantilização da educação, particularmente da educação superior.

De acordo com Lima (2002, p. 47), as orientações e discursos dos organismos internacionais – especialmente do Banco Mundial –, para os países de economia dependente como o Brasil, apontam que deve haver a “[...] redução das verbas públicas para a educação, especialmente [a] superior, abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores privados”. Esse direcionamento é seguido com precisão pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, inclusive por meio das legislações: a educação torna-se importante instrumento para o capital por ser um campo de grande exploração e garantia de lucratividade, “[...] seguindo as metas do Banco Mundial, de expansão numérica dos alunos no Ensino Superior, independentemente da formação de qualidade” (ABRAMIDES, 2012, p. 12). Assim, o Banco Mundial apresenta-se como central para a compreensão do ajuste da educação nos países periféricos na atual fase de acumulação do capital.

No Brasil, o direito à educação está referenciado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que “[...] apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as Constituições Brasileiras”, com dez artigos específicos (art. 205 a 214) e também referem-se ao tema “[...] quatro artigos do texto constitucional (Art. 22, XXIV; 23, V; 30, VI e Art. 60 e 61) das Disposições Transitórias” (PIANA, 2009, p. 73). Assim, expandem-se as responsabilidades do Estado e da sociedade em geral com a educação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996 (BRASIL, 1996), o Estado confirma ser de sua responsabilidade e competência a

definição da política de educação. No entanto, ocorreram várias reformulações educacionais no Brasil, seno que estas respondem às novas demandas da globalização das economias e atendem ao ideário neoliberal (PIANA, 2009), motivadas pelas crises nacionais e internacionais do sistema capitalista, que enfraqueceram a política de educação, especialmente a superior.

A própria LDBEN, ao garantir a diversificação das instituições educacionais, demonstra a adequação da educação ao ajuste neoliberal, pois abre a possibilidade do ensino superior ser ministrado em instituições não universitárias. Dessa maneira, a universidade baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão não foi considerada como o modelo padrão para a organização da educação superior, apesar das reivindicações de diversos sujeitos políticos, especialmente por docentes e pelo movimento estudantil. Tal diversificação das instituições de nível superior se justifica como necessária para assegurar o acesso à educação superior a um maior número de pessoas.

Ao analisar a universidade, Chauí (2001) indica a necessidade de situá-la no contexto do capital, em sua relação com a sociedade contemporânea. Pensada nesse cenário, a universidade é uma instituição social que demonstra as manifestações construídas historicamente na sociedade, ou seja, expressa a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Com o desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista, o acesso à educação passa a ser uma exigência do próprio capital, tanto para qualificar a força de trabalho quanto para propagar uma imagem da educação como uma política de inclusão das massas.

De acordo com Chauí (2001), no que diz respeito à universidade pública, as reformulações do Estado iniciadas na década de 1990 transformaram a educação de um direito em um serviço. A universidade pública transformou-se em uma “organização administrada”, pois a sua autonomia “[...] se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho” (CHAUÍ, 2001, p. 183). Logo, em certa medida, a universidade pública perdeu a autonomia de ser autora das suas normas, pois, devido ao gerenciamento empresarial da instituição, o cumprimento das metas e dos índices impostos pelo contrato de gestão apontam para uma autonomia voltada “[...] para 'captar recursos' de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas” (CHAUÍ, 2001, p. 183, grifos da autora).

Com isso, a universidade pública passa a ser regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, por meio de uma estrutura que apresenta programas de eficácia organizacional, fazendo com que haja uma instabilidade dos meios e dos objetivos

de sua atuação. Essas normas, muitas vezes, estão alheias ao conhecimento e à formação intelectual. Como exemplos disso, Chauí (2001) cita o aumento de horas-aula para os docentes, avaliação pela quantidade de publicações e participação em eventos científicos, aumento no número de comissões e relatórios, demonstrando a descaracterização da autonomia universitária.

Ao tratar sobre as reformulações da educação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) pontuam que há a intenção de responsabilizar a população pelo desenvolvimento ou não da economia brasileira, apoiada na ideia de que cada cidadão é responsável por investir em sua própria escolarização e qualificação profissional, para que o país supere a sua posição de periférico. Estas concepções demonstram a função ideológica das reformulações na educação, pois é repassada para esta política a tarefa de preparar profissionais aptos para atender às exigências conforme o mercado de trabalho, em tempo rápido e em grande quantidade.

Nas palavras de Abramides (2012, p. 12-13), essa adequação às novas exigências requer despende menos investimento em “[...] educação, conceder um diploma em menor tempo e a consequente precarização do trabalho com menores salários [...], facilitando a intervenção do grande capital privado”. Aliado a isso, utiliza-se a disseminação do discurso da ineficiência do Estado, propagando a ideia de que ele seria o principal responsável pelas crises financeiras, devendo se modernizar e se adaptar às novas exigências do mundo globalizado.

Nesse cenário, conforme já apontado, as instituições de ensino superior adotaram novas configurações e a educação superior foi reformulada novamente de acordo as necessidades do mercado e da imposição do grande capital. Por meio das legislações, das contrarreformas e do discurso reproduzido, o Estado reduziu a destinação de verbas públicas para o financiamento da educação superior e, ao mesmo tempo, estimulou o “[...] empresariamento deste nível de ensino” (LIMA, 2007, p. 141).

A configuração atual do capitalismo aprofunda a inserção do Brasil na economia mundial, uma vez que “[...] as características centrais da mundialização financeira, especialmente seu tripé livre comércio/privatização/desregulamentação financeira e do mercado de trabalho, ampliam a desindustrialização, a desnacionalização e a concentração de renda” (LIMA, 2007, p. 55). Estas mesmas características do projeto neoliberal também estão presentes na contrarreforma da educação, como a privatização, a desregulamentação e a venda ao capital internacional das instituições de educação superior brasileiras – a desnacionalização da educação –, conforme as pautas dos organismos internacionais.

De acordo com Martins e Almeida (2017, p. 132), na política educacional revela-se “[...] um pacto interclassista que possibilitou um determinado tipo de expansão capitaneado

pela associação entre grandes grupos privados educacionais e capital financeiro”. A privatização dos serviços públicos, inclusive da educação e especialmente da educação superior, ocorre “[...] a partir de dois eixos norteadores: a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos e a diversificação das fontes de financiamento da educação superior” (LIMA, 2007, p. 66). A ampliação do setor privado ocorreu principalmente por meio da diversificação das IES, como por exemplo, os centros universitários e faculdades isoladas que, mediante a isenção da determinação de implementar políticas de pesquisa e extensão, difundiram-se enormemente.

As instituições privadas, a partir do viés exposto demonstram fragilidade no ensino que ofertam, na medida em que o ensino dissociado da pesquisa e extensão empobrece a formação discente. Lima (2007, p. 144) refere que a diversificação das IES também utilizou-se estrategicamente do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) “[...] via educação superior à distância, [que] teve especial importância pela aparência de modernização, democratização e de adequação da educação” às necessidades capitalistas a nível mundial. Além disso, a educação a distância surge como uma possibilidade de estudar e permanecer trabalhando, devido à questão dos horários reduzidos em sala de aula, assim como suas mensalidades são “[...] menos onerosas para os estudantes, garantindo o lucro pela quantidade de pessoas que consegue abarcar” (MARTINS; ALMEIDA, 2017, p. 135).

Esse processo se intensifica na metade da década de 1990, período do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e permanece durante o seu segundo mandato – até 2002 –, momento em que ocorre a ampliação do setor privado, com o aumento do número de IES privadas e a privatização interna das IES públicas, por meio da venda de serviços educacionais (LIMA, 2013a). Pode-se observar tal prática na oferta de cursos pagos, especialmente os de pós-graduação *latu sensu*, na formação de parcerias entre a universidade pública e empresas privadas, na venda de cursos de curta duração por meio da extensão universitária e na oferta de mestrados profissionalizantes, bem como mediante “[...] cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de verbas para a infra-estrutura das instituições, entre outros mecanismos” (LIMA, 2002, p. 47).

Além disso, as legislações aprovadas nesse período preveem a possibilidade de captação de verbas privadas para o financiamento das atividades acadêmicas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), diminuindo as responsabilidades do Estado com o seu financiamento (LIMA, 2007). Assim, os governos de FHC tiveram como marca característica o aprofundamento do receituário neoliberal, que já estava em curso também nos governos

anteriores. Estabeleceu-se que, com relação à educação superior, esta “[...] passará a ser identificada como uma atividade pública não estatal, portanto, um serviço prestado por IES públicas e privadas” (LIMA, 2013a, p. 18), justificando, assim, o financiamento público para as instituições privadas e vice-versa.

A partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 1995 e de 2002 (INEP, 1996, 2003), percebe-se um aumento no número de matrículas tanto nas IES públicas quanto nas privadas. Nas instituições privadas, em 1995, foram 1.059.163 matrículas; já em 2002 matricularam-se 2.428.258 estudantes. Nas IES públicas foram 700.540 matrículas em 1995 e 1.051.655 em 2002. Dessa forma, é visível a ampliação das matrículas nas IES privadas foi bem superior às públicas.

Conforme apresentado, o governo FHC garantiu a consolidação do projeto neoliberal no Brasil ao conduzir a educação para significativa mudança de direção e orientação, ela passa a integrar o rol de mercadorias disponíveis no mercado, prejudicando o seu entendimento como um direito social. Nesse contexto, é válido ressaltar que se o governo FHC foi responsável pelo aprofundamento das medidas de privatização e diminuição das responsabilidades do Estado com a educação superior, Lula, seu sucessor, continuou com essa marca e propagou medidas na política educacional que também reconfiguraram a educação superior no país.

De acordo com Lima (2013a, p. 20), durante o governo de Lula, a reformulação da educação superior brasileira foi um processo intenso desde o seu início em 2003, pois “[...] o governo implementou um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis, Decretos, indicando que essa reformulação foi, de fato, uma prioridade em sua pauta de ação política”²³. Essas medidas demonstram a continuidade e o aprofundamento da reformulação da educação superior, sob a aparência de democratização do acesso à educação.

A proposta de governo de Lula aparentava se aproximar dos anseios dos trabalhadores, porém, as medidas adotadas pelo seu governo pouco destoaram das intenções neoliberais que já estavam consolidadas no Brasil, realizadas pelos governos anteriores. Apesar da esperança da população por melhores condições de vida, em função de o novo governo possuir identidade com os trabalhadores, a possibilidade de ruptura com o projeto que até então privilegiava os interesses das elites, entretanto, é dificultada diante da forte pressão dos organismos internacionais pela manutenção do ajuste do Estado brasileiro.

²³ Para verificar quais são estas normativas e suas especificidades, ver também Lima (2007).

De acordo com Lima (2013a) o amplo conjunto de ações criadas durante o governo Lula pode ser caracterizado por meio de dois eixos temáticos principais: o empresariamento da educação superior e a certificação em larga escala. Esses dois eixos se expressam na privatização e mercantilização da educação superior pelo crescimento das IES privadas, principalmente através do financiamento público indireto a essas instituições, por meio do financiamento do crédito educativo; também na privatização interna das IES públicas e do produtivismo na política de pesquisa e pós-graduação. Há um incentivo para que os docentes tornem-se empreendedores, pois, estando “[...] na condição de empresário de si mesmo, capta recursos públicos e privados no lucrativo ‘mercado educacional’ criado no interior da universidade pública” (LIMA, 2013a, p. 25, grifos da autora).

Nos primeiros anos do primeiro mandato do governo Lula evidenciou-se a necessidade de ampliação de vagas e do acesso à educação superior, uma vez que o número de jovens que frequentavam o ensino público, no Brasil, era reduzido (SAVIANI, 2010), conforme já apontavam os índices apresentados no governo FHC. Uma estratégia de financiamento da educação superior brasileira utilizada e considerada como importante pelo governo Lula, foi ampliar a participação do setor privado no financiamento e na oferta da educação superior para os investidores estrangeiros, especialmente estadunidenses, canadenses e europeus.

Como exemplo podem ser citadas parcerias para a venda de pacotes tecnológicos com as universidades estrangeiras e a viabilização da ampliação de cursos de graduação a distância, justificada em virtude das dimensões continentais do Brasil e das enormes desigualdades e carências da realidade brasileira. Além disso, ocorre a ampliação da subordinação da ciência à lógica mercantil, reconfigurando a educação superior atrelada à lógica da ciência, da tecnologia e da inovação (LIMA, 2007, 2013a), características estas que fazem parte da ideologia neoliberal na organização recente do capitalismo.

As características apresentadas confirmam que o governo Lula deu continuidade aos eixos centrais da política neoliberal do governo FHC, mas são apresentadas à população de outra forma. No governo FHC o discurso que legitimava as reconfigurações na educação superior estava ligado à necessidade de reduzir os gastos estatais. Já no governo Lula o discurso está atrelado à necessidade de democratização do acesso a esse nível de ensino, independentemente de quais estratégias precisem ser mobilizadas para se alcançar esse objetivo, pois não está na pauta governamental a universalização desse nível de ensino de forma pública e gratuita.

Ademais, no governo Lula permanece o processo de privatização da educação superior por meio de mecanismos legais que intensificam esse direcionamento. No que diz respeito às

instituições privadas, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), são essenciais: o FIES²⁴ é um fundo de natureza contábil, vinculado ao MEC, e destina-se à concessão de financiamento de cursos superiores não gratuitos para estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação (BRASIL, 2001); já o PROUNI é um programa destinado à concessão de bolsas de estudo integrais para candidatos com renda familiar mensal per capita limitada a um salário mínimo e meio; bolsas parciais de 50% e de 25%, ambas destinadas a candidatos cuja renda familiar per capita não ultrapasse três salários mínimos (BRASIL, 2005c), que queiram cursar graduação em instituições de ensino superior particulares e que não possuam diploma de nível superior (SAVIANI, 2016).

Em função destes dois mecanismos, o governo federal utilizou-se da estrutura das IES privadas que possuíam vagas em seus cursos que não eram preenchidas e transformou-as em vagas para bolsas de estudos mediante renúncia fiscal. Cabe ressaltar que o estudante pode participar tanto do FIES quanto do PROUNI, com o objetivo de que ele permaneça no ensino superior. Desse modo, o setor privado amplia suas vagas na educação superior, tanto em universidades, quanto em faculdades e centros universitários, sob o controle do capital financeiro.

De acordo com a análise de Lima (2007, p. 173), o PROUNI é uma modalidade de parceria público-privada criada com o objetivo de solucionar o aumento da "[...] inadimplência vivenciada pelo setor privado diante do aumento dos valores das mensalidades ou anuidades das instituições privadas de ensino superior e do nível de empobrecimento progressivo dos trabalhadores brasileiros". Assim, o PROUNI, ao transferir para as entidades particulares recursos públicos que poderiam ser investidos nas instituições públicas, colaborou para aprofundar o processo de privatização da educação superior, favorecendo os interesses dos empresários do setor da educação (LIMA, 2007).

Conforme os dados do Censo da Educação Superior, em 2010, no último ano do governo Lula, observa-se que há diferenças significativas em relação ao de 2003 quanto ao percentual de instituições de ensino superior privadas, demonstrando que a privatização da educação superior brasileira manteve-se elevada. Os dados revelam ainda o afinamento desse

²⁴ “Conforme dados do Ministério da Educação, a cada ano amplia-se o percentual de estudantes beneficiados com o FIES. Em 2009, o fundo propiciou o acesso a cerca de 32.000 (trinta e dois mil) alunos; em 2014, esse número subiu para 732.243 (setecentos e trinta e dois e duzentos e quarenta e três) alunos em instituições privadas de educação superior pertencentes a 1.290 (um mil duzentas e noventa) entidades mantenedoras com adesão ao FIES, o que corresponde ao percentual de 61% das IES privadas. No decorrer de sua implementação, foram realizadas várias alterações no programa, visando principalmente dar sustentáculos às ações de mercadorização, privatização e empresariamento da educação superior brasileira” (SOUZA, 2016, p. 49).

nível de ensino às orientações dos organismos internacionais, principalmente no que se refere à diversificação institucional, devido ao aumento no número de faculdades e centros universitários. As IES privadas, em 2002, somavam 1.442 unidades e em 2010 totalizavam 2.100 IES privadas, representando um aumento de 32% no período em questão. Do total geral das IES, em 2010, apenas 12% são públicas, expressando que a relação de expansão permanece desigual, pois a maioria das vagas concentra-se nas IES privadas (INEP, 2003, 2011).

Com o incentivo às IES privadas, realizado por intermédio do FIES e do PROUNI, o governo federal investe dinheiro público em IES privadas para ocupar vagas ociosas e ainda fornece benefícios fiscais a essas instituições, estimulando a ampliação desta rede de ensino²⁵. Além disso, quanto às modalidades de ensino presencial e a distância, ressalta-se que a maior elevação na quantidade de matrículas ocorreu nos cursos a distância, com crescimento de 32,9% de 2009 a 2012, uma média de crescimento de aproximadamente 10% ao ano, enquanto as matrículas nos cursos presenciais apresentaram média anual de crescimento de 5% no mesmo período, conforme dados do INEP (2014).

Ao avaliar o PROUNI, Saviani (2016, p. 21) refere que o considera uma inovação, porém, ao mesmo tempo, é um programa que demonstra e reforça “[...] uma das diretrizes básicas do Governo FHC [que] era exatamente ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas para reduzir o déficit de estudantes de nível superior no Brasil”. Ainda sobre o PROUNI, Abramides (2012) pontua que a participação dos estudantes neste programa é permeada pelo discurso da “democratização” da educação, omitindo que este acesso será viabilizado pela ampliação do setor privado.

2.2.1 Os Programas de Ampliação do Acesso e da Permanência na Educação Superior Pública Federal

Com relação especificamente à educação superior pública da rede federal, no ano de 2007 o governo federal instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio de decreto federal, com o objetivo de gerar condições “[...] para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes

²⁵ Conforme Palavezzini (2020, p. 107), “[...] a Instituição que aderir ao PROUNI, durante o período de vigência do termo de adesão, ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições: IRPJ (Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas); CSLL (Contribuição Social sobre o Lucro Líquido); COFINS (Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social) e PIS (Contribuição para o Programa de Integração Social)”.

nas universidades federais” (BRASIL, 2007a, p. 1). Saviani (2016) atribui ao REUNI uma alteração significativa no pouco investimento e contenção de recursos da educação superior que marcou o governo FHC ao proporcionar investimento para a expansão desta rede de ensino, com a criação de novas universidades federais, a abertura de novos câmpus nas instituições existentes e a ampliação das sedes das universidades que já existiam.

Além disso, é preciso apontar que o REUNI teve como principais diretrizes a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil; diversificação das modalidades de graduação, especialmente as licenciaturas, e ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007a). Diante do REUNI, assim, as universidades federais aderiram massivamente a esse programa, buscando melhorar suas condições de funcionamento, tanto físicas quanto de recursos humanos, devido ao pouco investimento que tiveram durante a década de 1990 e início dos anos 2000, além de ampliar a oferta de vagas e de cursos.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que, de 2007 a 2012, o número de vagas nas IES públicas federais passou de 155.040 para 283.445, um crescimento de 83,0% (INEP, 2008, 2013). Inclusive, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) considerou o REUNI como uma “[...] importante iniciativa da política de expansão do MEC” (LIMA, 2013a, p. 29).

Apesar disso, houve um prazo curto para que as universidades federais organizassem seus planos de expansão e reestruturação, aliado ao fato de que o REUNI foi executado com financiamento reduzido. Os contratos de gestão, que definiam as metas a serem realizadas pelas universidades federais, não eram negociados democraticamente entre o MEC e as universidades, considerando que na própria normativa que cria o plano consta que o repasse de recursos depende da adesão das medidas e objetivos da agenda governamental, ficando “[...] condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação (LIMA, 2013b).

Esta questão orçamentária demonstra a forte presença da lógica neoliberal nas universidades públicas: ao não garantir o seu pleno desenvolvimento com recursos públicos, demonstrando que mesmo com a ampliação do investimento para a educação superior pública federal, os recursos despendidos não foram suficientes. Outros problemas no desenvolvimento do REUNI foram relacionados à insuficiência de recursos para finalização de obras,

intensificação do trabalho docente, falta de salas de aula para atender os alunos ou salas de aula superlotadas.

Diante de uma infraestrutura expandida pelo REUNI, as universidades federais necessitariam de um maior número de técnico-administrativos e docentes, para além das vagas que foram destinadas para concursos públicos, em função da ampliação de acesso dos estudantes à essas instituições. Assim sendo, as universidades públicas federais têm sido cada vez mais direcionadas pela lógica da eficiência do setor privado ao ter que realizar mais atividades com um número ainda insuficiente de servidores (LIMA, 2013b).

Nesse cenário, o quadro abaixo (Quadro 1) demonstra a expansão da rede federal de educação superior com base no número de universidades federais.

Quadro 1 - Expansão da rede federal de Educação Superior

	2003	2010	2014*
Universidades federais	45	59 (14 novas)	63 (4 novas)
Câmpus/unidades	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios atendidos	114	230	275

* Conforme projetos em tramitação no MEC que posteriormente foram aprovados.

Fonte: MEC (2012), organizado pela autora.

É visível a expansão das universidades federais após o REUNI, passando de 45, em 2003, para 63 no ano de 2014. A ampliação no número de câmpus também é importante, pois a criação dessas instituições em cidades do interior dos estados, para além das capitais, representa a possibilidade de acesso ao ensino superior em instituições públicas e gratuitas em regiões onde até então não existia essa expectativa. Além disso, o número de municípios em que estas instituições estão localizadas cresceu de 114, em 2003, para 275 no ano 2014, impulsionando também o desenvolvimento dessas localidades²⁶. Esse movimento de interiorização é apontado por Cavaignac e Costa (2017) com algumas ressalvas, uma vez que as autoras referem que ocorreu de forma desordenada, chegando a comprometer, em alguns casos, a qualidade do funcionamento desses câmpus.

Diante do exposto, Saviani (2010) menciona que, apesar de o REUNI ter incentivado a necessária expansão educação superior pública federal – por meio da criação de novos câmpus ampliação de vagas e reestruturações física e de recursos humanos, devido há anos de descaso e sucateamento nos governos anteriores –, o governo Lula também manteve as políticas de incentivo ao setor privado. Conforme dados apontados por Souza (2016, p. 48),

²⁶ Para verificar a distribuição geográfica das universidades federais e seus câmpus, consultar a obra “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012” (MEC, 2012).

no ano de 2002, “[...] final do governo FHC, 12% das IES eram públicas e 88% privadas”, fato este que não se alterou até 2010, pois mesmo com a “[...] criação de 83 (oitenta e três) novas IES públicas, no último ano do mandato do presidente Lula, o percentual das IES privadas se manteve em 88%”.

Observa-se, portanto, que a expansão do acesso à educação superior por si só não representa a garantia de ingresso dos estudantes neste nível de ensino, especialmente dos trabalhadores, consideradas as diversidades existentes dentro deste grupo. Como ações complementares do governo federal, a fim de atender esse objetivo, podemos citar ainda o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) e o sistema de reserva de vagas (BORSATO, 2015), que serão descritos a seguir. Cabe ressaltar que essas normativas são resultado das reivindicações dos movimentos sociais, especialmente dos estudantis.

O ENEM foi criado em 1998²⁷ e sofreu várias alterações ao longo dos anos, especialmente ligadas às suas aplicações, tornando-se uma das formas de acesso dos estudantes na educação superior pública federal a partir de 2009 e, gradativamente, transformou-se na única forma de ingresso nestas instituições. O SiSU²⁸ é um sistema informatizado utilizado para selecionar os estudantes para as vagas em cursos de graduação que são disponibilizadas pelas instituições de ensino superior públicas, as quais aderiram à sua utilização. A seleção dos candidatos ocorre com base nas notas obtidas no ENEM em primeira chamada. As demais convocações para matrícula dos estudantes são realizadas por cada instituição, seguindo a ordem de classificação e escolha dos cursos.

A partir da implementação do SiSU, houve a possibilidade de que o estudante pudesse concorrer às vagas em qualquer instituição de educação superior pública que estivesse cadastrada a ele. Sendo assim, o número de vagas das IES públicas ocupadas por estudantes de outros estados do Brasil aumentou devido a essa facilidade promovida pelo SiSU ao possibilitar uma maior mobilidade dos acadêmicos para concorrer às vagas disponíveis em qualquer IES do país, implicando também no deslocamento “[...] de toda a diversidade regional brasileira”, transformando as instituições e seus câmpus em “[...] espaços mais diversos” (FONAPRACE, 2019, p. 7). Entretanto, esta facilidade na mobilidade não elimina

²⁷ O objetivo do exame, na gênese de sua criação, era apenas avaliar os concluintes do Ensino Médio. Legalmente, foi instituído pela Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998.

²⁸ De acordo com Borsato (2015, p. 95), o SiSU é um “[...] sistema informatizado gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010 e alterado pela Portaria Normativa nº 21 de 05 de novembro de 2012”.

os entraves relacionados com as dificuldades socioeconômicas dos estudantes, que podem comprometer a permanência destes na instituição (BORSATO, 2015).

Ainda com relação ao acesso, outro importante destaque é a aprovação da Lei N. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas (BRASIL, 2012a) – o sistema de reserva de vagas acima referido –, que dispõem sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Esta normativa, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012b), prevê a reserva de vagas nas IFES de estudantes provenientes de escola pública, de famílias com renda *per capita* igual ou superior a 1,5 salário mínimo, e vagas também de estudantes pretos, pardos e indígenas, de acordo com dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), proporcionalmente à população da unidade da federação onde está instalada a IFES.

No final de 2016 foi incluída a reserva de vagas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2016), regulamentada em 2017 por meio do Decreto N. 9.034, de 20 de abril de 2017 (BRASIL, 2017), também proporcionais por estado conforme dados do IBGE. Apesar de ter recebido diversas críticas, a implantação da lei de reserva de vagas nas IFES representa um impulso para o aumento do número de vagas para os estudantes referidos nestas normativas com o intuito de incluir esta população que, historicamente, tinha pouco ou nenhum acesso à educação superior.

Mediante a expansão de cursos de graduação sem a garantia de uma formação mais sólida, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão, Saviani (2010, p. 15) menciona que o papel da educação superior brasileira “[...] que é o desenvolvimento da cultura superior e a formação de intelectuais de alto nível, fica descaracterizado”, assim como as possibilidades de desenvolvimento científico e tecnológico ficam comprometidas. Nesse sentido, a expansão das vagas nas universidades públicas é essencial, desde que conduzida de forma equilibrada com a “[...] ampliação das instalações, das condições de trabalho e do número de docentes” (SAVIANI, 2010, p. 15) das IES públicas, o que, conseqüentemente, vai promover a formação de profissionais melhor qualificados e em maior número, possibilitando o desenvolvimento das pesquisas científicas e do país.

Dentre as diretrizes da REUNI, conforme já apontado, consta a ampliação das ações relacionadas à Assistência Estudantil, pois além de garantir o acesso, é necessário pensar em estratégias para que os estudantes inseridos na educação superior pública federal pudessem garantir a sua permanência e conclusão do curso. As atividades de Assistência Estudantil aos estudantes das universidades brasileiras reportam-se aos anos de 1930, por meio de programas

de alimentação e moradia universitária²⁹. No governo de Getúlio Vargas já se citavam as bolsas de estudos para amparar estudantes que não tivessem condições financeiras (BORSATO, 2015). A partir de então cada instituição desenvolvia suas ações de assistência ao estudante, especialmente as federais, sem uma normativa nacional específica.

Na década de 1980, os Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) começaram a discutir sobre a necessidade de ampliar em suas pautas o debate sobre a Assistência Estudantil, influenciados pelos movimentos estudantis, representado principalmente pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Em 1987 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários (FONAPRACE) para representar oficialmente os pró-reitores da área a nível nacional (BORSATO, 2015), sendo este fórum vinculado à ANDIFES. Os movimentos estudantis defendiam a Assistência Estudantil como um direito dos estudantes e que o Estado deveria promover a execução do mesmo. Ressalta-se que todo o processo de construção da Assistência Estudantil no Brasil foi marcado por lutas e disputas políticas.

Em dezembro de 2007, mesmo ano de publicação do REUNI, foi expedida a Portaria Normativa que trata da instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implementado a partir de 2008, com o objetivo de garantir a permanência dos estudantes na educação superior (BRASIL, 2007b). De fato, a regulamentação do PNAES ocorreu em 2010, por intermédio do decreto presidencial N. 7.234, de 19 de julho de 2010, que garantiu recursos orçamentários do MEC para a sua execução, com o intuito de ampliar as condições para a permanência dos jovens na educação superior pública federal, regularmente matriculados em cursos de graduação presencial, permitindo maior estabilidade ao desenvolvimento do programa (BRASIL, 2010a). Desse modo, é a partir do movimento de expansão da educação superior que a Assistência Estudantil inicia sua organização de forma mais consistente, obtendo centralidade no que se refere à permanência dos estudantes.

É válido ressaltar que os objetivos do PNAES perpassam a democratização das condições de permanência dos estudantes, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais que podem influenciar na permanência e conclusão da educação superior, a redução das taxas de retenção e evasão nos cursos de graduação e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010a). Para atingir esses objetivos, são descritas as áreas nas quais devem ser desenvolvidas as ações de Assistência Estudantil:

²⁹ Sobre a trajetória detalhada da Assistência Estudantil no Brasil e das instituições de educação superior consultar Borsato (2015).

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a, p. 1).

O PNAES refere ainda que cada IFES deve definir os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes de graduação que serão beneficiados, considerando a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010a). Percebe-se, portanto, que o PNAES reconhece que os aspectos socioeconômicos são elementos importantes para possibilitar a permanência dos estudantes nas IFES. É importante ressaltar que como não é definida de que forma as IFES devem executar as ações de Assistência Estudantil descritas no PNAES, ocorre uma diversidade de programas, projetos e serviços que são implementados em cada instituição.

O decreto do PNAES de 2010 (BRASIL, 2010a) difere-se da Portaria Normativa de 2007 (BRASIL, 2007b), já que define o público alvo da Assistência Estudantil como prioritariamente os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Também refere que as IFES podem definir outros requisitos para realizarem as suas seleções (BRASIL, 2010a). Esse recorte de renda demonstra que a Assistência Estudantil não é considerada um direito a todos os estudantes, também pelo fato de restringir seu financiamento aos recursos orçamentários existentes. Diante disso, constata-se que o PNAES é um importante instrumento para possibilitar a permanência dos estudantes nas IFES, buscando ampliar o número de jovens com formação superior, atendendo, assim, às propostas e indicações do Banco Mundial, conforme já referido. Todavia, do mesmo modo que propostas ligadas ao ensino superior, citadas anteriormente, o PNAES representa também uma conquista dos movimentos estudantis.

Ademais, é importante ressaltar que o PNAES é um decreto e não uma lei, sendo atos normativos distintos. O decreto possui força de lei, porém não se caracteriza como tal em função de não tramitar pelas instâncias dos poderes Legislativo e Judiciário, diferentemente das leis. Dessa maneira, o decreto dispõe de uma menor eficácia normativa, já que pode ser editado e assinado diretamente pela autoridade do poder executivo. De acordo com as autoras Pinto e Belo (2012, p. 121), essa questão explica “[...] os desafios e os limites da atual configuração da Assistência Estudantil nas IFES”, pois o fato de não existir um aparato legal – no caso, uma lei –, que transforme em obrigatória a intervenção do Estado nesta área, “[...] o

caminho está livre para que a lógica que dirige a Reforma da Educação Superior reduza ou elimine os recursos destinados às ações de Assistência Estudantil Universitária”, conforme os interesses dos planos de cada governo.

Como forma de ilustrar a discussão apresentada acima, a “V Pesquisa Nacional de Perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) da IFES de 2018”, apresenta dados importantes à discussão. Ela é realizada pelo FONAPRACE desde 1996 e, de acordo com a pesquisa de 2018, a expansão do acesso à educação superior brasileira é resultado da ampliação das IFES e sua interiorização por meio de seus câmpus, da mobilidade territorial promovida pelo ENEM e pelo SiSU e da reserva de vagas mediante as cotas para estudantes de escolas públicas, com renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Todas estas mudanças ocorridas nos últimos anos modificaram radicalmente o perfil dos estudantes dos cursos de graduação das IFES (FONAPRACE, 2019).

Os dados levantados pela pesquisa de 2018 demonstram que as mudanças na composição de cor e raça dos estudantes das IFES foram bastante significativas nos últimos 15 anos. Enquanto a partir de 2003 percebia-se um crescimento de pretos e pardos e com a implantação da Lei de Cotas, em 2014 o número de estudantes pretos e pardos somados ultrapassaram os brancos entre os graduandos. Dessa forma, na pesquisa de 2018 aparece pela primeira vez o dado de que “[...] a maioria absoluta é negra, alcançando 51,2% do universo” (FONAPRACE, 2019, p. 232) dos estudantes das IFES que participaram da pesquisa. Quanto ao número de estudantes com algum tipo de deficiência, em 2014 eram 31.230 e em 2018 este número passou para 55.847, um crescimento de 78,8%.

A referida pesquisa também apontou para a importância do ENEM e do SiSU para o ingresso nas IFES, que em 2018 corresponderam “[...] pelo acesso de 67,1% dos (as) estudantes, seguido pelos Vestibulares (26,5%)” (FONAPRACE, 2019, p. 110). Em 2018 os estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas representam 64,7%, a maioria absoluta, desfazendo a narrativa de que as IFES brasileiras são frequentadas por estudantes de escolas particulares. Com relação à renda mensal familiar *per capita*, baseada no salário mínimo (SM),

[...] o percentual de estudantes inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita “até 1 e meio SM” cresceu, alcançando 70,2% do universo pesquisado. Do total dos estudantes, 26,6% vivem em famílias com renda familiar per capita de “até meio SM” e 26,9% com renda per capita “mais de meio a 1 SM”. Na faixa de renda per capita “mais de 1 a 1 e meio SM” estão 16,6%. Inseridos na faixa “Mais de 1 e meio SM” encontram-se 26,9% deste público e 3,0% não responderam (FONAPRACE, 2019, p. 28).

Destarte, os resultados revelam que 53,5% dos estudantes dos cursos de graduação das IFES estão na faixa de renda mensal familiar *per capita* de “até 1 SM” e 70,2% na faixa de renda mensal familiar *per capita* de “Até 1 e meio SM”, expressando um crescimento no “[...] percentual de estudantes com renda mensal familiar *per capita* ‘até 1 e meio SM’ – de 66,2% em 2014 para 70,2% em 2018” (FONAPRACE, 2019, p. 37). Isto significa que a cada 10 estudantes, 7 estão incluídos no perfil de renda disposto no PNAES, que é de até 1,5 SM familiar *per capita*.

Em relação à Assistência Estudantil, como cada IFES realiza suas ações conforme a sua própria organização interna, a pesquisa indicou que os serviços, ações ou programas mais utilizados foram, por ordem decrescente: alimentação, transporte e auxílio financeiro para permanência (moradia e outros). Entretanto, todos os programas e ações relacionadas à Assistência Estudantil apresentaram queda da cobertura, “[...] isto é, em todos os programas os percentuais de estudantes atendidos em 2018 são inferiores aos aferidos em 2014” (FONAPRACE, 2019, p. 223), mesmo que a mesma pesquisa tenha evidenciado que o percentual de estudantes com renda mensal familiar *per capita* “até 1 e meio SM” em 2018 é de 70,2%, faixa de renda referida no PNAES. Para compreender este recuo na cobertura da Assistência Estudantil, a pesquisa refere que houve redução nos valores dos recursos destinados ao PNAES em 2017 e 2018, estimada em “[...] uma redução real de R\$ 197 milhões de reais” (FONAPRACE, 2019, p. 223), inversamente ao que ocorria até 2016, quando a destinação de recursos era crescente³⁰.

Considerando a expansão da educação superior pública federal e também de ampliação do seu acesso, diante do contexto neoliberal, percebe-se que é a partir deste movimento que as ações relacionadas à Assistência Estudantil começam a se configurar de modo mais consistente e organizado, obtendo maior importância quanto à necessidade de permanência dos estudantes neste nível de ensino (CAVAIGNAC; COSTA, 2017). Dessa forma, a diversidade do público estudantil, promovida especialmente pelo SiSU e pela Lei de Cotas, fomenta a ampliação de demandas para o enfrentamento das expressões da “questão social” dentro das IFES, exigindo um maior planejamento das ações de Assistência Estudantil e também de profissionais para atuarem nesta área. Conseqüentemente, ocorre a ampliação do espaço sócio-ocupacional na Assistência Estudantil para profissionais de diferentes áreas, dentre elas o Serviço Social.

³⁰ Mesmo não sendo objeto da análise, cabe destacar que os cortes de orçamento na pós-graduação iniciaram-se em 2015.

2.2.2 O Debate Contemporâneo do Serviço Social na Educação e o Crescimento do Espaço Sócio-Ocupacional da Assistência Estudantil

Conforme já referido, a partir da ampliação das vagas e da diversificação da oferta de ensino, decorrentes da expansão da educação superior no Brasil, ocorreu a entrada de diversos profissionais na rede federal, inclusive o assistente social, para atuar na Assistência Estudantil. Estes profissionais enfrentam desafios no seu cotidiano de trabalho, sendo estes relacionados às contradições da política de educação que é orientada pela lógica do mercado e pela flexibilização das relações de trabalho (NETTO; BRAZ, 2012). Por esse viés, há o risco de que suas intervenções fiquem reduzidas ao nível da reprodução das relações sociais de produção e, portanto, é preciso analisar a realidade segundo uma perspectiva crítica e comprometida eticamente com a democratização da educação torna-se essencial (SILVA, 2013).

Neste sentido, o movimento histórico da educação demonstra que ela é uma “[...] arena de disputas intensamente polarizada” (ALMEIDA, 2007, p. 1). De acordo com Martins (2014, p. 51), é essencial reconhecer a educação como “[...] um dos mais complexos processos constitutivos da vida social, por sua dimensão social, como um instrumento social que pode proporcionar a elevação cultural das massas”, ao proporcionar o conhecimento dos mecanismos de reprodução global do capitalismo e a possibilidade de sua transformação.

As respostas profissionais do assistente social em qualquer espaço sócio-ocupacional relacionam-se com as respostas do Estado para atender as expressões da “questão social” e na política de educação este fato também ocorre. Os autores que se dedicam ao estudo da relação entre o Serviço Social e a educação ressaltam que, no Brasil, o Serviço Social está presente no campo educacional desde o início da institucionalização da profissão, já nas décadas de 1930 e 1940, onde as ações eram voltadas para o controle dos estudantes e de suas famílias (ALMEIDA, 2007), com características de integração à sociedade vigente (MARTINS, 2014).

Assim, mesmo que não seja uma relação recente entre o Serviço Social e a educação, essa intervenção assumiu novos contornos em decorrência das mudanças ocorridas na profissão e na sociedade. Atualmente, a política de educação está na pauta das discussões profissionais, mediante “[...] um interesse ancorado na leitura do papel estratégico que esta política desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social” (ALMEIDA, 2003, p. 03). Conseqüentemente, o debate sobre as possibilidades de atuação dos assistentes sociais na educação ocorrem mediante movimentos políticos e institucionais da própria categoria

profissional, enquanto sujeito coletivo, inserido na dinâmica da sociedade brasileira (ALMEIDA, 2003).

Nas últimas décadas tem crescido significativamente a reflexão acerca da atuação do Serviço Social no campo da Educação, particularmente na educação superior pública federal. Contudo, não se pode deixar de frisar que o reconhecimento da legitimidade e a necessidade da inserção do assistente social nas instituições materializa o exercício profissional. A educação tem se configurado, também, como uma bandeira de luta da categoria profissional, que possui no conjunto CFESS-CRESS, ENESSO e ABEPSS a representação necessária para que tal reconhecimento seja conquistado.

Nesse sentido, a incorporação das discussões sobre o Serviço Social na educação, especialmente na educação superior e na Assistência Estudantil, realizada pelos profissionais e pelo conjunto CFESS-CRESS, possibilitam a ampliação dos instrumentos e regulamentações que norteiam o exercício profissional, neste espaço sócio-ocupacional. Além disso, demonstram o posicionamento da categoria de assistentes sociais na defesa da política de educação como um direito social. Na sequência serão descritos alguns aspectos desse rico movimento realizado pela categoria dos assistentes sociais e suas entidades de representação, a partir da leitura de documentos e textos, sem a pretensão de detalhar a riqueza de seu percurso.

A ampliação da Assistência Estudantil como espaço sócio-ocupacional do assistente social é recente, consequência da implementação do REUNI e do Decreto do PNAES, por isso, o aumento das pesquisas acerca do tema também são atuais. O enfoque principal das pesquisas anteriores referia-se ao assistente social na educação, com ênfase no ambiente escolar, especialmente com as contribuições do professor Ney Luiz Teixeira de Almeida (CFESS, 2001).

O conjunto CFESS-CRESS, enquanto órgão representativo da categoria profissional reconhece a posição estratégica que a educação exerce na sociedade e o interesse pelas discussões da educação não estão focadas em uma mera ampliação do mercado de trabalho para os assistentes sociais (MARTINS, 2014). A partir dos anos 2000 o conjunto CFESS-CRESS aproximou-se das discussões sobre educação, incluindo ações na sua agenda de lutas com o intuito de ampliar o conhecimento da área, na perspectiva de subsidiar os profissionais para uma intervenção profissional sintonizada com os princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social, conforme apontado na sequência, a partir da sistematização dos dados do site do CFESS e das publicações deste Conselho.

No ano 2000, produziu-se o Parecer Jurídico n. 23/2000 pela assessoria jurídica do CFESS (CFESS, 2001), sobre a inserção do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio, com o objetivo de sanar possíveis dúvidas jurídicas acerca das possibilidades legais dos projetos de lei para a implantação do Serviço Social nas escolas e sua regulamentação nas instâncias da educação básica dos estados e municípios.

Em 2001 constituiu-se um Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação pelo CFESS para acompanhar os projetos de lei e das legislações já existentes no país a respeito do Serviço Social na Educação, que se tornou uma ação permanente trabalhada também pelos CRESS. Publicou-se a brochura “Serviço Social na Educação” (CFESS, 2001), que sinaliza a contribuição do assistente social na política de educação e situam as expressões da “questão social” que afetam os estabelecimentos de ensino como objeto de trabalho dos assistentes sociais. No documento de 2001 a questão da permanência dos estudantes nas instituições de ensino mostra-se como a preocupação central para o exercício profissional do Serviço Social na política de educação.

Nos anos seguintes, o debate continuou sendo foco das discussões da categoria profissional. Em 2004, o CFESS solicitou a consultoria do professor Ney Luiz Teixeira de Almeida para a elaboração de um parecer com relação aos projetos de lei que versavam sobre inserção do assistente social na área de educação. Seu resultado foi o documento “Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação” (ALMEIDA, 2005), que considera a educação “[...] como uma dimensão complexa e histórica da vida social” (ALMEIDA, 2005, p. 8) e compreende a política educacional como uma expressão das lutas sociais.

Em 2005 instituiu-se uma comissão de trabalho formada por representantes dos CRESS de cada região do país e de representantes do CFESS, apresentada durante o 34º Encontro Nacional CFESS-CRESS, porém esta comissão não conseguiu se reunir. Em 2006 foi aprovada, no 35º Encontro Nacional, a constituição de um Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação, do Conjunto CFESS-CRESS, composto por um representante dos CRESS de cada região geográfica do país e mais quatro conselheiros do CFESS. No entanto, naquele momento, não houve possibilidade de efetivar esta proposta.

As discussões que perpassaram os anos de 2008 e 2009 relacionaram-se com a sistematização de leis e projetos de lei acerca do Serviço Social na Educação no âmbito municipal, estadual e nacional. Diante disso foram propostas adequação nas legislações que apresentavam incorreções, tais como a identificação do Serviço Social com a política de assistência social, bem como a necessidade da ampliação da concepção de "Serviço Social

Escolar" para "Serviço Social na Educação". Também realizou-se a gestão e acompanhamento frente aos projetos de lei e de emenda constitucional em trâmite no Congresso Nacional. Em 2009 ocorreu a divulgação do "Plano de lutas em defesa do trabalho e da formação e contra a precarização do Ensino Superior" (CFESS, 2009), objetivando uma grande movimentação nacional do Serviço Social em torno da qualificação e da formação profissionais.

Entre 2010 e 2011 o grupo de trabalho (GT) Serviço Social na Educação elaborou a metodologia para levantamento de dados referentes à inserção de assistentes sociais na política de educação em todos os estados, por meio de um roteiro que foi encaminhado para os CRESS, a fim de orientar as discussões sobre a temática nos estados e regiões (CFESS, 2011). Posteriormente realizou a sistematização dos dados coletados e enviados pelos CRESS, que culminou na produção e consequente socialização do documento "Subsídios para o debate do Serviço Social na Educação" (CFESS, 2011), que serviu de base e de análise durante a realização de debates estaduais e municipais em 2011 e 2012. Desde 2010 o GT estava sob a assessoria do professor Ney Luiz Teixeira de Almeida.

Ressalta-se que entre os anos de 2005 a 2011 o CFESS publicou vários informativos e manifestos sobre a criação e proliferação de cursos de graduação a distância. O GT Serviço Social na Educação reuniu-se com regularidade entre os anos de 2008 e 2012, o que proporcionou um trabalho contínuo e qualificado nas produções do conjunto CFESS-CRESS acerca do Serviço Social na política de educação. Em 2012 ocorreu o Seminário Nacional do Serviço Social na Educação, nos dias 04 e 05 de junho, em Maceió – capital do estado de Alagoas -, antecedido de debates estaduais e regionais. A sistematização dos relatórios destes debates subsidiou a construção dos materiais elaborados pelo GT e atualizaram o levantamento sobre as legislações municipais, estaduais e federal, já implementadas ou em tramitação.

O documento "Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação", socializado em 2011, recebeu contribuições e alterações após o término do referido Seminário Nacional e foi aprovado no Encontro Nacional CFESS-CRESS de 2012. Desta forma, o documento de 2011 serviu de base para a publicação da brochura "Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação" em 2012 (CFESS, 2012), como parte integrante da série de publicações do CFESS denominada "Trabalho e projeto profissional da políticas sociais".

A referida brochura pretende colaborar para o exercício profissional dos assistentes sociais a partir de uma concepção de educação sintonizada com o 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 socializabilidade humanizadoras” (CFESS, 2012, p. 7). Além desse objetivo, o documento “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” aponta as particularidades da atuação do assistente social na educação, diante do contexto político e ideológico do capitalismo, a fim de contribuir com a intensificação da reivindicação da educação como um direito social e para a consolidação da presença do Serviço Social nessa política social (CFESS, 2012).

Em 2014 foi publicado o “CFESS Manifesta” referente ao “Encontro Nacional de Educação” (CFESS, 2014), realizado de 08 a 10 de agosto no Rio de Janeiro-RJ. O evento teve como objetivo central a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, discutindo sobre o crescimento da privatização do Ensino Superior. No ano de 2016 o CFESS Manifesta evidenciou as discussões do “2º Encontro Nacional de Educação” (CFESS, 2016), realizado de 16 a 18 de junho em Brasília-DF. As discussões foram em torno do ajuste fiscal, da dívida pública e na luta pela defesa da educação pública, gratuita, de qualidade, presencial e socialmente referenciada.

No ano de 2018 realizou-se o I Seminário Nacional “O trabalho do/a assistente social na Assistência Estudantil”, realizado dias 22 e 23 de novembro em Cuiabá-MT. O evento foi uma deliberação do 43º Encontro Nacional CFESS-CRESS, ocorrido em Brasília-DF em 2014 e anteriormente à sua realização, houve alguns seminários regionais em preparação para o evento nacional. As discussões permearam sobre as demandas e desafios para a atuação dos assistentes sociais na Assistência Estudantil, em um contexto de regressão de direitos, além do debate acerca das atribuições e competências profissionais que fortaleçam a luta pela educação pública.

Diante da construção coletiva do conjunto CFESS-CRESS apresentada acima, compreende-se que a categoria de assistentes sociais considera a necessidade da defesa da educação como um direito social e que o Serviço Social está comprometido com a defesa da política de educação condizente com os interesses dos trabalhadores. Porém, esse compromisso não elimina a contradição que marca o processo de escolarização: a significativa mobilização dos profissionais de Serviço Social demonstra também a necessidade de articular as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, que marcam o exercício profissional do assistente social.

Nesse cenário, o documento de 2012 (CFESS, 2012) é referência para o Serviço Social, pois norteia a concepção de educação que deve orientar o exercício profissional, apontando para a contradição dessa dimensão da vida social no modo de produção capitalista. A função social da educação é marcada pelos projetos e pelas lutas societárias contraditórias,

que não estão apenas nas instituições educacionais, apesar de estas serem um espaço privilegiado para a sua materialização. Portanto, “[...] para pensar a educação é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade” (CFESS, 2012, p. 17), analisando as mediações presentes na sociedade.

Ao tratar da política de educação, o texto do referido documento indica que ela é resultado de determinações históricas relacionadas ao enfrentamento das contradições da sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, constituindo-se em ações institucionalizadas para dar respostas às expressões da “questão social”. Além disso, assinala que a política de educação se constitui em

[...] uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora (CFESS, 2012, p. 19).

Dessa forma, o documento destaca que a função da educação é produzir consensos em tempos de crise de capital e o assistente social participa da produção desses consensos. Cabe destacar que o caráter contraditório do exercício profissional do Serviço Social faz parte da constituição da profissão na sociedade capitalista, pois depende das instituições responsáveis pelas políticas sociais para exercer sua atividade laborativa. Apesar disso, os profissionais que atuam nessa política social precisam estar conscientes do desafio de “[...] compreender o alcance das estratégias educacionais empreendidas sob a hegemonia do capital financeiro e reorientar a direção política de sua atuação” (CFESS, 2012, p. 21), para o compromisso com uma educação afinada com os interesses da classe trabalhadora.

As competências profissionais permitem aos assistentes sociais realizarem uma análise crítica da realidade e a partir disso construir estratégias para responder às demandas de cada espaço sócio-ocupacional nos quais estão inseridos. Ao reconhecer a “questão social” como o objeto de intervenção do Serviço Social, presume-se que é necessário compreender como as expressões da “questão social” se manifestam no cotidiano profissional e o seu enfrentamento envolve “[...] a luta pela construção, materialização, consolidação dos direitos sociais, como uma mediação para a construção de uma outra sociabilidade” (CFESS, 2012, p. 27).

Assim sendo, na perspectiva de fortalecimento do Projeto Ético-Político do Serviço Social, o exercício profissional na política de educação supõe considerar uma concepção de educação emancipadora, “[...] que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano” (CFESS, 2012, p. 33). Estes princípios e valores estão presentes no Código de Ética Profissional (CFESS, 1993), bem como os direitos e deveres que os assistentes sociais devem compreender e materializar no seu cotidiano.

Com relação ao Serviço Social na política de educação, o documento “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2012) aponta ainda para um conjunto de demandas das instituições empregadoras postas para o Serviço Social na educação, considerando que existem diferenças nos objetivos de cada nível de ensino da política de educação e também no público atendido em cada instituição. Tais diferenças influenciam na intervenção do assistente social e cabe ao profissional ultrapassar as requisições institucionais imediatas. Ao identificar essas particularidade e os processos sociais e políticos que foram responsáveis pela contratação dos assistentes sociais na educação, é necessário realizar mediações na direção de uma política de educação em consonância com o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro.

Na educação superior, conforme já apontado, os assistentes sociais realizam suas atividades profissionais no espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil. Ao compreender a “questão social” e elaborar formas de atuação a fim de amenizar a sua influência no processo educacional, os assistentes sociais procuram viabilizar o acesso à política de educação como um direito social. A maior parte das atividades profissionais dos assistentes sociais na Assistência Estudantil é direcionada aos processos de seleção dos estudantes para a concessão de auxílios financeiros. Apesar disso, cabe ressaltar que esta atividade não é uma tarefa simples e nem a Assistência Estudantil como um todo se restringe à administração de auxílios (CAVAIGNAC; COSTA, 2017, p. 424-425).

Destarte, mesmo que a seleção socioeconômica seja o principal foco da Assistência Estudantil e a demanda central para o Serviço Social, é preciso compreender que o trabalho com os auxílios financeiros é uma tarefa complexa, pois são várias as expressões da “questão social” que se mostram nas IFES. E, diante delas, são exigidas respostas profissionais que vão além “[...] do mero repasse de recursos materiais e financeiros aos estudantes” (CAVAIGNAC; COSTA, 2017, p. 425), implicando na necessidade de intervenções multidisciplinares entre os demais profissionais das equipes da Assistência Estudantil e também a articulação com outras políticas sociais.

Para tanto, o exercício profissional precisa transpor a execução das ações referidas nas normas e orientações institucionais que nem sempre são articuladas. Os assistentes sociais precisam, por meio de suas competências teóricas e políticas, analisar criticamente a realidade social, o contexto institucional e os meios de trabalho que estão à sua disposição para instrumentalizar o seu exercício profissional de forma a garantir os direitos dos usuários (CAVAINAC; COSTA, 2017). Mesmo que a grande demanda em torno das seleções socioeconômicas dificulte o desempenho de outras atividades profissionais e exija respostas imediatas dos assistentes sociais, a “[...] articulação com as lutas sociais travadas pela ampliação das condições de permanência dos estudantes em seus diferentes momentos de formação” (CFESS, 2012, p. 42) é essencial.

As exigências por respostas precisam ser transformadas em estratégias e procedimentos de ações individuais e coletivas, a fim de elucidar as contradições presentes da política de educação. Ressalta-se também que o documento “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2012) refere que o exercício profissional do assistente social na educação não é restrito aos estudantes: envolvem também os familiares, professores e demais profissionais da educação e de outras políticas sociais, além dos gestores, instâncias de controle social e movimentos sociais, “[...] ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional” (CFESS, 2012, p. 38).

Conforme já referenciado, a ampliação da inserção do assistente social na Assistência Estudantil é recente, bem como as produções científicas acerca do tema, que acabam por subsidiar o exercício profissional. Os debates propostos pelo conjunto CFESS-CRESS contribuíram para o incentivo de pesquisas acerca do Serviço Social na educação, aliado às discussões sobre a contrarreforma do Estado, atravessado pela precarização do trabalho e das políticas sociais, dentre elas a educação superior, com o aprofundamento de sua mercantilização e a proliferação de cursos de graduação à distância, como apresentado anteriormente.

Dessa maneira, percebe-se que muitos assistentes sociais foram instigados a refletir sobre o contexto em que se materializou essa ampliação, buscando compreender este espaço sócio-ocupacional para subsidiar e qualificar seu exercício profissional na Assistência Estudantil. Além disso, o fato de os profissionais estarem inseridos no ambiente acadêmico pode ter influenciado a aproximação da pesquisa, além do incentivo à qualificação que o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação assegura, viabilizando algumas condições favoráveis para o ingresso na pós-graduação, como o afastamento parcial

ou integral das atividades referentes ao seu cargo para estudar, sem prejuízo salarial, dependendo das normativas de cada instituição.

Nesse sentido, observadas as discussões expostas até agora, os assistentes sociais da UTFPR, local da pesquisa de campo deste estudo, têm buscado qualificação no nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, nível Mestrado, abordando em suas produções científicas a Assistência Estudantil, o trabalho do assistente social neste espaço e a UTFPR enquanto instituição para suas pesquisas. O quadro abaixo (Quadro 2) apresenta o levantamento dos trabalhos acadêmicos dos assistentes sociais da UTFPR, os respectivos câmpus em que estão lotados, o título das dissertações e o objetivo geral de cada pesquisa.

Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos dos assistentes sociais da UTFPR

Nome do assistente social UTFPR, câmpus e ano de conclusão	Título dissertação	Objetivo geral da pesquisa
Juliana Palavezzini - Câmpus Dois Vizinhos - 2014	Os programas de assistência Estudantil do ensino superior no Brasil: a experiência da UTFPR – Dois Vizinhos	Analisar a contribuição das políticas de assistência estudantil, como forma de proporcionar condições de acesso, permanência e conclusão de curso, tendo como base a UTFPR, câmpus Dois Vizinhos.
Kleber Rodrigo Durat - Câmpus Francisco Beltrão - 2015	A contradição das classes sociais presente no ensino superior: considerações sobre a Assistência Estudantil	Analisar as ações de assistência estudantil previstas no (PNAES) e seus impactos na diminuição da evasão acadêmica na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus de Francisco Beltrão, analisando a implantação do Programa Bolsa Permanência da UTFPR.
Tatiane Agostinho Martins - Câmpus Cornélio Procópio - 2016	O processo de trabalho do Assistente Social na Assistência Estudantil: a prática profissional frente à realidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Identificar as especificidades do trabalho do assistente social na educação superior a partir das respostas profissionais construídas por esses profissionais sobre as demandas postas ao seu trabalho.
Elton Moura Santos - Câmpus Campo Mourão - 2016	Expansão da educação superior: um estudo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campo Mourão	Analisar as repercussões do processo de expansão da educação superior, a partir das diretrizes do REUNI e das legislações que o acompanharam, tendo como local de pesquisa o câmpus Campo Mourão da UTFPR
Rosângela Wojdela Cavalcanti - Câmpus Curitiba - 2016	Avaliação da eficácia do Programa de Auxílio Estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba	Avaliar a eficácia do Programa de Auxílio Estudantil da UTFPR - Câmpus Curitiba, por meio de estudos comparativos do coeficiente acadêmico e da permanência dos estudantes bolsistas do Programa e dos demais estudantes da Universidade.

Amália Senger - Câmpus Toledo - 2018	Assistência estudantil no ensino superior: uma análise do Programa Auxílio Estudantil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Toledo	Analisar se o Programa Auxílio Estudantil se efetiva no apoio à permanência dos discentes da UTFPR, câmpus Toledo, para que não desistam por dificuldades de ordem socioeconômicas.
Claudia Bragança Pedro - Câmpus Curitiba - 2018	Medida de incidência e fatores associados à evasão em cursos de graduação	Propor um indicador para medir a incidência da evasão anual em cursos de graduação.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2018/19. Sistematização da autora (2019).

Diante do exposto, identifica-se que os assistentes sociais da UTFPR estão em constante busca de aperfeiçoamento e capacitação. É importante ressaltar o seu interesse em estudar o espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil e a instituição em que trabalham, visto as pesquisas realizadas, problematizando o seu exercício profissional. A qualificação do trabalho profissional é essencial para subsidiar as discussões acerca das condições para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes na sua formação profissional, de acordo com as premissas do PNAES. Conforme Paura (2013, p. 121), também é necessário compreender a assistência ao estudante de forma ampliada, a fim de “[...] democratizar o acesso e garantir uma universidade que, de fato, seja pública, gratuita e comprometida com a permanência de qualidade no ensino superior”.

As ações a serem desenvolvidas na Assistência Estudantil encontram obstáculos a serem transpostos, já que a política de educação tem respondido mais às exigências dos organismos internacionais do que aos anseios dos estudantes por uma educação pública, de qualidade e efetivada enquanto direito social. Compreende-se que o exercício profissional do assistente social na Assistência Estudantil, portanto, não pode ser analisado de modo isolado, deve considerar que as contrarreformas da educação superior no Brasil, uma vez que está indissociável das mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, nas diversas fases de acumulação do capital. Conseqüentemente, as demandas institucionais e as respostas profissionais da categoria são perpassadas pelas transformações econômicas e políticas que atravessam as políticas educacionais.

CAPÍTULO III - AS CONDIÇÕES SÓCIO-OCUPACIONAIS DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UTFPR

Neste capítulo apresenta-se a concretização do objetivo geral da pesquisa proposta ao “analisar as condições sócio-ocupacionais do assistente social na Assistência Estudantil, a partir da realidade da UTFPR”, à luz do referencial teórico-metodológico e da leitura realizada sobre a trajetória sócio-histórica recente, percorrida pelo Serviço Social na educação superior.

O primeiro e o segundo capítulos desta dissertação demonstraram a análise do Serviço Social e o processo de ampliação da inserção do Serviço Social na educação superior, situando o espaço sócio-ocupacional dos assistentes sociais na Assistência Estudantil. Recuperar essa trajetória evidencia que a expansão de contratações de assistentes sociais nas instituições federais de ensino superior ocorreu em função do processo de expansão da educação superior, especialmente no governo Lula. Naquela conjuntura, a Assistência Estudantil foi adotada pelo governo federal como um mecanismo para viabilizar a permanência dos estudantes que ingressavam nos cursos e nem sempre tinham as condições necessárias para concluírem os mesmos.

Primeiramente, é preciso caracterizar a UTFPR, como o lugar de realização da pesquisa, para em seguida apresentar a metodologia adotada nos levantamentos realizados com assistentes sociais que exercem suas atividades na Assistência Estudantil na instituição. Posteriormente, apresentam-se os resultados das sistematizações dos dados apresentados nos questionários que foram enviados aos assistentes sociais, sobre as condições em que se realiza o exercício profissional. Tais sistematizações revelam aspectos da realidade em que esses profissionais atuam e também demonstram, algumas vezes, os seus posicionamentos diante dos desafios cotidianos que se apresentam.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: A UTFPR

A história da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) iniciou ainda no século passado. Sua gênese foi a partir da Escola de Aprendizes Artífices, mediante a assinatura do “[...] Decreto Federal nº 7566/09, de 23 de setembro de 1909, [e] estabeleceu-se a criação de escolas de aprendizes artífices em todos os estados da Federação” (LEITE, 2010, p. 13), nas várias capitais do país, pelo então presidente Nilo Peçanha. No Paraná, a escola foi inaugurada em um prédio da Praça Carlos Gomes, em Curitiba.

Conforme as determinações do decreto, preferencialmente, o ensino era profissionalizante e destinado a meninos pobres, chamados de “desfavorecidos da fortuna”, com idades entre dez e treze anos. Os primeiros cursos oferecidos foram “[...] os de alfaiataria, marcenaria e sapataria. No transcorrer do ano organizaram-se duas novas oficinas: de serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro” (LEITE, 2010, p. 17).

Aos poucos a escola cresceu, o número estudantes aumentou e o ensino tornou-se cada vez mais profissional, até que em 1937 a escola começou a ministrar o ensino de primeiro grau (atualmente o ensino fundamental), sendo denominada então de Liceu Industrial do Paraná. Em 1942 a organização da rede federal de instituições de ensino industrial foi instituída em todo o país e o então Liceu passou a denominar-se Escola Técnica de Curitiba, “[...] com o ensino sendo ministrado em dois ciclos: a) industrial básico, maestria e artesanal; e b) técnico e pedagógico” (FILHO, 2019, p. 3).

Em 1943 iniciaram-se os primeiros cursos técnicos, sendo eles: Construção de Máquinas e Motores, Edificações, Desenho Técnico e Decoração de Interiores. Posteriormente, devido a um acordo de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, criou-se a Comissão Brasileiro-Americana Industrial (CBAI), cujo objetivo era a orientação, formação e treinamento de professores da área técnica do Brasil. Este programa de capacitação elevou o padrão de qualidade do ensino técnico, mais especificamente da Escola Técnica de Curitiba, que era a escola técnica da rede federal mais bem equipada no período. Conforme refere Durat (2015, p. 88), a partir dessa parceria

[...] entre governo brasileiro e norte-americano na década de 1950, período de aproximação do país às teorias desenvolvimentistas norte-americanas, a Escola Técnica de Curitiba foi escolhida sede do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, que deveria habilitar professores para transmitir treinamentos posteriores na área de educação industrial.

Nesse contexto histórico, o Brasil experimentava um processo de expansão industrial, esboçado desde a década de 1930, aliado com a crescente preocupação dos Estados Unidos com a América Latina. A partir da reforma do ensino industrial, em 1959, o ensino técnico no Brasil foi unificado pela legislação. A então Escola Técnica de Curitiba, que formava para o trabalho, ganhou, assim, maior autonomia e passou a chamar-se Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR), oferecendo cursos técnicos integrados que formaram “[...] profissionais em diversas áreas”, influenciando na melhoria da “[...] qualidade da mão de obra da indústria paranaense” (FILHO, 2019, p. 3).

Em 1966, de acordo com Leite (2010, p. 81), iniciou a abertura de cursos técnicos noturnos na instituição, fato este que também contribuiu com o aumento no número de alunos. Nesse sentido, cabe referenciar que há uma priorização dos cursos técnicos, em detrimento do industrial básico neste período da história brasileira. O ensino técnico-industrial voltava-se, portanto, para a aprendizagem de conhecimentos adequados à operação das máquinas que construiriam o futuro da industrialização do país, desde que utilizados de acordo com os métodos da racionalização científica.

A partir 1974, após receber autorização do MEC, foram implantados na ETFPR os primeiros cursos de curta duração, os Cursos Superiores de Engenharia de Operação nas áreas de Construção Civil e Elétrica. Considerada como unidade escolar padrão do Estado, a ETFPR era destaque nacional por seus cursos de qualidade, passando a ser referência para essa modalidade de ensino no país (LEITE, 2010).

Nessa conjuntura ocorreu uma mudança no perfil dos alunos da instituição, que em seu início eram provenientes das camadas populares da sociedade. Pelo fato de ser uma instituição de ensino gratuito e em condições de preparar seus estudantes para o ingresso em cursos superiores, a ETFPR e os demais estabelecimentos com estas características em todo o país, passaram gradativamente a admitir nos seus cursos alunos pertencentes às frações das camadas médias da sociedade.

Os processos seletivos de ingresso nas escolas técnicas federais eram altamente concorridos. Dessa forma, acabavam selecionando os candidatos melhor preparados, ou seja, os originários das classes com poder aquisitivo suficiente para proporcionar a seus filhos uma melhor preparação para a obtenção de uma vaga nessas instituições. Portanto, a formação de técnicos passou a ser uma atividade de constituição de uma elite, agora não mais direcionada para a classe trabalhadora como era no passado.

Em 1978 a ETFPR foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), um novo modelo de instituição de ensino com atuação exclusiva na área tecnológica. Conforme Palavezzini (2020, p. 239), enquanto CEFET-PR, a instituição apresentava como características o “[...] ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau (ensino médio), diferenciado do sistema universitário; [com] vocação para a formação especializada”, considerando as necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento econômico do país.

Houve, então, a ampliação dos cursos ofertados na instituição, passando também a ministrar cursos de graduação plena e, devido à implantação dos cursos superiores, o CEFET-PR avançou no desenvolvimento de pesquisas, sendo que nas décadas de 1980 e 1990 iniciou

a criação dos seus Programas de Pós-Graduação. A partir de 1990, por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, instituído pelo governo federal, ocorreu a interiorização do ensino, fazendo com que o CEFET-PR se expandisse para o interior do Paraná.

Diante disso, foram implantadas as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), “[...] que se integraria[m] à rede federal de educação tecnológica, contando com o aval do presidente José Sarney, oficializado em julho de 1986” (LEITE, 2010, p. 95), com o intuito de evitar o êxodo dos jovens para as grandes cidades, fato este que se tornava cada vez mais intenso. De acordo com Filho (2019, p. 4), a criação das UNEDs sucedeu a seguinte cronologia:

[...] em 1989, na cidade de Medianeira; em 1993 nas cidades de Cornélio Procópio, Ponta Grossa e Pato Branco, sendo que esta última incorporou a Faculdade de Ciências e Humanidades existente na cidade; em 1995, na cidade de Campo Mourão; e, em 2003, na cidade de Dois Vizinhos, com a incorporação da Escola Agrotécnica Federal de Dois Vizinhos.

Nesse recorte histórico, o Brasil expandia sua indústria em todo o território nacional, não apenas nas capitais e regiões metropolitanas, local em que se concentravam as maiores populações. Mesmo em lugares afastados dos grandes centros criavam-se parques industriais que transformavam essas localidades em polos de desenvolvimento. No entanto, faltava mão de obra qualificada que pudesse atender às necessidades industriais e foi a partir dessa realidade que o governo federal e o MEC voltaram sua atenção a esta área do ensino.

Com a ocorrência de mais alterações nas legislações relacionadas à educação, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), foi extinta a possibilidade de ser ofertado o ensino técnico integrado ao ensino médio, e, diante disso, o CEFET-PR implantou o ensino médio e os cursos superiores de tecnologia. A partir de então, sua atuação direcionou-se para o ensino superior, com expansão também na pós-graduação.

Em 1998, o Conselho Diretor do então CEFET-PR aprovou por unanimidade o projeto de transformação da instituição em Universidade Tecnológica, baseado na prerrogativa legal que permitia a instituição de universidades por área do conhecimento de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996). Porém, conforme Leite (2010), mesmo com o apoio da comunidade interna e da sociedade paranaense, o projeto não encontrou um ambiente político favorável no Ministério da Educação. O processo somente voltou a ser revisitado em 2003, com a mudança de gestão no governo federal.

Pode-se considerar que, no que concerne à educação superior pública federal no Brasil, houve, a partir de 2003, um aumento no número de instituições e, conseqüentemente, também ocorreu a expansão de vagas disponíveis nos cursos superiores aos estudantes. Com isso, a nova gestão pretendia aumentar o acesso à educação, como instrumento de ampliação e consolidação de direitos sociais.

Foram mais dois anos de tramitação em órgãos do Executivo e Legislativo federais até que em “[...] 7 de outubro de 2005 foi criada a Universidade Tecnológica do Paraná, através da Lei nº 11.184, com sanção do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva” (LEITE, 2010, p. 120). Conforme referido por Martins (2016, p. 47), a mudança de CEFET-PR para UTFPR ocorreu “[...] no período em que iniciava a expansão da rede federal de ensino superior”, sendo que “[...] dos CEFETs existentes no território nacional, foi o único a ser transformado em Universidade. Os demais acabaram por migrar para Institutos Federais de Educação”.

A UTFPR então vincula-se ao MEC, tem como sede e foro a cidade de Curitiba, possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2005b). Com tais alterações, a instituição passou por modificações administrativas e atualização de seu estatuto, além de possuir autonomia para a criação e extinção de cursos e programas de ensino superior. Assim, de acordo com Leite (2010, p. 121), a partir da “[...] oficialização da UTFPR, desdobrava-se um novo momento para a entidade, agora mais jovem e revigorada aos 95 anos de idade”. Com a criação da UTFPR, as unidades de ensino descentralizadas, seis na ocasião (Medianeira, Cornélio Procópio, Pato Branco, Ponta Grossa, Campo Mourão e Dois Vizinhos) ganharam o *status* de câmpus.

Diante do apresentado acima, como resumo das diferentes denominações da UTFPR, tem-se, cronologicamente: 1909 – Escola de Aprendiz Artífices; 1937 – Liceu Industrial do Paraná; 1942 – Escola Técnica de Curitiba; 1959 – Escola Técnica Federal do Paraná; 1978 – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná; e 2005 – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

No ano de 2006 o MEC autorizou o funcionamento dos câmpus Apucarana, Londrina e Toledo, cujo início das atividades foi em 2007; em janeiro de 2008, iniciaram-se as atividades do câmpus Francisco Beltrão; em fevereiro de 2011, do câmpus Guarapuava e, em junho de 2013, foi autorizada a instalação do câmpus Santa Helena, com início de suas atividades em 2014 (FILHO, 2019). No quadro abaixo (Quadro 3) demonstra-se todos os câmpus da UTFPR e o respectivo ano de início de suas atividades.

Quadro 3 - Ano de início das atividades dos câmpus da UTFPR

Câmpus	Ano início das atividades
Curitiba	1909 (sede da instituição desde sua criação)
Medianeira	1990
Cornélio Procópio, Pato Branco e Ponta Grossa	1993
Campo Mourão	1995
Dois Vizinhos	2003
Apucarana, Londrina, Toledo	2007
Francisco Beltrão	2008
Guarapuava	2011
Santa Helena	2014

Fonte: Leite (2010), Filho (2019) e site da UTFPR. Elaboração da autora.

Portanto, ao se considerar os diferentes períodos desde a implantação de cada um desses câmpus, somados aos seus variados tamanhos e origens, a UTFPR consolidou-se como uma instituição multicâmpus, situada em diversas regiões no Paraná, com a Reitoria situada em Curitiba. A partir desta ampla cobertura geográfica, com seus treze câmpus em funcionamento, a UTFPR passa a cumprir importante papel na oferta da educação pública, contribuindo com o desenvolvimento regional e social, ao oferecer cursos de diversos níveis e modalidades.

A partir do Decreto que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007a), a UTFPR aderiu ao REUNI no ano de 2008. Essa adesão permitiu que a instituição pudesse ampliar e reestruturar suas estruturas físicas, pois, considerando toda a expansão demonstrada acima, a UTFPR sofria com a falta de espaço físico adequado para atender sua comunidade acadêmica (LEITE, 2010), além de receber investimento financeiro insuficiente por parte do governo federal. Também ocorreu o aumento no quantitativo de servidores docentes e técnico-administrativos, da oferta de cursos e vagas para estudantes ingressantes na instituição, qualificando suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Santos (2016) demonstra os números desta ampliação, com relação aos recursos humanos, em seu estudo sobre a UTFPR. Segundo o autor, em 2005 havia um total de 1.666 servidores na instituição e no ano de 2014, após o REUNI, a soma de docentes efetivos e de técnico-administrativos chegou a 3.512 servidores. Outro dado relevante é quanto ao número de estudantes matriculados em todos os câmpus da UTFPR, que passou de 14.118, em 2005, para 23.621, em 2014.

Ademais ao exposto, é preciso ressaltar que a partir de 2009 a UTFPR passou a utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para selecionar os estudantes ingressantes em todos os seus cursos de graduação e em todos os câmpus. Adotou também o uso do Sistema

de Seleção Unificado (SiSU), o sistema informatizado do MEC no qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para os candidatos que realizaram o ENEM (LEITE, 2010). Ainda, a partir de 2013 a UTFPR implementou o sistema de cotas, regulamentado por leis e decretos (BRASIL, 2012a, 2012b, 2016, 2017), para a reserva de vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimo nacional e estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

A expansão da rede federal e as medidas referidas acima, que alteraram as formas de ingresso nas instituições federais, contribuíram para uma significativa alteração no perfil dos estudantes destas instituições, inclusive na UTFPR, fato este também suscitado pela interiorização da instituição nas diversas regiões do estado do Paraná. Segundo a “V Pesquisa Nacional de Perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) da IFES de 2018” (FONAPRACE, 2019), ocorreu aumento no número de estudantes pertencentes às famílias com renda mensal mais baixa, além de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, conforme demonstrado no capítulo anterior.

Abaixo, apresenta-se um quadro (Quadro 4) com alguns números relacionados à UTFPR de 2011 a 2019, demonstrando um significativo processo de ampliação tanto em termos estruturais, infraestrutura e recursos humanos, quanto em número de acadêmicos. Desta ampliação, excluem-se os cursos técnicos, pois estão em extinção na instituição³¹, restando ainda em funcionamento nos câmpus de Pato Branco, Campo Mourão e Curitiba.

³¹ Os cursos técnicos estão em extinção na UTFPR devido ao fato da transição de CEFET-PR para universidade, situação em que os cursos técnicos não são prioridade.

Quadro 4 - Números da UTFPR de 2011 a 2019

Números	2011	2014*	2015	2016	2017	2018	2019
Câmpus	12	13	13	13	13	13	13
Técnico-administrativos	909	1.176	1.174	1.169	1.156	1.159	1.145
Docentes	1.981	2.549	2.549	2.809	2.829	2.769	2.757
Total de Estudantes	26.296	34.415	31.013	41.776	39.259	35.628	36.596
Cursos Técnicos	3.596	1.693	1.621	1.099	928	704	509
Tecnologias	9.223	5.024	4.082	4.733	4.176	3.420	3.184
Bacharelados e Licenciaturas	9.942	20.134	20.234	29.296	27.318	25.400	26.038
Especializações	2.156	6.019	4.373	4.719	3.780	2.981	3.035
Mestrados	642	1.251	1.251	1.681	2.571	2.584	3.151
Doutorados	89	294	294	248	486	539	679
Total de Cursos	110	197	259	214	238	206	230
Graduações	35	68	102	103	108	109	109
Mestrados	19	40	40	53	52	54	58
Doutorados	2	7	7	8	8	8	12
Especializações	39	91	91	40	62	29	55
Técnicos e Sequenciais	15	19	19	10	8	6	6

* Os anos 2012 e 2013 não foram citados na fonte original.

Fonte: UTFPR (2019a).

Diante do exposto, verifica-se que desde 2014 o número de câmpus da UTFPR se mantém em treze. A quantidade de técnico-administrativos aumentou um pouco e quanto aos docentes esse aumento foi maior. Além disso, no período apresentado ocorrem algumas variações nos números de servidores das duas categorias devido às aposentadorias, que em vários casos, trata-se de vagas que não são repostas mediante concurso público. Observa-se também que no período mais recente, com a transformação em universidade, mesmo que as Especializações *Lato Sensu* permaneçam sendo ofertadas de forma significativa e com alguma variação no número de cursos, ocorre a ampliação e a consolidação da pós-graduação *Stricto Sensu* na UTFPR, gerando um grande impacto na pesquisa, no ensino e na extensão da instituição.

Quanto à graduação, foco da instituição desde que tornou-se universidade, alguns cursos de Tecnologias, Técnicos e Sequenciais se converteram em Bacharelados, especialmente em engenharias, demonstrando que o foco da instituição concentra-se na oferta de cursos de tecnologia. O foco em cursos tecnológicos também pode ser observado no Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022, que apresenta como missão da UTFPR: “Desenvolver a educação tecnológica de excelência por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, interagindo de forma ética, sustentável, produtiva e inovadora com a comunidade para o avanço do conhecimento e da sociedade” (UTFPR, 2017, p. 16).

No quadro a seguir (Quadro 5), expõe-se o número de estudantes matriculados na UTFPR, divididos pelos seus treze câmpus, de 2009 a 2019³², considerando os dados dos cursos Técnicos, das pós-graduações *Stricto Sensu* e dos cursos de graduação, conforme informações dos Sistemas Corporativos da UTFPR, no módulo Acadêmico, mais conhecido institucionalmente como Sistema Acadêmico³³.

Quadro 5 - Número de estudantes por câmpus e ano/semestre letivo

Câmpus	Ano/semestre letivo					
	2009/2	2011/1	2013/1	2015/1	2017/1	2019/1
	Número de estudantes					
Apucarana	166	342	521	761	1.221	1.713
Campo Mourão	509	1.420	1.876	2.106	2.294	2.410
Cornélio Procópio	181	696	1.421	2.410	3.036	3.325
Curitiba	1.946	4.291	6.423	8.260	9.924	10.906
Dois Vizinhos	291	557	949	1.385	1.858	2.022
Francisco Beltrão	85	214	364	602	899	1.101
Guarapuava	-	86	340	684	1.032	1.231
Londrina	437	631	985	1.545	2.178	2.624
Medianeira	669	1.237	1.783	2.218	2.503	2.580
Pato Branco	790	2.018	2.642	3.106	3.463	3.661
Ponta Grossa	914	1.644	2.018	2.422	2.810	3.665
Santa Helena	-	-	-	127	295	504
Toledo	158	468	803	1.218	1.723	1.893

Fonte: Sistemas Corporativos da UTFPR, 2020. Elaborado pela autora.

Conforme apresentado, verifica-se a expansão do número de estudantes em todos os câmpus da instituição, mesmo naqueles que iniciaram suas atividades mais recentemente, como já referido, devido ao aumento no número de cursos oferecidos. Diante deste contexto ocorreu o crescimento dos estudantes na busca pelas ações relacionadas à Assistência Estudantil e, seguindo as regulamentações que o governo federal, a UTFPR organizou sua estrutura institucional para atender tal demanda estudantil.

3.1.1 Como se Organiza a Assistência Estudantil na UTFPR

Segundo Durat (2015), desde sua criação, a UTFPR realiza ações de Assistência Estudantil, mesmo que isoladas, como isenções de taxas e auxílio para alimentação, por

³² Para fins comparativos, foram postulados os anos ímpares da década em destaque, bem como um dos semestres dos anos escolhidos. Tal prerrogativa foi utilizada de acordo com o maior número de ingressantes.

³³ Segundo Palavezzini (2014), o Sistema Acadêmico da UTFPR é “[...] o meio oficial de gerenciamento dos dados acadêmicos da universidade” (PALAVEZZINI, 2014, p. 118), local em que os usuários habilitados têm acesso aos dados da instituição, por meio de *login* e senha dos servidores.

exemplo³⁴. De fato, tais ações foram potencializadas com as normas estabelecidas pelo governo federal, especialmente após o REUNI (2007a) e a publicação do PNAES (2010a). Nesse sentido, ressalta-se que um dos principais objetivos do PNAES é garantir a permanência dos estudantes na educação superior, buscando igualar as oportunidades relacionadas à insuficiência de condições financeiras, minimizando, assim, a evasão. Regulamentado em 2010, o PNAES garante a previsão de recursos orçamentários e referindo que o público prioritário de suas ações são os estudantes com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio.

Diante do REUNI e do PNAES, a UTFPR aprovou seu Regimento Geral em 2009 e criou setores na sua estrutura organizacional para desenvolver ações relacionadas à Assistência Estudantil, apesar de anteriormente a esta normativa, como já citado acima, a instituição realizar ações isoladas de assistência ao estudante. À nível de Reitoria, na Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) situa-se o Departamento de Educação (DEPEDUC) e, vinculado a ele, está a Divisão de Assistência Estudantil (DIASE), que é responsável pelos programas institucionais de Assistência Estudantil ao estudante (UTFPR, 2009a). Atualmente, a UTFPR possui também a Assessoria para Assuntos Estudantis (ASSAE) na Reitoria.

Na estrutura dos câmpus, na Diretoria de Graduação e Educação Profissional (DIRGRAD), localiza-se o Departamento de Educação (DEPED), que inclui dois Núcleos: o Núcleo de Ensino (NUENS), que é responsável pelas ações didáticas e pedagógicas, especialmente voltadas aos docentes e o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico; e Assistência Estudantil (NUAPE). Conforme o artigo 42 do “Regimento dos Câmpus da UTFPR”, estão descritas as competências do NUAPE:

- I. promover acompanhamento psicopedagógico aos discentes;
- II. executar os programas de assistência estudantil da UTFPR;
- III. prestar atendimento médico-odontológico aos discentes;
- IV. prestar atendimento aos discentes com necessidades educacionais especiais;
- V. gerenciar ações de educação inclusiva; e
- VI. gerenciar o programa de moradia estudantil, inclusive internato, quando existirem (UTFPR, 2009b, p. 129).

Sendo assim, nos câmpus da UTFPR é o NUAPE que articula, desenvolve e acompanha ações relacionadas à Assistência Estudantil, atendendo aos estudantes dos cursos de graduação, da educação profissional técnica de nível médio e dos cursos de pós-graduação

³⁴ Para saber mais acerca do assunto, ver Martins (2016)

Stricto Sensu, bem como docentes e familiares dos estudantes. A equipe baseia suas ações nos objetivos do PNAES. Vinculados ao NUAPE, encontram-se o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e o Núcleo de Saúde. Os profissionais que atuam no NUAPE, em sua maioria, também desenvolvem atividades relacionadas ao NAPNE, sendo, portanto, a mesma equipe técnica que realiza o acompanhamento de estudantes com deficiência, transtornos funcionais, doenças graves e/ou síndromes.

Os NUAPes dos câmpus são compostos por equipes multiprofissionais, especialmente assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, além de técnicos em assuntos educacionais, médicos, auxiliares de enfermagem, assistentes em administração, odontólogos e intérpretes de Libras, os quais atendem aos estudantes de acordo com as suas especificidades profissionais. Em seu estudo, Palavezzini (2020) cita algumas das ações desenvolvidas pelos NUAPes: recepção aos calouros, atendimento individualizado e/ou em grupo, organização da semana da inclusão, programas de auxílios financeiros aos estudantes, assessoria e acompanhamento aos movimentos estudantis, campanhas educativas internas para divulgação e socialização sobre diversos temas, programas e ações de inclusão.

É importante destacar que nos documentos institucionais da UTFPR não há descrição de quem são os profissionais que devem fazer parte das equipes dos NUAPes, acarretando divergências entre as equipes de cada câmpus. Também não há definição das atribuições dos profissionais que compõem as equipes. Ocorre que a composição das equipes e dos serviços disponibilizados pelas equipes, então, tem relação com a própria trajetória de cada câmpus. Por exemplo, nos câmpus mais antigos, o Núcleo de Saúde possui mais profissionais, devido ao fato de que quando estes câmpus iniciaram suas atividades, as decisões institucionais priorizaram a contratação destes profissionais para atender a comunidade acadêmica. Porém, conforme ocorrem as aposentadorias destes servidores, as vagas não têm sido repostas e nem solicitadas nos câmpus estruturados mais recentemente, em razão de o governo federal não liberá-las.

Conforme dados do Relatório de Gestão de 2018 (UTFPR, 2019b), as ações relacionadas à Assistência Estudantil na UTFPR são organizadas em programas e projetos, em sua maioria sistematizada por editais específicos. Na UTFPR, o Programa Auxílio Estudantil (PAE) está regulamentado com esta nomenclatura desde 2017³⁵ (UTFPR, 2017a).

O PAE apresenta como finalidade democratizar e ampliar as condições de permanência dos estudantes na UTFPR, a fim de contribuir com seu desenvolvimento

³⁵ Denominações anteriores do Programa Auxílio Estudantil constam nos trabalhos de Durat (2015), Martins (2016) e Palavezzini (2014).

acadêmico e buscando reduzir os índices de evasão e retenção decorrentes de condições culturais, socioeconômicas e pedagógicas. Destina-se aos estudantes regularmente matriculados nos cursos ofertados de Graduação, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e pós-graduação *Stricto Sensu* (da instituição), que comprovem renda familiar mensal *per capita* de até 1,5 salário mínimo nacional, vigente no período do processo de seleção (UTFPR, 2017a). Ressalta-se que os recursos provenientes do PNAES são destinados aos estudantes da graduação e a UTFPR complementa este valor com recursos próprios para os demais acadêmicos da pós-graduação *Stricto Sensu* e dos cursos técnicos.

De acordo com o artigo 4º do Regulamento (2017a), o PAE da UTFPR compreende o desenvolvimento das seguintes ações aos estudantes participantes, visando:

I - **Permanência Básica:** entende-se por todas as medidas que visam prestar suporte financeiro, acesso à alimentação nos Restaurantes Universitários (RU) ao estudante de modo a apoiá-lo durante a realização de seu curso, contribuindo com a manutenção do seu vínculo com a UTFPR, de acordo com os recursos disponíveis.

II - **Culturais, desportivas e artísticas:** entende-se por todas as ações que contribuem para a permanência do estudante relacionadas ao desenvolvimento humano, que integra aspectos como a qualidade de vida, bem-estar individual e social. Tais ações serão orientadas por editais publicados regularmente pela instituição.

III - **Emergenciais:** têm a finalidade de apoiar o estudante, com o objetivo de atenuar ocorrências eventuais, adversas e momentâneas de ordem socioeconômica, extemporâneas ao período de inscrição nas ações de Auxílio Estudantil, as quais, após avaliação socioeconômica devidamente fundamentada e, esgotadas outras alternativas viáveis de resolução, dependa do apoio da UTFPR (UTFPR, 2017a, p. 2).

Uma das ações relacionadas à Permanência Básica do PAE é a publicação de edital anual para selecionar estudantes da UTFPR em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimo nacional vigente, para a distribuição de auxílios em três modalidades: Básico, Moradia e Alimentação.

O Auxílio Básico visa contribuir com os custos decorrentes de material didático, transporte e demais despesas que os estudantes tenham para estudar na UTFPR, sendo concedida na forma de recurso financeiro, no montante de R\$200,00 (duzentos reais) mensais. O Auxílio Moradia se propõe para colaborar com as despesas decorrentes da estadia do estudante da UTFPR, que por ocasião do curso, necessita manter moradia fora do seu domicílio de origem, também concedido na forma de recurso financeiro, no valor de R\$300,00 (trezentos reais) mensais. Já o Auxílio Alimentação destina-se a subsidiar as despesas decorrentes com alimentação dos estudantes. Sua concessão ocorre na forma de

crédito/autorização para refeição gratuita (almoço e/ou jantar de segunda-feira a sexta-feira e no sábado apenas para almoço), via Sistema do Restaurante Universitário (RU)³⁶.

O processo de seleção é normatizado por editais emitidos pela PROGRAD e segue um cronograma específico para cada edital, composto por períodos de inscrição, homologação das inscrições, análise das documentações apresentadas, avaliação socioeconômica, publicação de resultado preliminar, apresentação pelos estudantes de complementação de documentos que faltaram, reavaliação das documentações que foram complementadas, publicação de resultado de deferidos e indeferidos, interposição de recursos e análise de recursos.

Além disso, as equipes dos NUAPes promovem ampla divulgação do edital e realiza reuniões com os estudantes para sanar dúvidas e orientá-los sobre o processo de seleção, como também realiza atendimentos individualizados. A parte específica do processo de seleção que caberia aos assistentes sociais seria a relacionada à avaliação socioeconômica, porém este profissional acaba participando de todas as etapas citadas acima, ou por falta de outros servidores no NUAPE, ou pelo fato de que são os assistentes sociais que coordenam o processo de seleção do PAE.

A consolidação da lista de deferidos, classificação e publicação da Lista Unificada com contemplados de todos os câmpus da instituição é operacionalizada pela área de Assistência Estudantil da Reitoria. Posteriormente, os pagamentos dos valores mensais são efetuados pelos câmpus, bem como a verificação da frequência dos contemplados em seus respectivos cursos.

A classificação dos candidatos selecionados é publicizada em Lista Unificada por ordem decrescente do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica³⁷, demonstrados os resultados de câmpus e compreende condições sociais e econômicas, relacionadas à vida acadêmica, habitação, saúde e transporte. Normalmente, todo este processo de cada edital compreende o período de dois a três meses e ocorre por duas vezes ao ano, devido ao ingresso de estudantes no primeiro e segundo semestres letivos de cada ano.

Ressalta-se que, anteriormente à organização da publicação final do PAE em Lista Unificada, os recursos financeiros eram distribuídos para os câmpus, proporcionais ao número de estudantes matriculados em cada um dos câmpus. Esse formato, às vezes, acarretava na

³⁶ Nas ocasiões em que o RU não funciona, a concessão do Auxílio Alimentação é feita mediante depósito em conta bancária aos estudantes contemplados com esta modalidade de auxílio (almoço e/ou jantar).

³⁷ Para aprofundar a compreensão deste índice, ver análise de Palavezzini (2020, p. 253), que considerou a realidade da UTFPR, apontando que ele “[...] é resultado das decisões de gestão, mas, sobretudo, da contribuição dos profissionais técnico-administrativos (especialmente, os assistentes sociais). Em 2015, por intermédio de uma portaria do reitor, foi nomeada uma comissão com servidores representantes dos NUAPes de todos os câmpus, com vistas a rever os critérios de seleção e classificação do programa”.

falta de recursos para contemplar os estudantes que atendiam aos critérios do edital em alguns câmpus, enquanto em outros, eram contemplados todos os selecionados e havia sobra de recursos. Neste período, as equipes dos NUAPes eram informadas de que não havia a possibilidade de remanejamento de recurso entre os câmpus, portanto, a alteração para classificação por meio da Lista Unificada, prevista em edital, objetivou atender aos estudantes mais vulneráveis, independentemente do câmpus em que esteja matriculado, ou seja, entendeu-se que dessa forma, a seleção atendia mais a universalidade gerada pelos critérios adotados na seleção.

A UTFPR desenvolve também, como ação de Assistência Estudantil, o edital denominado Protagonismo Estudantil, que consiste na seleção de projetos atinentes ao desenvolvimento de novas práticas que consistam na criação de uma cultura de engajamento e proatividade dos estudantes dentro da UTFPR. Os projetos fomentam a resolução de problemas locais de cada câmpus, a melhoria do apoio pedagógico por meio de instrumentos e/ou ferramentas, atividades que promovam o bem-estar e o desenvolvimento da expressão artística (UTFPR, 2019b). Os projetos devem ser desenvolvidos pelo estudante selecionado, que contam com o apoio de uma bolsa de R\$400,00 (quatrocentos reais) mensais, no período de 10 meses, possuindo um servidor orientador (técnico-administrativo ou docente) que será responsável por acompanhar o desenvolvimento do projeto.

Outra ação de Assistência Estudantil é o edital nominado de Qualidade de Vida Estudantil, que consiste em apoiar, com recursos da instituição, projetos elaborados por servidores técnico-administrativos ou docentes dos treze câmpus que envolvam ações de aprimoramento da qualidade de vida do estudante da UTFPR, como por exemplo, atividades que promovam o bem-estar físico, mental e emocional dos discentes. Também há o Auxílio para a Participação de Discentes em Eventos, que visa subsidiar financeiramente a participação de discentes em atividades extracurriculares, como eventos científicos, acadêmicos, esportivos ou culturais, contribuindo na sua formação por meio da divulgação de suas pesquisas e pelo intercâmbio de experiências entre pesquisadores, acadêmicos e profissionais. Sua seleção ocorre de acordo com a solicitação dos estudantes e com o recurso financeiro disponível.

Outros dois programas de bolsas são geridos pelo MEC e operacionalizados pela UTFPR. A Bolsa Promisaes faz parte do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) e oferece apoio financeiro no valor de R\$622,00 (seiscentos e vinte e dois reais) mensais a estudantes estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O auxílio visa cooperar para a manutenção dos estudantes

estrangeiros regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior durante o curso, bem como fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura. A demanda por esta bolsa varia entre os câmpus, uma vez que depende da procura pelos estudantes estrangeiros, os quais escolhem o curso e a cidade em que pretendem estudar.

O outro programa denomina-se Programa de Bolsa Permanência do MEC, que visa à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior, contribuindo para a permanência e a diplomação dos beneficiados. O processo de inscrição é realizado diretamente no site do MEC, na página do referido programa e, posteriormente, estas inscrições são enviadas para a universidade. O período de inscrição é definido pelo MEC e informado às IFES para divulgação. O processo de verificação da documentação é realizado pelos NUAPES dos câmpus e o MEC efetua os depósitos diretamente aos estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício.

Dentre os critérios para participar do Programa de Bolsa Permanência do MEC, é necessário possuir renda familiar *per capita* não superior a um 1,5 salário-mínimo e não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar. Por exemplo, para se diplomar em um curso de engenharia civil, o tempo regulamentar é de 10 semestres, então o estudante contemplado com esta bolsa não poderá exceder 12 semestres para concluir seu curso, se isso ocorrer, ele é desligado do programa. Não são todos os estudantes que podem se inscrever para esta bolsa, pois há um critério de carga horária, definido e operacionalizado pelo MEC, que não contempla todos os cursos da UTFPR³⁸. O valor da bolsa é de R\$900,00 (novecentos reais) mensais para estudantes indígenas e quilombolas e de R\$400,00 (quatrocentos reais) mensais para os demais. Ressalta-se que a partir de 2016 o programa aceita inscrições somente de estudantes indígenas e quilombolas.

Com relação ao edital do PAE, que seleciona estudantes da UTFPR em situação de vulnerabilidade socioeconômica, é importante evidenciar que é esta ação que utiliza a maior parte dos recursos do PNAES e a principal ação da instituição com relação à Assistência Estudantil. Como citado anteriormente, decorrente das mudanças na UTFPR, especialmente

³⁸ A carga horária se refere a hora/aula. Esta hora aula está vinculada à carga horária do curso em conformidade com a carga horária informada para autorização ou reconhecimento ou renovação de reconhecimento do curso. Será considerada a média diária da carga horária total do curso. Assim, se um curso tem carga horária total igual a 3.600 horas e a sua duração é 5 anos, 10 semestres, a sua média diária é 3,6 horas.

no que se refere ao aumento do número de estudantes e ao ingresso de cotistas, ocorreu o crescimento na procura pela Assistência Estudantil na instituição. De acordo com dados dos Relatórios de Gestão, percebe-se este aumento quanto aos auxílios do PAE: em 2011 foram 1.433 estudantes contemplados em ao menos um dos auxílios (UTFPR, 2012) e em 2016 foram 3.885 estudantes contemplados (UTFPR, 2017c).

No ano de 2018, o PAE, por meio de seu edital, contemplou 5.194 estudantes com o Auxílio Básico e 3.809 estudantes com o Auxílio Moradia, considerado que o mesmo estudante pode acumular os dois auxílios. Quanto ao auxílio para a participação de discentes em eventos, foram 1.279 alunos contemplados. Por meio do edital Protagonismo Estudantil foram selecionados 50 projetos e pelo edital Qualidade de Vida, 11 projetos. O Programa Bolsa Permanência do MEC contemplou 1.162 estudantes e a Bolsa PROMISAES, 30 estudantes (UTFPR, 2019b). O Quadro 6, abaixo, ilustra os dados compilados.

Quadro 6 - Estudantes contemplados pelo PAE em 2018

Auxílio Básico*	5.194 estudantes
Auxílio Moradia*	3.809 estudantes
Auxílio para a Participação de Discentes em Eventos	1.279 estudantes
Protagonismo Estudantil	50 projetos
Qualidade de Vida	11 projetos
Programa Bolsa Permanência do MEC	1.162 estudantes
Bolsa PROMISAES	30 estudantes

* O mesmo estudante pode acumular os dois auxílios

Fonte: Relatório de Gestão 2018 (UTFPR, 2019b), organizado pela autora.

Situados os programas e editais relacionados ao repasse de recursos financeiros aos estudantes, com o intuito de proporcionar a permanência na universidade, cabe destacar que as ações de Assistência Estudantil na UTFPR não se restringem a estas ações. Os profissionais do NUAPE, principalmente assistentes sociais, pedagogos e psicólogos realizam atendimentos especializados e acompanhamentos individuais e/ou em grupo aos estudantes, sobre questões voltadas ao contexto acadêmico e para a permanência e conclusão do curso. Com relação ao exercício profissional dos assistentes sociais, foco desta pesquisa, estes profissionais estão na instituição desde a década de 1980, sendo que no período entre 1984 e 1993 teve quatro assistentes sociais, destes, três já estão aposentados.

Em seu estudo, Martins (2016) detalha o início das atividades dos primeiros assistentes sociais na instituição, cujas atividades principais naquele período eram a distribuição de bolsas de alimentação e isenções de taxas de alguns serviços na própria instituição, como, por exemplo, a taxa de matrícula. A autora também refere que houve um

período sem contratação de assistentes sociais e de outros profissionais, especialmente durante a década de 1990 e início dos anos 2000.

No governo Lula, a partir das publicações do REUNI (2007a) e do PNAES (2010a), este cenário mudou, especialmente para os assistentes sociais. Entre os anos de 2008 e 2009 foram contratados, via concurso público, 10 assistentes sociais; em 2010 mais 6; entre 2012 e 2015 ingressaram 6 profissionais e mais 5 no período de 2016 a 2018, dados estes obtidos via solicitação ao Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão³⁹. Em sua grande maioria, os assistentes sociais contratados foram lotados nos setores responsáveis pelo desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil, apenas 2 foram para a Diretoria de Gestão de Pessoas, na Reitoria. Portanto, a Assistência Estudantil se constitui como a principal demanda para os assistentes sociais que se inserem como trabalhadores da educação superior na UTFPR, a partir do período de criação do REUNI, que expandiu as vagas de acesso ao ensino superior nas universidades públicas federais.

Conforme referido anteriormente, na UTFPR não existem documentos institucionais que descrevam as atividades profissionais dos servidores dos NUAPes, inclusive dos assistente sociais. Desse modo, quando ocorre a realização de concursos públicos, a instituição utiliza-se do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) (BRASIL, 2005a) e no Ofício-Circular nº 15/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005 (MEC, 2005), que trata da descrição dos cargos constantes no PCCTAE.

Assim sendo, para o cargo de Assistente Social refere-se que o servidor deve possuir como escolaridade o curso superior em Serviço Social e habilitação no Conselho competente, em consonância com a lei que trata da profissão (MEC, 2005). Com relação à descrição sumária do cargo, consta-se:

Prestar serviços sociais orientando indivíduos, famílias, comunidade e instituições sobre direitos e deveres (normas, códigos e legislação), serviços e recursos sociais e programas de educação; planejar, coordenar e avaliar planos, programas e projetos sociais em diferentes áreas de atuação profissional (seguridade, educação, trabalho, jurídica, habitação e outras); desempenhar tarefas administrativas e articular recursos financeiros disponíveis. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (MEC, 2005, p. 11).

³⁹ O Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) é um sistema *online* que centraliza todos os pedidos de informação amparados pela Lei de Acesso a Informação dirigidos aos órgãos do Poder Executivo Federal, bem como às suas respectivas entidades vinculadas e empresas estatais. A solicitação foi realizada mediante protocolo número 23480018179201910, em 17/08/2019 e direcionada ao MEC.

Esta é a descrição utilizada pela UTFPR em seus concursos ao se referir ao cargo de Assistente Social, de uma forma genérica, o que se pode dizer, que aponta as competências profissionais. Porém, de acordo com a publicação no site da instituição (UTFPR, 2019c), esta descrição resumida dos cargos técnico-administrativos é provisória, devendo ser utilizada apenas como referência, pois um Ofício-Circular de 14 de março de 2017 (MEC, 2017), tornou sem efeito o Ofício-Circular de 2005 (MEC, 2005). Portanto, com isso, pode-se dizer que não há descrição oficial dos cargos da carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação desde então.

Dessa forma, mesmo que não haja uma definição institucional acerca das atribuições privativas, os assistentes sociais da UTFPR que realizam suas atividades profissionais na Assistência Estudantil, devido aos seus compromissos com a profissão e com as entidades de representação do Serviço Social, considera-se que eles se baseiam na Lei n. 8.662/1993, que refere no seu artigo 5º:

Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social: I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social; V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social; XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais; XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas; XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional (BRASIL, 1993, p. 1).

Além desse marco regulatório, os assistentes sociais desenvolvem seu exercício profissional também com base nas requisições institucionais da UTFPR e nas demandas dos usuários (estudantes e seus familiares, docentes e demais servidores) que buscam pelos serviços relacionados à Assistência Estudantil, alicerçado a partir do acúmulo teórico e prático da categoria neste espaço sócio-ocupacional específico. Este acúmulo é demonstrado no estudo de Martins (2016, p. 101-103) por meio da pesquisa realizada com os assistentes sociais da UTFPR, que referem como suas atividades na Assistência Estudantil:

- Execução do processo de Auxílio Estudantil; - Participação na Comissão de Análise Documental para comprovação de renda de ingressantes por meio de cotas relacionadas à renda; - Atendimentos referentes ao acompanhamento da Bolsa PROMISAES e Bolsa Permanência do MEC; - Atendimento individual ao estudante, familiares, professores, comunidade externa (por meio de contatos telefônicos, via e-mail e atendimentos presenciais); - Elaboração de Estudo Socioeconômico e Parecer Social; - Encaminhamentos a outros profissionais no mesmo setor e de outros setores da universidade; - Reuniões com as Coordenações de Cursos, direções e departamentos de área, Direção Geral do câmpus; - Realização de Visitas Domiciliares; - Participação em Comissões Internas na Universidade; - Participação em projetos de extensão (incluindo elaboração de projetos, colaboração em atividades com entidades sociais, supervisão de alunos, dentre outras); - Realização de Campanhas internas de natureza educativa com vistas à divulgação, socialização de informações e/ou conscientização sobre temas diversos; - Participação em eventos e reuniões representando a instituição (conselhos, conferências, eventos científicos); - Assessoria e acompanhamento aos Movimentos Estudantis; - Levantamento de dados e demandas dos estudantes para construção de indicadores (incluindo a avaliação de resultados de projetos, estudos pertinentes a realidade e singularidade dos câmpus, produção de pesquisas e avaliação de dados de realidade); - Acompanhamento de ingressantes e ambientação de calouros (MARTINS, 2016, p. 101-103).

Diante da diversidade de atividades realizadas, Martins (2016) ressalta ainda que nem todas as ações citadas são desenvolvidas por todos os profissionais, sendo algumas específicas de determinados câmpus. A grande maioria dos assistentes sociais apontou, na pesquisa de Martins (2016), que as atividades mais realizadas são as que possuem relação com os processos de auxílios e benefícios, pois requerem avaliação socioeconômica e análise específica do Serviço Social. Abaixo se apresenta um quadro com o número de inscrições para o PAE no ano 2018 e a quantidade de assistentes sociais, de acordo com cada câmpus da UTFPR (Quadro 7).

Quadro 7 - Inscrições para o PAE em 2018

Câmpus	Inscrições	Nº de assistentes sociais nos câmpus
Apucarana	457	02
Campo Mourão	567	02
Cornélio Procópio	939	02
Curitiba	1.587	03
Dois Vizinhos	703	02
Francisco Beltrão	258	01
Guarapuava	273	01
Londrina	482	02
Medianeira	605	01
Pato Branco	693	02
Ponta Grossa	875	02
Santa Helena	134	01
Toledo	413	02
Total	7.986	23

Fonte: Sistemas Corporativos da UTFPR, 2019; Diretoria de Gestão de Pessoas UTFPR, 2019. Sistematização da autora.

Conforme já descrito anteriormente, o processo de seleção do edital do PAE é bastante trabalhoso devido às suas várias etapas e ao pouco tempo que as equipes dos NUAPes possuem para realizá-las a cada novo semestre letivo. Normalmente o processo é coordenado pelos assistentes sociais em cada câmpus, bem como, na sua grande maioria, ele acaba ficando restrito somente a estes profissionais. Em seu estudo, Palavezzini (2020, p. 256) aponta que ao observar o número de inscrições no PAE por câmpus no ano de 2016, a quantidade de assistentes sociais e os prazos do edital do programa, “[...] considerando a relação solicitantes x assistentes sociais, pode-se afirmar que o número de profissionais é insuficiente em relação à demanda”. Este fato vem se repetindo ao longo dos anos, pois as inscrições no PAE vem aumentando e o número de assistentes sociais não acompanha este crescimento, o que gera desgaste físico e emocional do profissional, devido à intensificação de trabalho nestes períodos, inclusive muitos precisam fazer horas extras à sua jornada de trabalho.

Também no Relatório de Gestão de 2018 consta a informação de que há indicadores da Controladoria Geral da União que “[...] apontam que a UTFPR possui $\frac{1}{3}$ do quadro” (UTFPR, 2019, p. 57) de técnico-administrativos ideal, demonstrando que a falta de servidores abrange também os demais profissionais. A situação citada demonstra o aprofundamento da precarização das condições de trabalho dos servidores públicos federais, o que indica a mesma realidade vivenciada por toda a classe trabalhadora. Nas palavras de Raichelis (2011, p. 433),

As estratégias de intensificação do trabalho vão sendo incorporadas gradativamente e talvez não estejam ainda claramente perceptíveis para o conjunto de trabalhadores, particularmente na esfera estatal. Mas elas ganham concretude no ritmo e na velocidade do trabalho, nas cobranças e exigências de produtividade, no maior volume de tarefas, nas características do trabalho intelectual demandado, no peso da responsabilidade.

Com relação à jornada de trabalho dos assistentes sociais na UTFPR, no ano de 2010 foi publicada a Lei n. 12.317, de 26 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010b), que acrescentou à Lei de Regulamentação da profissão (BRASIL, 1993) que a duração do trabalho do Assistente Social é de trinta horas semanais. Neste mesmo ano, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) publicou uma Portaria incluindo os assistentes sociais no rol de profissionais da administração pública federal com jornada de trabalho reduzida, amparada por legislações específicas (MPOG, 2010).

Entretanto, em fevereiro de 2011, o MPOG publicou uma Orientação Normativa (MPOG, 2011) com relação à jornada de trabalho de trinta horas dos assistentes sociais, que

expressou o entendimento que se houvesse redução de carga horária, a remuneração deveria acompanhar proporcionalmente esta redução. Neste período, o CFESS já acompanhava as discussões acerca da aplicação da lei referente às trinta horas e esteve com os dirigentes do MPOG informando-os sobre as divergências e inconsistências do entendimento do referido Ministério em relação à lei, conforme apresentado pela Assessoria Jurídica do CFESS (CFESS, 2011b). Porém, em fevereiro de 2012, o MPOG publicou uma Portaria (MPOG, 2012) anulando a Portaria de 2010 (MPOG, 2010) e a Orientação Normativa (MPOG, 2011), retirando o assistente social do rol de cargos que possuem jornada de trabalho reduzida⁴⁰.

É importante ressaltar não houve revogação da Lei n. 12.317/2010, já que o que está em discussão é a interpretação sobre a aplicabilidade para os servidores públicos. Dessa maneira, oficialmente, a jornada de trabalho dos assistentes sociais na UTFPR é de quarenta horas semanais. Dentre os anos de 2014 e 2015, a UTFPR iniciou a jornada flexibilizada para os técnico-administrativos, onde os servidores faziam seis horas diárias e os setores funcionavam doze horas ininterruptas. Porém, posteriormente, com a aprovação do Regulamento da Flexibilização da Jornada de Trabalho dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da UTFPR em 2018 pelo Conselho Universitário (UTFPR, 2018), a flexibilização passou a ocorrer a nível individual e não mais a nível de grupo ou setores. Assim, o funcionamento ininterrupto de doze horas, deve ser com a presença de servidores que exerçam a mesma atribuição funcional nos setores.

A UTFPR teve até meados de 2019 para regularizar a organização dos setores conforme a nova normativa. Nesse processo, tornou-se explícita a inviabilidade do direito à flexibilização de carga horária para vários setores e servidores, devido ao número reduzido de técnico-administrativos, conforme já apontado anteriormente. Nesse contexto, a Resolução do CFESS n. 493/2006 (CFESS, 2006), que trata das condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social, ganhou ainda mais importância. Como se demonstrou, o crescimento do espaço sócio-ocupacional do Serviço Social na Assistência Estudantil é recente e está imerso nas transformações societárias do capitalismo contemporâneo, fazendo com que as condições para o exercício profissional possa não cumprir efetivamente o disposto nas legislações profissionais, especialmente em tempos de intensificação e precarização do trabalho (RAICHELIS, 2011).

⁴⁰ Neste período, houve concursos na UTFPR e há relatos de profissionais assistentes sociais de que em seus editais de concurso constava como jornada de trabalho do cargo trinta horas semanais. Entretanto, ao assumirem, foram convocados em vagas para o cumprimento de 40h semanais.

Dado o exposto, a sequência desta dissertação aponta a metodologia da pesquisa realizada, bem como os resultados encontrados e análises efetuadas a partir dela.

3.1.2 Metodologia da Pesquisa

Ao abordar pesquisa, Minayo (1994, p. 17-18, grifos da autora) refere que mesmo sendo uma prática teórica, a pesquisa relaciona pensamento a ação, “Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*”. Nesse sentido, as questões da investigação para pesquisa relacionam-se a interesses e circunstâncias determinadas pela sua inserção na realidade. Ao analisar um fato, o conhecimento científico busca descobrir e explicar suas relações com outros fatos, decifrando a realidade além de suas aparências, pois “[...] o método de pesquisa [...] propicia o conhecimento teórico, *partindo da aparência, [e] visa alcançar a essência do objeto*” (NETTO, 2009, p. 674, grifos do autor).

Ao considerar a pesquisa como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, Gil (2009) compreende-o como um conjunto de ações e propostas para encontrar a solução para um problema, que tem por base procedimentos racionais e sistemáticos, além da produção de conhecimento. Partindo da concepção de que método é o caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, pode-se dizer que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento (GIL, 2009).

Dessa forma, para dar conta do objetivo ou central desta pesquisa – analisar as condições sócio-ocupacionais do assistente social na Assistência Estudantil, a partir da realidade da UTFPR –, traçou-se o processo metodológico descrito na sequência.

Adotou-se os pressupostos da teoria social e o método materialista histórico dialético, que abarca, conforme Minayo (1994, p. 24-25) o sistema de relações que constrói, “[...] o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados”. Dessa forma, busca-se encontrar “[...] na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos”.

A dialética, nesse pressuposto, é um método de interpretação dinâmico e totalizante da realidade, que busca interpretá-la a partir do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis, estabelecendo

que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente e fora de seu contexto (GIL, 2009).

Após as escolhas teórico-metodológicas, a adoção de uma metodologia apropriada ao conhecimento do objeto que se investiga, é primordial. Para Minayo (1994, p. 16), a metodologia representa “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, ou seja, ela delinea os procedimentos que serão utilizados na realização da pesquisa.

A presente pesquisa, portanto, segundo Severino (2007), classifica-se como exploratória e explicativa, quanto aos seus objetivos. A pesquisa exploratória procura levantar informações acerca do objeto a ser estudado e é considerada uma preparação para a pesquisa explicativa, sendo que esta, “[...] além de registrar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Ademais, a abordagem utilizada é a qualitativa, que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 21-22), sem reduzi-los à operacionalização de variáveis. Ou seja, considera-se que há uma relação dinâmica e um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser quantificado. Assim, a pesquisa de abordagem qualitativa permite identificar elementos importantes nos discursos dos sujeitos envolvidos, nas suas relações e no cenário em que se inserem.

Com relação à natureza das fontes, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, documental e de campo. Para a realização da pesquisa bibliográfica, corrobora-se com a compreensão de Severino (2007), de que este tipo de pesquisa se baseia no estudo de pesquisas realizadas, na utilização de seus conteúdos, dados, categorias, dentre outros, que se configuram como fonte de aproximação, assim como instigam novos problemas de pesquisa, a fim de se ter fundamentos teóricos para explorar a temática e atingir os objetivos do estudo.

No caso da pesquisa documental, “[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo” (SEVERINO, 2007, p. 122), que, neste caso são os documentos institucionais relativos à UTFPR e legislações, permitindo uma aproximação aos dados do local da pesquisa. Na pesquisa de campo, Severino (2007, p. 123) pontua que “[...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio”. Foi definida como local de realização da pesquisa a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), como situado anteriormente, que é uma instituição federal de ensino superior, com a Reitoria situada em Curitiba.

A escolha desse local se deu devido vínculo profissional da pesquisadora com a instituição, constituindo então o espaço sócio-ocupacional em que exerce suas atividades profissionais. A UTFPR é composta por treze câmpus, sendo que em cada um deles as ações referentes à Assistência Estudantil, vincula-se ao Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE).

Em 2019, vinte e quatro assistentes sociais na UTFPR⁴¹ exerciam suas atividades vinculadas aos NUAPE. Esse foi considerado o universo da pesquisa e, com exceção à pesquisadora, 23 assistentes sociais foram considerados sujeitos da investigação. Por isso, às vezes foram identificados no texto que analisa as respostas dadas ao questionário, como assistente social, ele/ela, e/ou sujeito da pesquisa. Portanto, a amostra corresponde aos 100% (cem por cento) do universo da pesquisa, ou seja, os 23 assistentes sociais.

Quadro 8 - Assistentes Sociais da UTFPR na Assistência Estudantil

Câmpus	Número de assistentes sociais
Apucarana	02
Campo Mourão	02
Cornélio Procópio	02
Curitiba	03
Dois Vizinhos	02
Francisco Beltrão	01
Guarapuava	01
Londrina	02
Medianeira	01
Pato Branco	02
Ponta Grossa	02
Santa Helena	01
Toledo	02
Órgão gestor – Reitoria – Curitiba	01
TOTAL:	24

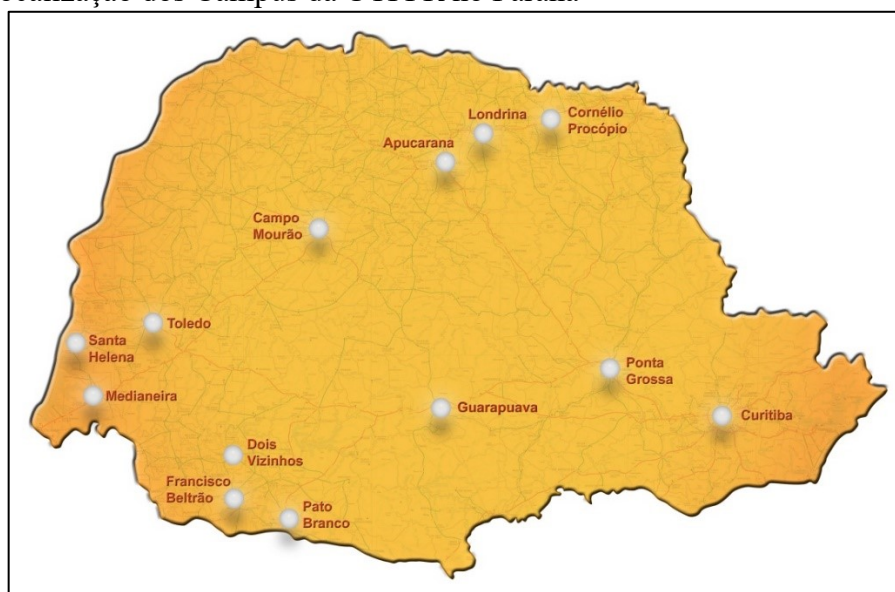
Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas UTFPR, 2019. Sistematização da autora.

A coleta dos dados realizou-se mediante questionário, composto de questões fechadas e abertas. Conforme Severino (2007, p. 125), o questionário é um conjunto de questões, “[...] sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos

⁴¹ Nos treze câmpus da UTFPR há um total de vinte e oito assistentes sociais: três assistentes sociais ligados à Gestão de Pessoas e um no câmpus Pato Branco que atua na Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Vinte e quatro realizam suas atividades na Assistência Estudantil: um no órgão gestor da Assistência Estudantil na Reitoria em Curitiba; os demais 23 atuam no Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil: dois em Apucarana; dois em Campo Mourão; dois em Cornélio Procópio; três em Curitiba (um lotado na UTFPR e em exercício no Instituto Federal Catarinense); dois em Dois Vizinhos; um em Francisco Beltrão; um em Guarapuava; dois em Londrina; um em Medianeira; dois em Pato Branco; dois em Ponta Grossa; um em Santa Helena; dois em Toledo.

sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo". A escolha pelo questionário como instrumento de coleta de dados se deu em função da abrangência geográfica que abarca os câmpus da UTFPR no estado do Paraná, conforme aponta a figura 1.

Figura 1- Localização dos Câmpus da UTFPR no Paraná



Fonte: UTFPR, 2019.

O questionário foi dividido em três subitens: Perfil pessoal e de formação; Exercício profissional e Condições para o exercício profissional, a fim de analisar as condições em que se dá a atuação dos assistentes sociais na Assistência Estudantil, espaço sócio-ocupacional considerado recente, situado em uma universidade multicâmpus e imerso na dinâmica do atual ordenamento do capitalismo. No texto, para se referir ao exercício profissional do assistente social, adotamos o próprio termo, ou seja, exercício profissional, ou ainda, atividades e/ou atuação profissional.

O projeto de pesquisa foi enviado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIOESTE, por meio da Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos e teve aprovação, conforme Parecer Consubstanciado do CEP, em 26 de abril de 2019 (Anexo A). A UTFPR está ciente da realização da pesquisa, por meio de assinatura do Reitor ao Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo.

Após a aprovação do projeto pelo CEP foram realizados contatos telefônicos com os assistentes sociais, consultando-os sobre o interesse em realizar a pesquisa, esclarecendo dúvidas e ressaltando a importância da participação de cada um nesta etapa da pesquisa. O questionário foi enviado por correio eletrônico aos 23 assistentes sociais, identificados no

texto por sujeitos da pesquisa, que exercem suas atividades na Assistência Estudantil, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de preservar suas informações e para que não sofram nenhum dano (BARROCO; TERRA, 2012). Os retornos dos questionários por eles à pesquisadora, ocorreu da mesma forma, por correio eletrônico. Foram obtidos os retornos de 16 assistentes sociais e 11 câmpus.

Após retorno dos questionários à pesquisadora, os dados foram organizados em um relatório que apresentou os dados como eles vieram. Em seguida, buscou-se agregar as informações que são comuns, a organização em temas facilitadores da análise dos seus conteúdos, o que exigiu a tomada de decisões metodológicas em favor da ética em pesquisa, para em seguida expor em síntese os conteúdos gerados nesse processo. Isso significou alterações na sequência das questões do questionário, rearranjando a agregação dos conteúdos presentes nas respostas.

Dessa forma, a organização, sistematização, agregação dos dados presentes nos questionários respondidos pelos assistentes sociais, passaram por várias versões, visando realizar, à luz do referencial teórico adotado, a análise concreta sobre as condições em que se realiza o exercício profissional na Assistência Social na UTFPR. Com isso, foram objetivadas as condições para realizar a análise mediante a abordagem qualitativa, que conforme Minayo (1994), permite identificar elementos importantes nos discursos dos sujeitos envolvidos, nas suas relações e no cenário em que se inserem.

A partir da exposição, sistematização, organização e agregação dos dados, foi realizada uma síntese analítica, visando construir, a partir do extenso material advindo com os questionários, a análise. As sínteses estão apresentadas nos subitens que seguem, abaixo. Somente então, a partir da formulação desse material síntese, foi realizada a análise.

Em todo processo de realização da pesquisa empírica foi resguardado o sigilo na identificação dos participantes da pesquisa, conforme dispõe a regulamentação da ética na pesquisa e o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social. O mesmo procedimento foi adotado no processamento dos dados para se chegar à análise de conteúdo.

No texto de apresentação da sistematização e análise dos dados, os assistentes sociais que retornaram à investigação não estão identificados individualmente, visando preservá-los e resguardando sigilo necessário à pesquisa. Espera-se que os sujeitos da pesquisa sejam leitores desse texto, então, foi considerado, que por atuarem em um mesmo espaço sócio-ocupacional e se conhecerem, mesmo adotando pseudônimos, nas necessárias repetições, poderia ocorrer o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa. Também se optou por não

informar a quais câmpus se vinculam os assistentes sociais que deram retornos aos questionários, visando a manutenção do sigilo e a preservando os sujeitos da pesquisa.

Na sistematização dos dados, quando emitida opinião dos sujeitos que responderam aos questionários, foram usadas as aspas, ou apresentados quadros que expõem seus escritos. No movimento de agregação temática desses dados, buscou-se citar o número de vezes que cada argumentação compareceu. Entretanto, nas descrições, quando repetido o argumento, foram apresentadas uma única vez, agrupando as repetições e lhes atribuindo a mesma importância. Foi realizada a padronização na linguagem, adequando os conteúdos dos questionários ao tempo e conjugação verbais.

Na síntese analítica, deixamos o uso de aspas, adotando a paráfrase, uma vez que se entende que os conteúdos apresentados equivalem aos mesmos presentes nos questionários devido às decisões metodológicas realizadas no processo de sua formulação. Quanto à metodologia de tratamento e análise das informações dos questionários, optou-se pela análise de conteúdo, que, segundo Chizzotti (1995, p. 98), tem como objetivo: “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Envolve, portanto, a “[...] análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens” (SEVERINO, 2007, p. 121). Esta análise se deu a partir de articulações com o referencial teórico utilizado na pesquisa, a fim de responder aos objetivos propostos.

3.2 AS CONDIÇÕES ÉTICAS E TÉCNICAS PARA O SERVIÇO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UTFPR

Este item apresenta as características relacionadas ao perfil pessoal e ao exercício profissional dos sujeitos da pesquisa, que são os assistentes sociais que realizam suas atividades na Assistência Estudantil da UTFPR. Posteriormente, discorre sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional, bem como as atividades desenvolvidas pelos assistentes sociais, demonstrando, a partir de suas opiniões, como se realiza o Serviço Social na Assistência Estudantil na UTFPR.

Nos capítulos anteriores foram apresentados os referenciais para o entendimento do que se apresenta a seguir. As perspectivas encontradas na sistematização e análise dos dados dos questionários respondidos pelos assistentes sociais subentende o fortalecimento do espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil no contexto neoliberal de ampliação da política de educação superior, o que pareceu indicar o permanente conflito em que se expressam as

condições da sua realização. Isso denota, de um lado, a presença da constante pressão institucional sobre os trabalhadores, e de outro, a expressão de resistências à intensificação do trabalho e de contraposição à precarização das relações de trabalho.

3.2.1 O Perfil dos Assistentes Sociais da Assistência Estudantil na UTFPR

Os referenciais teóricos utilizados no decorrer desta pesquisa, que deram sustentação para a elaboração dos capítulos anteriores - o Código de Ética de 1993 (CFESS, 1993); a Lei nº 8662/1993 (BRASIL, 1993), que regulamenta a profissão; e a Resolução do CFESS nº 493/2006 (CFESS, 2006), sobre as condições éticas técnicas do exercício profissional do assistente social -, são fundamentais para nortear a análise da atuação dos profissionais e para embasar as análises apresentadas a seguir sobre as condições sócio-ocupacionais do exercício profissional dos assistentes sociais na Assistência Estudantil, especialmente com relação às condições éticas e técnicas. Essa análise foi realizada com referência no material presente nos questionários devolvidos pelos assistentes sociais da UTFPR, considerados sujeitos desta pesquisa.

Como situado na descrição da metodologia adotada, o levantamento foi realizado entre julho e agosto de 2019, com os vinte e três assistentes sociais que atuam na Assistência Estudantil da UTFPR. Foram obtidos retornos de 16 questionários e, em um primeiro momento, descreve-se a configuração do perfil desses assistentes sociais, buscando evidenciar quem são os sujeitos participantes da pesquisa, que deram voz e vez para as possíveis análises aqui apresentadas. Em seguida, busca-se demonstrar aspectos das condições éticas e técnicas do exercício profissional, uma vez que o questionário enviado se voltou para esses aspectos e teve referência para sua formulação, na Resolução do CFESS nº 493/2006, sobre as condições éticas técnicas do exercício profissional do assistente social.

Na caracterização do perfil desses sujeitos foram abordadas características pessoais como sexo, idade, estado civil, se possui filhos, a formação e qualificação, atualização profissional e a participação política. Em seguida, apresentam-se as experiências anteriores de trabalho desses sujeitos, o período que ingressou na UTFPR, o tempo que está no câmpus que atua, a renda mensal, se possuem outros vínculos trabalhistas e como recebem as horas extras, em caso de as terem realizado. Esses dois blocos de exposição, correspondem aos itens 1.1 a 2.5, 2.9 e 2.10 do questionário (Apêndice A).

Por último, então, a análise sobre as condições éticas e técnicas em que se realiza o exercício dos assistentes sociais na UTFPR. Como citado na descrição da metodologia

adotada, optou-se por não informar em qual câmpus se situam os assistentes sociais que deram retorno aos questionários – correspondentes aos itens 2.6, 2.7, 2.8, 2.11 a 3.17 do questionário. É importante lembrar que a exposição das questões sofreram alterações acerca da sequência em que está apresentada no questionário. Isso fez parte da agregação temática em torno de temas.

Sintetizando, brevemente, dos 16 assistentes sociais que responderam aos questionários da pesquisa e exercem suas funções na UTFPR, 12 são do sexo feminino e quatro do sexo masculino; tem entre 24 e 47 anos de idade; oito são casados (dois em união estável), seis solteiros e dois divorciados; nove possuem filhos e 14 moram na cidade onde se situa o câmpus em que atua.

Quanto à formação profissional, todos tem graduação somente em Serviço Social, formados em cursos presenciais, um se formou em 1993 e os demais entre 2002 e 2016. A maioria (12) estudou em universidades públicas. Na qualificação profissional posterior à graduação, três têm especializações, seis têm mestrado, um cursa o mestrado e cinco cursam o doutoramento. Dos três que possuem Especializações, estes realizaram nas seguintes áreas: um em Gestão de Políticas Sociais, um em Gestão e um em Gestão de Políticas Públicas; dos seis que possuem Mestrado: um em Desenvolvimento Rural Sustentável, um em Desenvolvimento Regional, dois em Serviço Social, um em Educação, um em Ciências Sociais, um está cursando em Serviço Social. Dos cinco que estão realizando Doutorados, são dois em Serviço Social e Política Social, um em Política Social, um em Tecnologia e Sociedade e um em Educação. Pode-se aferir que há uma tendência nas inserções das áreas temáticas em que realizam a pós-graduação (*Lato e Stricto Sensu*), relacionada à disponibilidade dos cursos ofertados em universidades públicas e mais próximas territorialmente.

Com relação à participação em eventos e atividades de atualização profissional, três assistentes sociais disseram que não realizam e os demais (13) realizam. Dos nove que afirmaram terem tido participação política, três foram nas entidades de Serviço Social, seis em sindicatos, três em partidos políticos e dois em movimentos sociais. Sobre estarem atualmente participando politicamente, cinco responderam que sim.

Quando indagados sobre sua atuação como assistente social antes do ingressar na UTFPR: quatro iniciaram suas atividades profissionais na UTFPR e os outros 12 declararam como locais de trabalho: um no CRAS de Espigão Alto do Iguaçu/PR; um na Cooperativa de Habitação Rural e CRAS (nos municípios de Diamante do Sul e Nova Prata do Iguaçu); um na Prefeitura de Cascavel; um na Prefeitura de Joinville-SC; um na Prefeitura de Apucarana;

um teve um rápido período de atuação em uma entidade do terceiro setor em Londrina; um era concursado em duas prefeituras com carga horária de 20h cada (Floraí e Presidente Castelo Branco-PR); um na Prefeitura (não diz o município) e Cooperativa Agroindustrial; um na Prefeitura de Curitiba; um na Prefeitura de Cambé; um nas Prefeituras municipais de Peabiru e Guaíra; e um na Prefeitura de Sertaneja, Associação Comunitária de Assistência Social de Abatiá e CAPS de Cornélio Procópio.

Aqueles que não atuaram como assistentes sociais anteriormente a UTFPR podem ser aqueles que se graduaram mais recentemente. Os demais tiveram atuações que configuram a realidade do mercado de trabalho profissional na região para o Serviço Social: seus contratos de trabalho com instituições públicas e em menor proporção em privadas e do terceiro setor. Um aspecto que merece destaque é que dois dos assistentes sociais atuavam em dois espaços sócio-ocupacionais, em dois municípios diferentes, o que, mesmo sendo próximos geograficamente, exige o deslocamento.

A respeito do tempo em que os profissionais trabalham como assistentes sociais, as respostas foram: um ano; um ano e seis meses; dois anos; sete anos; dez anos; dois responderam há 11 anos; dois há 12 anos; 13 anos; dois há 14 anos; 15 anos; 17 anos; 18 anos e 25 anos. Com relação ao ano em que começaram a trabalhar na UTFPR: dois responderam em 2008, cinco em 2009, quatro em 2010, dois em 2012, um em 2017 e dois em 2018.

Quando indagados sobre o ano em que o câmpus no qual atua passou a ter assistente social, pode ser observado que havia profissionais de Serviço Social na instituição mesmo antes de a UTFPR tornar-se universidade, o que ocorreu em 2005, conforme já referido. Pelas respostas, em quatro câmpus já havia assistentes sociais que atuavam na Assistência Estudantil: um em 1974, um em 1994 até 1995 (e depois de 2009, demonstrando ter havido uma interrupção), um em 1991, um em 1994. Os demais 12 assistentes sociais informaram que em seus câmpus os primeiros assistentes sociais foram contratados posteriormente à criação da UTFPR: um em 2008, seis em 2009, dois em 2010, um em 2012, um em 2018 e um não respondeu. Nesse sentido, confirma-se que há a presença do assistente social na instituição, mesmo antes de tornar-se UTFPR, ademais, posteriormente à expansão das universidades públicas federais por meio do REUNI e da organização das ações de Assistência Estudantil mediante a publicação do PNAES, ocorreu à ampliação da contratação de assistentes sociais.

Por ser uma instituição pública federal, há possibilidade de mobilidade profissional entre os câmpus. Sobre estarem no câmpus que atuam, os assistentes sociais disseram que dois estão desde 2008, quatro desde 2009, três desde 2010, um desde 2012, um desde 2013,

um desde 2014, dois desde 2017 e dois desde 2018. Observado o ano de ingresso, pode-se aferir que há tanto o deslocamento quanto a permanência nos câmpus, o que depende das situações particulares de cada servidor. Sobre a quantidade de assistentes sociais que atuam na Assistência Estudantil em cada câmpus (item 2.9 do questionário), quatro responderam que possuem um assistente social e 12 responderam que há dois profissionais. Dessa forma, dos câmpus dos sujeitos que responderam à pesquisa, a maioria apresenta nas equipes do NUAPE dois assistentes sociais. Na sequência será apresentado o posicionamento demonstrado por meio dos questionários, sobre ser suficiente o número de assistentes sociais nas equipes.

Quanto à renda mensal dos pesquisados, um recebe de 1 a 4 salários mínimos (SM), oito de 5 a 7 SM, cinco de 8 a 10 SM, e dois mais de 10 SM. Observa-se uma disparidade grande entre os recebimentos, porém, isso se explica devido ao quadro de carreira, que relaciona as progressões salariais às qualificações e ao tempo de serviço na instituição.

Com relação à carga horária semanal de trabalho dos assistentes sociais: 11 responderam 40h, quatro responderam 30h e um não respondeu. A maioria exerce 40h semanais. A questão acerca da carga horária de trabalho dos assistentes sociais da UTFPR já foi referenciada no item inicial deste capítulo. Também foi informado por três assistentes sociais que eles exercem atividades docentes em outras instituições.

Sobre a realização de horas extras, não existe regulamentação, elas são realizadas por meio do banco de horas, que é a troca das horas trabalhadas além da carga horária semanal pelo usufruto em horas de folga; e a pecúnia, que é a troca das horas extras por dinheiro, adotada em alguns câmpus, sendo restrita a 90 horas no ano. Para além dessas 90 horas, o restante fica em banco de horas. Entre os assistentes sociais participantes da pesquisa, 14 responderam que fazem horas extras por meio do banco de horas; dois responderam que o fazem em combinação entre a pecúnia e o banco de horas. Vários relatam dificuldades para a posterior compensação das horas, ficando a negociação de usufruto das horas com a chefia direta. As horas não usufruídas, ficam registradas.

3.2.2 As Condições Físicas para o Serviço Social na UTFPR

Dando continuidade à apresentação dos dados do questionário, foi indagado aos assistentes sociais que exercem suas atividades na Assistência Estudantil acerca do seu conhecimento da Resolução do CFESS que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social (item 3.2 do questionário). Todos os 16 sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário informaram que conhecem sim a Resolução e,

entre as respostas, foi sugerido uma vez que a UTFPR avance com os conteúdos desta Resolução, em particular com o que estabelece no art. 3º: “O atendimento efetuado pelo assistente social deve ser feito com portas fechadas, de forma a garantir o sigilo” (CFESS, 2006).

Em seguida, apresentam-se as questões do questionário que remetem a Resolução CFESS nº 493/2006 (CFESS, 2006), relativas à estrutura física do local de atendimento do assistente social, como iluminação, ventilação, privacidade, arquivos específicos e como os assistentes sociais compreendem estas questões.

Iluminação

Acerca da pergunta “Quanto à estrutura física do local de atendimento do assistente social, a iluminação é adequada ao trabalho diurno e noturno?” (item 3.3 do questionário), dois profissionais responderam não e 14 sim. Não há justificativas ou argumentações nas respostas, entretanto, as duas situações que responderam não, merecem destaque, pois a instituição deve adotar padrões de preservação da saúde do trabalhador. Inclusive, desde já, aponta-se como sugestão, a solicitação da presença da Comissão de Orientação e Fiscalização do CRESS-PR, e de suas Seccionais, para fortalecer as discussões sobre o cumprimento das condições expressas na Resolução.

Ventilação

“Quanto à ventilação, considerando atendimentos breves ou demorados e com portas fechadas, as condições são adequadas?” (item 3.4 do questionário), um respondeu que não realiza atendimentos, dos 15 demais, nove responderam que sim e seis que não. Daqueles que responderam que não estão adequadas, foram feitos 3 comentários: um informou que existem janelas nas salas, as quais permitem a ventilação, porém, devido ser pequena, não estão adequadas para o exercício profissional; no outro, que a sala não possui janela; e no terceiro, que são duas salas para atendimento individualizado, sendo que em uma delas não há ventilação adequada.

Recursos físicos para a privacidade dos usuários

“Quanto aos recursos para a garantia da privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional, o local de atendimento é adequado?” (item 3.5 do questionário), um respondeu que não realiza atendimentos; oito responderam sim e sete que não. Dos que responderam sim, obteve-se três comentários: que o “assistente social e a psicóloga dividem uma sala de atendimento [...], que preserva o sigilo do atendimento”; “utilizam a sala de atendimento do Setor, que possui isolamento acústico”; “pode ser ouvido quando tem pessoas conversando na sala ao lado, porém, sem distinguir o conteúdo da conversa”. Dos sete que responderam não, seis realizaram comentários, sendo que quatro apontaram que as divisórias não garantem a privacidade nos atendimentos, pois o isolamento acústico não é adequado; e dois que as salas onde realizam atendimentos não são individualizadas. Ou seja, sete assistentes sociais responderam que inexistem as condições adequadas para realização de atividades sigilosas, sendo estas devido à inexistência de salas individualizadas e com isolamento acústico suficiente.

Adequação dos armários para arquivo

“Quanto ao espaço para colocação de arquivos para a guarda de material técnico de caráter reservado, há local adequado?” (item 3.6 do questionário), um não respondeu sim ou não e explicou: “Os arquivos recentes ficam em armários fechados, na sala de atendimento”, mas que há problemas com espaço para guardar arquivos e, por isso, os documentos mais antigos são deslocados para um espaço comum em outra Diretoria. Não informou se estes armários em outra Diretoria são adequados para guardar material sigiloso e nem se está reservado o acesso restrito. Dos demais, oito disseram sim e sete que os armários não estão adequados ao sigilo. Daqueles que disseram não, foram feitos cinco comentários, remetendo à necessária guarda dos documentos dos estudantes inscritos e concorrentes ao Auxílio Estudantil; informaram que o tempo necessário para o seu arquivamento (dez anos) e o volume de documentação são grandes, de onde decorre a dificuldade de disponibilidade de armários adequados, conforme demonstrado no Quadro 10 (Anexo B).

A partir dos comentários, pode-se apreender qual a questão que envolve a documentação sigilosa: são formalmente exigidos a reserva de sigilo no acesso por dez anos, o material é em grande volume pois em cada edital são muitos inscritos que apresentam vários documentos. Isso faz com que, muitas vezes, a alternativa dada pela instituição seja o

deslocamento da documentação arquivada para outros ambientes da universidade, afastado o tempo de uso imediato, e estes, passam a compor com outros materiais em arquivos comuns das equipes. Em uma resposta, obteve-se a informação de que estes armários são de acesso comum de diferentes profissionais. Em duas respostas foi dito que estão em busca por alternativas para resolução adequada ao arquivo da documentação.

Condições físicas de realização do exercício profissional e dos serviços de Assistência Estudantil

Também foi perguntado, “Você considera a estrutura física da UTFPR adequada para a realização do seu exercício profissional e operacionalização dos serviços ofertados pela Assistência Estudantil?” (item 3.1 do questionário), o que complementa as apresentações referidas acima. Foram obtidos os seguintes retornos: um respondeu que não realiza atendimento direto a estudantes e as reuniões e videoconferências tem os lugares específicos, o que se subentende estar adequado para o que o assistente social realiza.

Das demais respostas, seis apontaram que sim e nove que não. Dos seis que responderam sim, dois justificaram com argumentos que demonstram ainda haver questões a serem enfrentadas. Conforme descrito por eles nas respostas do questionário:

“O câmpus oferece uma estrutura razoável para o desenvolvimento das atividades. O que prejudica muitas vezes o trabalho é a distância do câmpus aos domicílios de origem dos estudantes, principalmente quando se trata de visitas domiciliares, pois a instituição não paga diárias para essa atividade, ou autoriza essa atividade em municípios muito distantes”.

Ou seja, uma das respostas diz que não há condições para realização das atividades, apontando a dificuldade em serem realizadas visitas domiciliares, por falta de recursos. Destaca-se, essa foi a única vez nas respostas dadas no questionário, que foram citadas as visitas domiciliares. Ocorre que a universidade tem estudantes matriculados de todas as regiões do país, pelo ingresso ser pelo SiSU, o que torna inviável abranger em visitas, todos os inscritos nos editais do PAE. Nesse sentido, elas podem ser adotadas em algumas situações excepcionais, avaliadas a partir de critérios e com abrangência restrita ao espaço regional, pois torna-se inviável a sua realização em todo território nacional. Mesmo com isso, o comentário do profissional entrevistado informou que a universidade não assegura o pagamento de diárias, o que viabiliza sua realização.

Dos nove assistentes sociais que responderam não, sete justificaram, conforme apresentado no Quadro 11 (Anexo B). Nas justificativas daqueles que responderam que a estrutura física da UTFPR não está adequada para a realização do seu exercício profissional e operacionalização dos serviços da Assistência Estudantil. Foram enfatizadas as seguintes características: salas não são privativas, inadequadas para o atendimento individualizado e para realização de entrevistas, sem as condições que reservem a ética e o sigiloso profissional, também inadequadas em tamanho, em condições estruturais (como isolamento acústico, pintura, ar condicionado) e patrimônios disponíveis (computadores, arquivos físicos entre outros). Dessa forma, é possível perceber que certa condição de precariedade com relação ao local onde o assistente social realiza o seu exercício profissional.

Outro comentário apresentou que, às vezes, diferentes equipes (NUAPE e NUENS) estão alocadas em um único espaço. As salas em que se realizam os atendimentos são utilizadas por vários profissionais do NUAPE e, às vezes, também por outras equipes, o que exige a organização de horários para uso de cada profissional, com o revezamento do atendimento de professores e estudantes. Ao informar, a mesma assistente social entrevistada também considera que o melhor seria, pelo menos, uma sala para cada área e equipe para garantir um atendimento de qualidade e eficiente.

Também há informação de que um dos câmpus recebeu a visita do CRESS-PR, e fora notificado quanto à acústica dos ambientes e a Direção Geral do câmpus está realizando uma reforma nos ambientes a fim de melhorar essa condição, atendendo a notificação realizada pelo Conselho.

Questões relacionadas às condições para a realização das atividades profissionais

Quando se perguntou “Você considera que a UTFPR se preocupa com as condições em que são realizadas suas atividades profissionais?” (item 3.9 do questionário), nove responderam não e sete sim. Dos que responderam não, foram feitos oito comentários, conforme o Quadro 12 (Anexo B). Um dos comentários considerou que os gestores estão informados sobre as condições inadequadas para realização dos atendimentos e que a alegação deles para não realizarem as adequações necessárias é que faltam recursos. Mais ainda, um dos assistentes sociais informou que quando houve disponibilidade de recursos, as condições de trabalho não foram priorizadas. Ademais, outras questões foram apontadas nas respostas, como terem passado por várias gestões e os problemas persistirem sem resolução, a

equipe já se deslocou por diferentes salas e não conseguiram uma sala adequada para os atendimentos.

Um dos assistentes sociais referiu que foi necessária a notificação no CRESS para que a UTFPR resolvesse questões relacionadas ao exercício profissional. Também foi pontuado que geralmente quem toma iniciativa em propor alterações são os próprios assistentes sociais. Consideraram ainda que os espaços e o número de profissionais não são adequados na Assistência Estudantil, sendo comum os gestores nem saberem as funções do Serviço Social, por isso, acabam por conceber que é somente para o Programa Auxílio Estudantil. Nesse sentido, também foi dito ser comum, nas trocas de gestores, realizarem as solicitações por espaços adequados para atuação, porém não obtiveram êxito. Da parte de um comentário, pela primeira vez, iniciam-se os depoimentos sobre a sobrecarga de atividades, relacionando a este fato o adoecimento físico e psicológico dos profissionais. Foi referida a necessidade de contratação de mais assistentes sociais, porém nas oportunidades de contratação, os gestores têm priorizado outras áreas da instituição. Ou seja, a partir desses comentários observou-se uma grave situação no que diz respeito à forma como a universidade conduz as questões relativas à falta de condições para o exercício profissional. Também demonstra que o Serviço Social, nas suas iniciativas, não vem tendo êxito nas tentativas de mudança dessa realidade.

Além disso, obteve-se sete respostas positivas quanto a esta questão, o que pode ser verificado também no Quadro 12 (Anexo B). Em um dos comentários, embora tenha respondido sim, foi apontada a preocupação com a garantia das condições mínimas de trabalho dos profissionais, pois mesmo em situações que conseguem algum avanço, se identifica que há dificuldade na incorporação de questões específicas (materiais e imateriais) que são requeridas. Como pontos positivos, foi apontado que desde o início a profissional assistente social e a psicóloga conseguiram demonstrar uma identidade própria nas atividades que realizam, o que sensibilizou a direção do câmpus. Um dos profissionais manifestou que realiza atividades burocráticas e em relação aos recursos que utiliza como sala de reuniões e computador, pareceram ser adequados.

Outro comentário positivo apresenta uma relação com o tamanho do câmpus e atribui a isso o fato de os profissionais de especialidade terem sua própria sala. Inclusive informou que a psicóloga requisitou uma sala com acústica isolada para atendimento e foi atendida. Um dos assistentes sociais referiu que em seu câmpus há condições necessárias naquilo que considera mais amplo para realização das atividades, como mesa, computador e armário. As demais respostas apontam que a universidade se preocupa por existirem penalidades no caso da não existência das condições mínimas para realização das atividades e, que em caso de

erros cometidos devido ausência das condições de realização das atividades, a universidade pode ser responsabilizada.

Diante do exposto, pode-se identificar que, devido a UTFPR ser uma universidade multicâmpus, cada câmpus pode ter particularidades nas configurações das demandas que são apresentadas aos profissionais, assim como na condução da administração para assegurar as condições para a realização das atividades. Entretanto, dos 16 assistentes sociais, nove consideram que não há uma preocupação da universidade com isso, sendo que mesmo entre os sete comentários que responderam que sim, um deles aponta pontos negativos. Também merece destaque que, entre os comentários que disseram sim, dois deles, embora não expresso em palavras, indicaram que essa preocupação se refere à problemas jurídicos que a universidade pode vir a ter em caso de erros decorrentes das condições de trabalho profissional.

É preciso ressaltar ainda que outros dois comentários que responderam sim, um disse que realiza trabalho burocrático, o que se subentende não se referir especificamente ao Serviço Social; e outro diz que as condições mínimas de infraestrutura existem, como sala, computador e armário, o que pode ou não estar adequado às atividades desenvolvidas pelo assistente social. Os nove que responderam não, por sua vez, apontaram várias questões que vão se repetir em outras que serão apresentadas a seguir, como a falta de entendimento sobre o que é o Serviço Social e as atribuições do assistente social, o não compromisso das gestões com a construção de condições de realizar as atividades profissionais. Isso se acentua com a indicação de que quando há disponibilidade de recursos não são priorizadas as melhorias nas condições de realização das atividades profissionais, ou mesmo em caso de possibilidade de contratação de assistente social, se prioriza a convocação de profissional de outra formação e função.

Dificuldades que impõe limites ao exercício profissional na UTFPR

Quanto ao questionamento “O que mais dificulta ou impõe limites ao seu exercício profissional na UTFPR?” (item 3.10 do questionário), foram apresentados os argumentos que seguem⁴² e que estão no Quadro 13 (Anexo B), organizados por temas agregadores e não necessariamente pela ordem das perguntas do questionário. Um dos argumentos refere-se às limitações políticas, orçamentárias e estruturais: tais colocações foram citadas por 13 vezes,

⁴² Observa-se que nas respostas dos questionários houve um silêncio quanto à Controladoria Geral da União, que não foi citada.

de alguma forma, indicando a falta de conhecimento sobre o Serviço Social e a desvalorização do assistente social, por parte da instituição. Citaram-se, nesse quesito, de que o entendimento de que as atividades do assistente social são exclusivas ao Auxílio Estudantil; e que quando o profissional iniciou suas atividades na UTFPR não teve orientação direta sobre suas atividades, apenas lhe indicaram a sala para trabalho.

Também foi referido nos questionários respondidos que os profissionais percebem certa falta de reconhecimento e valorização da profissão; que as equipes são pouco consultadas para as deliberações relacionadas à Assistência Estudantil; que as decisões são tomadas ‘pelo alto’, com pouco ou nenhum diálogo, ou seja, não há consulta da equipe da Assistência Estudantil pela reitoria e diretores, e isso é significativo, uma vez que tais decisões envolvem estudantes que recorrem aos NUAPes para tirarem as dúvidas, porém, muitas vezes as equipes não sabe informar do que se trata, devido à centralização de informações.

Destarte, os assistentes sociais referiram que nas relações com outros profissionais, principalmente docentes, percebem o pouco reconhecimento da função do setor; que os direcionamentos institucionais para a atuação profissional se volta à execução das ações e não para a elaboração, planejamento, decisão e avaliação; que a visão da universidade, de modo geral, os gestores da Assistência Estudantil não possuem o conhecimento técnico e experiência na área e que há falta de autonomia para as análises dos processos de seleção do Programa de Auxílio Estudantil. Uma vez também foi argumentada a desvalorização dos setores que trabalham com a Assistência Estudantil, citando que isso ocorre, mesmo que a área da Assistência Estudantil mobilize um grande montante de recursos.

Além do argumento de que há uma visão de que o assistente social somente atua com o Programa Auxílio Estudantil, houve uma inferência que argumentou que há falta de conhecimento sobre o volume de atividades decorrentes deste processo de seleção e que as pressões são grandes, especialmente para o cumprimento dos prazos do edital. Percebe-se que nos câmpus os trabalhadores estão adoecendo devido ao volume das demandas. Pela segunda vez, entre o conteúdo das respostas presentes nos questionários, foi relacionado o adoecimento com as condições em que se realiza o exercício profissional.

Sobre a disparidade entre o aumento de atividades e de profissionais, obteve-se três respostas que mencionaram o número cada vez maior da demanda e a escassez de servidores; número insuficiente de assistentes sociais, o que gera sobrecarga de trabalho e dificulta a realização de projetos e outras atividades relevantes para a comunidade acadêmica e para instituição; número exíguo de funcionários para a grande quantidade de trabalho; e que há

uma imprecisão quanto à continuidade da realização das 30 horas na instituição. Dessa forma, evidencia-se a intensificação do trabalho como consequência da escassa presença de profissionais na composição das equipes frente à demanda de atividades.

Por quatro vezes os assistentes sociais referiram-se às atividades administrativas e burocráticas como algo negativo ao apontarem que a universidade é burocratizada; que há muito trabalho administrativo, o que acaba prejudicando as demais atividades; e que isso diminui a capacidade de elaboração de trabalho intelectual. Observa-se, de acordo com as respostas, haver da parte de alguns assistentes sociais o entendimento de que a atuação profissional não se resume à rotina imposta pelos mecanismos da administração da instituição. Agregado ao que foi exposto acima, em uma resposta, também se pode perceber que há o entendimento de que o exercício desse profissional, dadas as condições necessárias, pode ser ampliado em favor de interesses da comunidade acadêmica e estudantil.

Essa perspectiva se aprofunda em respostas que se voltaram ao Serviço Social em cinco argumentos: que o Programa Auxílio Estudantil ocupa boa parte do tempo voltado ao exercício profissional, não restando tempo para o engajamento em outros projetos; que a centralização na gestão das normas e diretrizes, e a constante padronização das ações, acabam por não corresponderem da melhor maneira às solicitações dos usuários; que a padronização dificulta a tomada de decisões capazes de abarcarem as demandas locais/regionais de cada câmpus. Aliado a isso, os assistentes sociais também expuseram que há a dificuldade em debater temas de interesse comum entre profissionais de todos os câmpus, uma vez que ao se reunirem presencialmente, discutem o edital que normatiza o Programa Auxílio Estudantil e que, progressivamente, percebe-se a substituição dos critérios subjetivos e da análise qualitativa nos processos de seleção, por um processo mecânico, como a imposição de dados quantitativos e objetivos nas análises.

Ao sintetizar estes cinco argumentos apresentados, que foram agregados como se referindo em particularidades do Serviço Social, identifica-se o pouco tempo para outros projetos além do Auxílio Estudantil; a centralização e concentração na gestão; limites institucionais que dificultam a adoção de formas adequadas de atuação e intervenção; dificuldade de incorporação das necessidades locais/regionais; dificuldades em se reunir para abordagem de questões de interesse do Serviço Social; questionamentos sobre a adoção de critérios subjetivos e da análise qualitativa nos processos de seleção para o Programa Auxílio Estudantil. Estes aspectos, de alguma forma agregam-se às dificuldades na obtenção das condições éticas e técnicas adequadas para o exercício profissional do assistente social.

Diante do exposto sobre as dificuldades que impõem limites ao exercício profissional dos assistentes sociais na UTFPR, pode-se dizer que se apresentaram várias faces da questão, desde uma perspectiva em situar tais dificuldades em limitações políticas, orçamentárias e estruturais ou, ainda, relacionado aos argumentos que detalham desconhecimento do Serviço Social e a desvalorização do assistente social. Nessa perspectiva, foram apontadas a visão de que o exercício do assistente social se reduz, que há a indefinição do que é atribuição e competência desse profissional na universidade, visto que fica reduzida ao que está exposto nos editais de concursos públicos, conforme foi apresentado no início deste capítulo.

Há, ainda, na UTFPR, pouco reconhecimento do trabalho realizado pelos NUAPes, em especial por professores, mas também por outros profissionais. Os próprios gestores da Assistência Estudantil não possuem conhecimento técnico e experiência na área, o que confirma a centralização de recursos e de informação, e repercute negativamente na realização das atividades cotidianas dos setores.

Estratégias formuladas pelo Serviço Social

Com relação à pergunta “Descreva sobre possíveis estratégias que tem sido pensadas e formuladas pelo Serviço Social com relação às condições sócio-ocupacionais vivenciadas na UTFPR” (item 3.17 do questionário), as respostas foram variadas, conforme se observa no Quadro 14 (Anexo B), e apenas dois assistentes sociais não responderam. Em uma das respostas foi relatado que devido ao afastamento para capacitação, este não tem acompanhado as atividades dos colegas, mas que pelo que acompanha pelos canais informais (como as mídias sociais), não há discussões específicas entre os assistentes sociais sobre as condições sócio-ocupacionais.

Nesse cenário, três assistentes sociais argumentaram desconhecer algo a respeito do assunto: um deles referiu que não sabe se há estratégias e outro citou que sabe que as condições de trabalho são precárias, relando que há os colegas seus, e também ele próprio, estão adoecendo pelas condições de trabalho. O sujeito da pesquisa considera positivo terem espaços de debates e voltarem-se para questões próprias, com o posicionamento em direção à luta de trabalhadores da Assistência Estudantil. Dois assistentes sociais mencionaram que não viram discussões nem estratégias do Serviço Social com relação ao espaço e às condições sócio-ocupacionais, que ainda não há nenhuma articulação concreta sendo pensada/realizada pelo Serviço Social na instituição. Em outro relato foi apontado que houve, ao longo dos anos, tentativas de articulações e reivindicações a respeito dessa necessidade por parte dos

assistentes sociais, no entanto, considera que tiveram pouco avanço nesse sentido. Registra-se o fato de, pela terceira vez durante a pesquisa, ter sido citado o adoecimento decorrente das condições das atividades.

Há relatos de dois assistentes sociais que se recordam dessas tentativas de articulação e reivindicação. Um deles relata que os assistentes sociais sempre demonstraram ser um grupo forte politicamente, com atuações em várias frentes na defesa da categoria profissional, por meio da inserção em sindicatos e seções sindicais. Refere que, nos últimos anos, tal grupo tem se mostrado fragilizado física e emocionalmente e considera que isso possui relação com a sobrecarga de atividades. Para ele, isso distancia os profissionais nos espaços, incidindo nas possibilidades de adoção de estratégias de luta interiores à universidade.

Cita também que os temas que vem sendo mantidos entre eles são para as tentativas de redução da jornada de trabalho para 30 horas e pela jornada flexibilizada, sem ser necessário ter outro profissional na mesma atividade, porém, conforme apontado no início deste capítulo, com a aprovação do Regulamento da Flexibilização da Jornada de Trabalho dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da UTFPR em 2018 pelo Conselho Universitário (UTFPR, 2018), isso não foi mais possível. Outra resposta acerca da temática relembra que foram formulados documentos com reivindicações coletivas específicas e que utilizaram os espaços institucionais para organização de outras demandas, as quais se supõe serem mais gerais. Isso foi feito com consultas ao sindicato da área. Por último, informa não se recordar de terem coletivamente, acionado a fiscalização do CRESS, o que se considera, um indicativo de proposta.

As respostas apontadas acima, em um primeiro aspecto, valorizam a trajetória de resistência dos assistentes sociais no seu espaço sócio-ocupacional, uma vez que é nesse processo que reside o potencial para a recuperação do enfrentamento coletivo. Também por informarem que já houve formulações de estratégias, indicam alguma possibilidade positiva na perspectiva de enfrentamento coletivo em favor da garantia da qualidade das condições de realização do exercício profissional. Outro aspecto a se destacar nessas respostas é o fato de ser a quarta vez que os argumentos apresentam referência ao processo de fragilização física e emocional dos assistentes sociais.

Continuando com a apresentação dos retornos dos questionários, três fizeram propostas, apontando alternativas exequíveis frente à problemática levantada. Uma das propostas cita a informação de que há consenso entre os assistentes sociais que devem ocupar os espaços institucionais possíveis, referindo possibilidades de atuação para além da Assistência Estudantil, com o intuito de desenvolver ações que atendam de forma mais ampla

as demandas dos estudantes e da comunidade acadêmica. Um desses espaços é a extensão universitária, local de onde a universidade pode externar suas ações e devolver à sociedade em que está inserida algo a mais do que os ensinamentos em sala de aula.

Outra proposta indica que os assistentes sociais podem otimizar suas ações, adotando instrumentos com potencial facilitador de análise, espelhando-se nos processos de outras IES federais. Também refere a importância de tornar permanente o processo de seleção para o Programa Auxílio Estudantil de forma anual, o que reduz o número de editais, sendo necessários somente aos calouros e para outras situações excepcionais. Possibilitar que cada campus eleja mais critérios que considerem a realidade regional para o processo de seleção do Programa Auxílio Estudantil e ao aprimorar este processo de seleção, tornando-o menos desgastante, restaria mais tempo para atender de modo organizado as demandas latentes que ficam reprimidas, como de estudantes refugiados ou migrantes, questões relacionadas à orientação sexual, violência contra às mulheres, entre outras. Também foi reafirmada a necessidade de debates para discussão e aprimoramento do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica, utilizado para a divulgação da Lista Unificada de contemplados do Programa Auxílio Estudantil, que foi detalhada no início deste capítulo. Além disso, a capacitação em pós-graduação *Stricto Sensu* e a participação no sindicato e no CRESS foram indicadas como estratégias para possíveis para impactar positivamente nas condições sócio-ocupacionais.

Nesse cenário, as respostas indicadas acima demonstram a trajetória organizativa dos assistentes sociais na Assistência Estudantil na UTFPR e que este processo não se faz sem perspectivas, sem enfrentamentos, sem disputas por proposições oriundas do cotidiano profissional. Assim, as respostas demonstram, de um lado, a precariedade da universidade pública, o que repercute nas condições em que se realizam as atividades e também dos profissionais e, de outro lado, a resistência em favor de formulações que correspondam às condições éticas e técnicas adequadas, o que repercute na qualidade das atividades voltadas à comunidade acadêmica e à sociedade. Percebe-se por meio das respostas, portanto, que isso pode ser viável, caso ocorra à adoção de processamentos mais adequados às tramitações necessárias para o Programa Auxílio Estudantil e pela inserção dos profissionais em outras atividades e projetos que ampliam o potencial da atuação do assistente social na universidade.

Ainda com relação às estratégias formuladas pelos assistentes sociais, quatro respostas apontaram a infraestrutura e remeteram aos recursos humanos. Uma das respostas afirma que o mais difícil são os recursos humanos e a sobrecarga de trabalho, pois, segundo ele/ela, a falta de profissionais eleva a sobrecarga daquele que atua, o que gera o adoecimento de

profissionais. Diz que percebe a omissão da universidade quanto a isso. Sobre as condições éticas e técnicas, informa que estão em reforma e, com isso, tem expectativas de melhora no ambiente que ocupam. Outro apontamento sugere que a contratação de mais profissionais seja realizada por meio de concurso público em contraposição à terceirização. Também foi referido que houve a reivindicação de espaços adequados para as equipes à Direção, porém os retornos às solicitações foram negativos. Em outro câmpus, foi citado que existe o planejamento de uma sala própria para o Serviço Social, entretanto, as explicações da gestão sobre ainda não ocorrer a disponibilização do espaço físico é devido a falta de local disponível.

Dessa forma, percebe-se que o adoecimento dos profissionais assistente sociais é citado pela quinta vez e, nesse caso, condiz com a ausência das condições de trabalho. Essa resposta remete ao fato de que a universidade tem conhecimento da relação entre condições de trabalho e adoecimento, mas vem se omitindo. Foi indicada, como proposta de solução, a contratação de trabalhadores por meio de concurso público, o que evidencia que a universidade já vem adotando os contratos temporários e precários em determinadas ocasiões. As demais respostas para esse questionamento demonstram as formas de enfrentamento cotidiano para a adequação do espaço para realização das atividades e as dificuldades para a sua efetivação, uma vez que foi informado que a gestão recusa as proposições, como a de uma sala de Serviço Social para realização dos atendimentos necessários.

Por último e não menos importante, uma das respostas deposita expectativas nas pesquisas realizadas na área, inclusive nesta pesquisa, o que eleva a importância de retorno da investigação realizada nessa dissertação. O/A assistente social, sujeito da pesquisa, diz ter conhecimento de pesquisas sobre o exercício profissional e que tem a expectativa de que os seus resultados possam vir a contribuir na elaboração de estratégias. Esse é um aspecto que merece a formulação de uma análise que está implícita aos conteúdos dessa pesquisa, que é o fato da UTFPR ter sido ampliada no contexto do REUNI, que favoreceu a expansão do ensino público no país. Assunto complexo e que vem sendo objeto de várias pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, inclusive no Serviço Social.

Nesse sentido, pode-se apontar que essa expansão correspondeu aos pressupostos do neoliberalismo, conforme discutido no capítulo anterior. O decreto do PNAES também foi destaque nesse contexto, que favoreceu a conquista histórica do Serviço Social de viabilizar o ingresso de um maior número de assistentes sociais nas universidades públicas, de acordo com o regime de trabalho adotado nessas instituições. Disso decorreram as condições salariais e a possibilidade de qualificação profissional, devido ao regime de trabalho estatutário,

mesmo que não haja todas as condições éticas e técnicas para a realização do exercício profissional na Assistência Estudantil, fatos estes que revelam um potencial de estudos e pesquisas sobre o tema, decorrentes de suas próprias pesquisas por meio da realização da pós-graduação *Stricto Sensu*. Considera-se que esse é o quadro em que se inserem as questões reveladas por meio das respostas e dos comentários ao questionário dessa pesquisa, com base no referencial presente no capítulo anterior dessa dissertação.

3.2.3 Equipes de Profissionais da Assistência Estudantil e Especificidades do Serviço Social

Planejamento institucional do Serviço Social

Quando perguntado se “Há um projeto de trabalho profissional ou plano de trabalho institucional do Serviço Social na UTFPR?” (item 3.16 do questionário), duas respostas disseram sim e não justificaram; 14 disseram não e entre estas, duas não justificaram. As respostas estão organizadas no Quadro 19 (Anexo B).

Foi apontado que existem planos de trabalho individuais em alguns câmpus, talvez devido ao entendimento institucional de que um único plano para a UTFPR “engessaria” as atividades dos demais câmpus. As atribuições profissionais a partir do ingresso de cada assistente social teve referência no que consta nos editais de concursos e foram se definindo de acordo com as requisições que os profissionais recebiam em cada câmpus. Ainda relativo às atribuições, foi expresso que elas foram se formatando de acordo com os Núcleos e Departamentos e não correspondente a cada profissão, o que também pode ter levado ao entendimento da redução do exercício profissional ao Programa de Auxílio Estudantil, o que gera sobrecarga de atividades e desgaste emocional.

Essa sobrecarga dificulta a realização de reuniões para outras atividades e projetos, que, segundo as respostas, também são importantes. Há apontamentos de que se deveria ter um suporte administrativo para o Programa Auxílio Estudantil, pois conferir documentos não é atribuição específica do assistente social, o que aliviaria inclusive a relação entre os profissionais da equipe. Também foi informada a ausência de um profissional na Reitoria que responda pelo Serviço Social. Outra resposta cita desconhecer que haja proposta de projeto de trabalho ou plano para o Serviço Social.

A partir do exposto, infere-se que a ausência de planejamento do Serviço Social pode ser atribuída, segundo um assistente social, à falta de autonomia profissional, à burocratização

e à centralização das informações. Pela primeira vez se observou nas respostas a referência ao fato de a universidade ser multicâmpus e em um território amplo de abrangência, como é o estado do Paraná. Isso foi citado para referenciar sobre a dificuldade de agregação profissional para debates além do Programa Auxílio Estudantil. Isso, para o sujeito da pesquisa, demonstra o desinteresse institucional em melhor compreender as funções do Serviço Social.

Por último, há indicação de que talvez os assistentes sociais não tenham se atentado para a importância de formulação de um plano de trabalho institucional. A apresentação dos retornos dados à esta pergunta indica a inexistência de um planejamento do Serviço Social a nível de instituição, ou seja, um plano de trabalho comum a todos os câmpus. Dessa forma, demonstram, por um lado, as dificuldades para sua formulação, e, por outro, a sua importância para nortear o exercício profissional.

Composição das equipes que atuam na Assistência Estudantil

Na pergunta: “Com relação ao restante da equipe que atua na Assistência Estudantil [...]”, (item 2.11 do questionário) em cada câmpus, como pode ser observado no Quadro 9 apresentado na sequência, há uma variedade de composições. Não foram nominados os câmpus, de forma a preservar o sigilo dos sujeitos que responderam a pesquisa. Considera-se que nesse quadro não estão citados os assistentes sociais que fazem parte de tais equipes, o que pode ser encontrado no (Quadro 9): Assistentes Sociais da UTFPR na Assistência Estudantil, situado no item anterior deste capítulo.

Quadro 9 - Equipe que atua na Assistência Estudantil na UTFPR

1 Psicólogo(a), 2 Pedagogo(a), 1 Médico(a), 1 Auxiliar ou técnico de enfermagem, 1 Tradutor e intérprete de Libras, 1 Professor(a) de Libras.
1 Psicólogo(a), 1 Pedagogo(a).
1 Psicólogo(a), 1 Pedagogo(a), 1 Assistente em administração ou auxiliar administrativo.
1 Psicólogo(a), 1 Pedagogo(a), 3 Assistente em administração ou auxiliar administrativo, 1 Dentista.
2 Psicólogo(a), 2 Pedagogo(a), 1 Médico(a), 3 Auxiliar ou técnico de enfermagem, 1 Tradutor e intérprete de Libras.
2 Psicólogo(a), 1 Pedagogo(a), 3 Assistente em administração ou auxiliar administrativo, 1 Médico(a), 3 Auxiliar ou técnico de enfermagem, 1 Dentista, 3 Tradutor e intérprete de Libras.
1 Psicólogo(a), 1 Pedagogo(a), 1 Tradutor e intérprete de Libras.
1 Psicólogo(a), 1 Pedagogo(a).
1 Psicólogo(a), 2 Pedagogo(a), 2 Auxiliar ou técnico de enfermagem, 03 Dentista, 1 Tradutor e intérprete de Libras.
1 Psicólogo(a), 1 Pedagogo(a), 1 Auxiliar ou técnico de enfermagem, 1 Tradutor e intérprete de Libras.
2 Assistente em administração ou auxiliar administrativo.

1 Psicólogo(a), 1 Pedagogo(a), 1 Técnico em Assuntos Educacionais, 1 Assistente em administração ou auxiliar administrativo, 1 Tradutor e intérprete de Libras.
1 Psicólogo(a), 1 Pedagogo(a), 1 Auxiliar ou técnico de enfermagem, 1 Tradutor e intérprete de Libras.
2 Psicólogo(a), 1 Pedagogo(a), 1 Médico(a), 1 Enfermeiro(a), 1 Dentista, 1 Tradutor e intérprete de Libras.
2 Psicólogo(a), 2 Pedagogo(a), 1 Técnico em Assuntos Educacionais, 1 Assistente em administração ou auxiliar administrativo, 1 Médico(a), 1 Auxiliar ou técnico de enfermagem, 1 Dentista, 1 Tradutor e intérprete de Libras.
2 Psicólogo(a), 1 Pedagogo(a), 1 Médico(a), 1 Auxiliar ou técnico de enfermagem, 1 Dentista, 1 Tradutor e intérprete de Libras.

Fonte: Levantamento realizado e organizado pela autora, 2019.

Como já citado anteriormente, não há definição regulamentar sobre a composição das equipes dos NUAPes, porém pela composição da maioria delas nos câmpus, de acordo com o quadro acima, os profissionais fundamentais que a compõem são assistentes sociais, psicólogos e pedagogos. Entretanto, destaca-se que em um câmpus não há na equipe o psicólogo e o pedagogo; em nove câmpus o intérprete de Libras está presente; e em oito existe algum profissional da área de saúde, embora não esteja nada padronizada a presença desses profissionais na equipe que os contém.

Os profissionais da área de saúde se referem àqueles das áreas como medicina, enfermagem e odontologia, que não estão presentes em todos os câmpus. Em sua maioria, estão nos câmpus mais antigos e conforme se aposentam, suas vagas não tem sido repostas. Nos câmpus mais recentes, a sua contratação nem tem sido solicitada, pois a UTFPR não consegue a liberação delas para concurso, conforme já referido no início deste capítulo. A presença do intérprete de Libras nas equipes – embora em quatro câmpus eles estejam ausentes –, confirma que o NUAPE também é o setor responsável pelas questões relacionadas à inclusão dos estudantes com deficiência, pois dentro do NUAPE situa-se o NAPNE, o que também já foi citado no início deste capítulo.

Número de assistentes sociais com relação ao atendimento da demanda

Quando indagados se “Você considera que este número de profissionais é suficiente para atender a demanda?” (item 2.10 do questionário), obteve-se os retornos que seguem e também estão no Quadro 15 (Anexo B). Das respostas, um/a assistente social respondeu não ter condições de dizer, devido estar afastado/a e ter conhecimento de que houve expansão da Assistência Estudantil.

Outros quatro responderam que o número de assistentes sociais está adequado ao volume da demanda que chega ao NUAPE e as justificativas remeteram ao revezamento dos profissionais para estarem presentes por 12 horas no câmpus; ao fato do câmpus ser pequeno, de onde decorre o pequeno número de estudantes; e à consideração de que há um crescimento no volume de trabalho no período da seleção para o Programa Auxílio Estudantil, mas que o restante do período é mais tranquilo.

Os demais, 11 assistentes sociais, responderam não ser adequado o número de profissionais e apontaram questões que remetem ao processo de execução do Programa Auxílio Estudantil. De maneira agregada, foi apontado o volume de trabalho nos processos de seleção; o tamanho do câmpus, o número de alunos e o crescimento do Programa e a relação com o número de assistentes sociais na equipe; enfatizou-se também que a sobrecarga não é para todos os membros da equipe NUAPE, mas que observa ser maior para o assistente social.

Também foi argumentado por um sujeito da pesquisa, uma particularidade de um câmpus que exige maior atenção e gera sobrecarga: foi referido o fato de o câmpus estar localizado em área com característica rural, que, segundo o assistente social, gera uma particularidade no atendimento e também o aumento no número de estudantes que se enquadram nos critérios do Programa Auxílio Estudantil.

Outro aspecto apontado foi em relação à sobrecarga de atividades, o que leva a uma série de implicações. Descrevem os participantes que há uma premência em responder ao que é necessário, em tempo hábil para o cumprimento de prazos estabelecidos em editais, e que os instrumentais adotados não estão adequados para sua realização. Em caso de afastamento (por motivo de saúde, gravidez, capacitação) não há substituição do profissional que foi afastado, o que gera sobrecarga para aquele que permanece.

Há também uma complexidade inerente ao Programa Auxílio Estudantil, que conta com uma fase denominada complementação de documentos, o que faz com que as análises tenham que ser realizadas duas vezes, uma vez que os discentes acabam entregando poucos documentos para a equipe, o que gera um retrabalho, em um período muito curto. Normalmente o período para complementação de documentos e reanálise ocorre em menos de duas semanas, e, segundo o argumento apresentado pelo assistente social entrevistado, pode contribuir para a perda da qualidade necessária no processo de avaliação.

Outro fator relevante apontado foi o fato de que a universidade funciona em três períodos (matutino, vespertino e noturno) e em alguns câmpus os assistentes sociais realizam turnos de 6 horas diárias, o que a depender do número de profissionais, algum período não dispõe da sua presença no NUAPE. Quando há dois profissionais, há o atendimento de 12

horas ininterruptas, mas, mesmo assim, um período tem o atendimento prejudicado. Ademais, nos câmpus em que não há mais de um profissional esta questão fica mais difícil, pois um único assistente social cumpre a sua carga horária diária de 8 horas, de forma que em um dos períodos de funcionamento da universidade, o NUAPE fica sem o atendimento do assistente social.

Sobrecarga de trabalho para o assistente social

Com relação às respostas ao questionamento “Você considera que há sobrecarga de trabalho para o/a Assistente Social?” (item 3.13 do questionário), também dispostas no Quadro 16 (Anexo B), obteve-se duas respostas negativas, confirmando o que já foi referido anteriormente neste trabalho: que não há sobrecarga devido ao câmpus ser pequeno e com isso também reduzido o número de estudantes. Na outra resposta, embora o assistente social diga que não há sobrecarga, aponta haver um acúmulo de atividades para o cumprimento de prazos de editais para o Programa Auxílio Estudantil.

Foram 14 respostas positivas frente ao questionamento, das quais oito não justificaram. As seis justificativas apontaram que há sobrecarga de trabalho, referindo que este fato pode estar associado ao tamanho do câmpus, já que a sobrecarga maior de atividades ocorre em períodos de inscrição e análise do Programa Auxílio Estudantil, pela premência de cumprimento de prazos. Outro motivo citado foi por existirem demandas que não seriam exclusivas do Serviço Social, mas que o assistente social é requisitado. Nesse sentido, foi feita a sugestão de incorporação de um técnico administrativo na equipe NUAPE, voltado às finanças, o que poderá liberar tempo do assistente social, seja para realizar outras atividades ou atender em melhores condições àquelas provenientes dos editais de seleção. Apontaram também que a sobrecarga, pode comprometer, às vezes, a capacidade profissional de ter acesso a outros fatores que são importantes para o desenvolvimento das atividades do Serviço Social.

Saúde do trabalhador

Foram realizadas duas questões sobre aspectos de saúde do assistente social, em sua relação com as atividades e condições de realização. A primeira “Você considera que as condições sócio-ocupacionais nas quais realiza o seu exercício profissional interferem na sua saúde?” (item 3.14 do questionário), em que os 16 assistentes sociais entrevistados

responderam que sim. A segunda questão, “Você já teve algum afastamento do trabalho (atestado) em função de doenças relacionadas ao seu exercício profissional?” (item 3.15 do questionário), obteve 12 respostas que não e quatro que sim. Dos que responderam positivamente, foram citados os seguintes adoecimentos: transtorno de ansiedade generalizada; tendinite e dor de cabeça tensional; depressão; e transtorno de ansiedade.

Nas análises realizadas acima foram enumeradas as vezes que o adoecimento físico e mental apareceram nas respostas dos questionários respondidos pelos assistentes sociais. Foi mencionado cinco vezes a relação entre as condições de realização do exercício profissional e o adoecimento, o que também remeteu às repercussões disso nos processos organizativos dos assistentes sociais da universidade e ainda à omissão das Direções Gerais dos câmpus e da Reitoria em relação ao tema. Nas duas respostas específicas sobre saúde, pode-se confirmar que todos reconhecem essa relação e que quatro tiveram afastamento em função de doenças relacionadas ao exercício profissional.

Atividades mais realizadas pelo Serviço Social na Assistência Estudantil

Na tentativa de caracterizar as atividades que realizam os assistentes sociais, foi solicitado “Quais são as três atividades mais realizadas por você enquanto assistente social na Assistência Estudantil?” (item 2.12 do questionário). Apresentam-se as informações de forma agregada e também no Quadro 17 (Anexo B).

Foram dez os assistentes sociais que citaram atividades relacionadas ao Programa Auxílio Estudantil, como o repasse de informação aos estudantes, avaliação e demandas administrativas diversas derivadas da execução do Programa. Também foi citado a divulgação do edital, o recebimento de documentação, a avaliação socioeconômica, a análise recursal, a divulgação da classificação final, orientação e acompanhamento dos estudantes do Programa, objetivando a manutenção do recebimento dos auxílios financeiros.

Referiram a atividade atendimento, dentre as suas respostas, nove assistentes sociais, apontando que estes atendimentos se referem a familiares de estudantes calouros; atendimentos individuais aos estudantes, com orientações e encaminhamentos referentes à diversas vulnerabilidades; escuta qualificada; atendimentos coletivos (reuniões, grupos); e entrevistas em decorrência do acompanhamento do Programa Auxílio Estudantil.

Entretanto, as orientações, acompanhamentos e encaminhamentos, também foram apresentadas em separado dos atendimentos, referenciadas da seguinte forma: acompanhamento dos discentes contemplados no Programa; acompanhamento do

aproveitamento acadêmico dos estudantes, prioritariamente os atendidos pelo NUAPE; orientação e encaminhamentos para outros serviços da universidade; orientação social; encaminhamentos diversos.

Algumas atividades, embora não se apresentem nas respostas relacionadas ao Programa de Auxílio Estudantil, pode-se perceber que estão diretamente vinculadas a ele, como a avaliação socioeconômica, a análise documental, a análise dos processos, a análise de documentos e as discussões sobre o Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica. Outras atividades mencionadas pelos assistentes sociais são relativas também aos demais editais que são executados pela Assistência Estudantil da UTFPR, como, por exemplo, a bolsa PROMISAES, conforme referido no início deste capítulo, em que os assistentes sociais também são responsáveis pelas solicitações de pagamentos.

As atividades administrativas, às vezes apontadas como burocráticas, foram indicadas em quatro respostas: trabalhos burocráticos do setor, uma vez que não tem assistente administrativo; atividades administrativas; trabalhos burocráticos; atividades burocráticas de manutenção de outros programas. Em duas respostas foram apontadas como atividade a participação em comissões da universidade.

Dessa forma, as respostas e comentários descritos confirmaram os conteúdos apresentados anteriormente, como a concentração das atividades dos assistentes sociais no Programa Auxílio Estudantil, devido à quantidade de atividades dele decorrentes, algumas próprias do Serviço Social e outras não; e a ausência de condições adequadas para sua realização. Reafirmam também os dados obtidos na pesquisa de Martins (2016), já referenciados anteriormente neste capítulo.

Demandas que chegam ao NUAPE e não são específicas do Serviço Social

Com relação à pergunta se “Existe a solicitação de demandas que não são do Serviço Social, mas que chegam ao setor [NUAPE]?” (item 2.13 do questionário), um profissional não respondeu. As respostas proferidas estão demonstradas no Quadro 18 (Anexo B).

As 15 respostas remeteram as demandas administrativas, questões comportamentais dos estudantes, situações de saúde e muitas vezes emergenciais, demonstrando que o NUAPE é identificado como o lugar da emergência, da imprevisibilidade, lugar para dar vazão à sobrecarga institucional. Revelaram ainda, a partir das respostas, a busca pelo assistente social para questões que remetem a outros profissionais, o que pode significar a identificação do Serviço Social como porta de entrada para o acesso aos atendimentos e serviços variados.

Nesse sentido, foram apontadas questões identificadas como comportamentais: reclamações de comportamento dos estudantes em sala de aula; conversas individuais sobre a higiene de estudantes; campanhas de arrecadação e doação de dinheiro, alimentos, materiais, etc., as quais os assistentes sociais consideram questões equivocadas, por não se constituírem em requisições por demandas profissionais a nenhuma profissão específica do NUAPE. Observa-se que essas requisições podem até levar as equipes a compreenderem como demandas pertinentes, entretanto, é necessário ressignificar estas demandas, para que assim se configurem como competência profissional da equipe. Cabe ressaltar as análises sobre competência profissional de pesquisadores assistentes sociais, como Matos (2015), que indica conter na chegada da requisição um conflito, que geralmente se apresenta em forma de pressão e deve ser avaliado, pois nele pode conter algo a ser valorizado positivamente, no que diz respeito aos direitos sociais, todavia, deverá sofrer alterações para o formato em que se apresentou em sua aparência imediata.

Na identificação do Serviço Social como porta de entrada para o acesso aos atendimentos, os comentários apontaram que chega ao Serviço Social todas as demandas relativas ao setor, também relacionadas com a psicologia e a pedagogia, questões de saúde, além de situações de conflitos entre professores e alunos, ou seja, na realidade ao NUAPE acaba por chegar toda e qualquer demanda, seja para tirar dúvidas referentes aos mais diversos assuntos, seja para pedir informação de localização de outros setores, para reclamações e elogios em geral, informações sobre formas de encaminhamentos institucionais. Também ocorrem situações em que os professores buscam informações sobre procedimentos internos da universidade; a comunidade externa que quer conhecer a instituição; questões relacionadas a procedimentos acadêmicos por parte dos alunos.

Nesse sentido, destaca-se uma das respostas que aponta que todas as demandas referentes aos discentes (algumas vezes até de não discentes) são encaminhados para o NUAPE pela comunidade interna, mostrando, por um lado, o desconhecimento do trabalho desenvolvido pelo NUAPE, e, por outro, a identificação do setor como porta de entrada das variadas demandas, ou seja, um setor de informação e orientação. As demandas relacionadas à saúde muitas vezes são emergenciais, com atendimentos de pequenos acidentes; quando estudantes e servidores estão passando mal (desmaios e pressão baixa, por exemplo); ou ainda estudantes que estão em crise de pânico e/ou ansiedade.

Houve referência também às demandas de atividades administrativas; participação em comissões que não possuem conexão com o Serviço Social, como de inventário, sindicâncias, de fiscalização de contrato, de elaboração de estudos, etc., inclusive foi citado que no passado

chegavam mais demandas, mas hoje está um pouco mais delimitado. Em um dos questionários que apontou as demandas administrativas, foi referido que é necessário, muitas vezes, fazer uma leitura do que é atribuição do Serviço Social. Ainda, há a procura para sanar dúvidas sobre o funcionamento de outros setores da universidade; informações sobre trancamento de curso, colação de grau e até agendamentos de ginásio de esportes e academia.

3.2.4 Ética Profissional

A trajetória da ética profissional no Serviço Social no Brasil acompanha os posicionamentos expressos no projeto profissional. A perspectiva teórico-metodológica adotada nesta dissertação, demonstrada nos primeiros capítulos e que tem centralidade no trabalho ontologicamente concebido para o ser social, encontra-se presente nos onze Princípios Fundamentais do Código de Ética Profissional do/a Assistente Social (CFESS, 1993). Também citada, a análise apresentada sobre a trajetória sócio-histórica do Serviço Social demonstrou o percurso realizado no rompimento de um referencial conservador para uma perspectiva teórico-crítica, que embasa o atual Projeto Ético-Político do Serviço Social. Nesse sentido, elementos acerca de tal explanação também foram questionados aos sujeitos da pesquisa, como posto a seguir.

Relação entre o Código de Ética do Assistente Social e os usuários da Assistência Estudantil

Ao perguntar aos assistentes sociais se “No seu exercício profissional na UTFPR, você considera que o conteúdo do Código de Ética do/a Assistente Social são respeitados no que se refere aos usuários da Assistência Estudantil?” (item 3.12 do questionário), quatro responderam que não, sendo que apenas um não teceu comentários.

Os demais complementaram suas respostas, referindo que os estudantes são ouvidos nas suas reclamações, em particular no que se refere aos editais do Programa Auxílio Estudantil, porém, isso não significa que a instituição atenda as demandas que foram requisitadas por eles. Outro argumento remeteu à necessária garantia de informação e de transparência, afirmando que isso se refere tanto aos usuários quanto aos profissionais. A terceira resposta cita o minimalismo dos auxílios financeiros da Assistência Estudantil na UTFPR, pois, devido ao limite orçamentário, os estudantes são selecionados de acordo com o Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica, ocorrendo um ranqueamento da vulnerabilidade

dos estudantes. Com isso, segundo a resposta, nem todos os estudantes que se enquadram nos critérios, conseguem ter acesso aos auxílios financeiros do PAE.

Em três respostas, os posicionamentos dos profissionais não ficaram claros quanto às opções de sim ou não. A primeira resposta considerou sim, no que se refere às condições de gestão, pois não foi solicitado quebra de sigilo ou encaminhamento de material próprio do Serviço Social. Entretanto, refere que nas salas de atendimento que possuem material permanente, não há condições adequadas para o atendimento. A segunda resposta reafirma que mesmo em meio aos problemas que enfrentam, consegue fazer o melhor no que se refere ao respeito aos usuários. Já a terceira resposta entende-se que se remete ao Serviço Social, pois considera que os assistentes sociais assumem funções que poderiam ser divididas com outros profissionais, o que segundo ele/ela, nesse sentido, ocorre um desrespeito pelos assistentes sociais ao Código de Ética. Deduz-se dessa resposta que há uma centralização por parte dos assistentes sociais, em atividades que podem ser de competência de outros profissionais da equipe do NUAPE.

Dois assistentes sociais consideraram que o Código de Ética é respeitado no que diz respeito aos usuários do NUAPE e não apresentaram justificativas. Outros 7 apontaram que sim e justificaram: em cinco respostas observou-se a ênfase no cumprimento dos princípios do Código de Ética, em particular ao que diz respeito aos direitos dos usuários. Dessas cinco respostas, agregando as informações, obteve-se a lembrança que isso se restringe às próprias possibilidades de atuação e, também, das condições de trabalho; outra resposta remeteu ao sigilo na análise dos documentos, no acesso aos mesmos por terceiros (sigilo de informações e de acesso aos documentos) e na qualidade de serviços prestados; e a outra, à adoção dos princípios éticos na elaboração dos documentos e editais da universidade, uma vez que também contribuiu no processo de formulação. Uma resposta, referiu sobre a ética institucional, informando que há uma preocupação da universidade em respeitar e garantir os direitos dos usuários. Essa resposta remete à reflexão sobre serem os princípios éticos institucionais equivalentes aos do Código de Ética Profissional do/a Assistente Social (CFESS, 1993).

3.2.5 Sigilo Profissional

O Capítulo V do Código de Ética Profissional do/a Assistente Social (CFESS, 1993), aborda o sigilo profissional, nos artigos 15 a 18, com parágrafos únicos nos artigos 16 e 18, estabelecendo o sigilo como direito profissional (Art. 15); o sigilo como proteção do usuário

(Art. 16) e o Parágrafo Único remete ao estritamente necessário com relação a prestação de informações em trabalho multiprofissional; a vedação à revelação do sigilo profissional (Art. 17); a quebra de sigilo em situações cuja gravidade possa envolver outras pessoas ou trazer prejuízos aos usuários, a terceiros ou à coletividade; e no Parágrafo Único, condiciona a revelação ao estritamente necessário, seja em relação ao assunto ou número de pessoas (CFESS, 1993).

O sigilo profissional na perspectiva dos assistentes sociais

Os assistentes sociais da UTFPR, ao serem indagados sobre “O que você entende por sigilo profissional?” (item 3.7 do questionário), apresentaram, nas 16 respostas, tentativas de definição de sigilo, sobre as situações em que o sigilo pode ser revelado ou haver quebra de sigilo, o que pode ser revelado para equipes multiprofissionais ou outros setores da universidade, entre outros aspectos. Também remeteram às dimensões que envolvem o sigilo profissional, ou seja, no plano da escuta individual ou constante em documentos, o que exige guardar o material em armários apropriados.

Consideram-se fundamentais as definições sobre o sigilo profissional devido a ser uma variável importante na análise dos demais dados sobre questões éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. As definições presentes no Quadro 20 (Anexo B) demonstram que os assistentes sociais têm apropriação do Código de Ética, no que se refere ao sigilo profissional. Nas respostas emerge o sigilo como direito e dever do profissional para a proteção dos direitos dos usuários. No espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil, as informações derivam da comunicação oral entre profissional e usuário, da documentação que o NUAPE recebe para os processos de seleção em editais, que é bastante volumosa, e da relação entre os profissionais da equipe.

Sobre as situações em que é possível a revelação ou a quebra de sigilo, foram citadas cinco vezes e, também, observa-se a apropriação dos princípios e valores expressos no Código de Ética pelos assistentes sociais, encontrando-se uma situação em que foi considerada a necessária autorização do CRESS para a revelação de informação que traz riscos aos usuários e outras pessoas, o que não se encontra no Código de Ética.

Por três vezes foi expressa a necessária autorização do usuário para revelação ou quebra de sigilo, sendo destacado o seu vínculo à gravidade da situação (riscos próprios ou à outrem) e a necessidade de intervenção de outra especialidade profissional ou setor da instituição. Também houve a ponderação de que, nesse caso, a revelação deve ser mantida em

sigilo entre os profissionais da equipe ou do setor que foi acessado e acrescenta-se os profissionais de outras instituições para as quais foi necessário o deslocamento do usuário para acesso aos serviços (encaminhamentos).

Quando se referem ao sigilo relativo aos documentos, também foi percebida a sintonia com o Código de Ética. Observa-se que há uma fragilidade institucional na guarda apropriada da documentação, que existe em grande quantidade, devido aos processos de seleção do Programa Auxílio Estudantil, uma das principais atividades realizadas pelo assistente social. Em quatro respostas emergiu o aspecto relacionado às condições físicas da guarda deste material documental.

Por último, apontam-se alguns equívocos encontrados nas respostas, a fim de contribuir para que os assistentes sociais, ao se voltarem a esses conteúdos, possam refletir. Há uma generalidade abstrata que pode ser questionável sobre o sigilo, como: “Todas as informações e tudo aquilo que tenho por conhecimento em decorrência do exercício da profissão”; “Tudo o que for conversado durante o atendimento deverá ser mantido em sigilo, [...]” (conforme Quadro 20 do Anexo B). Pondera-se, nesse caso, que muitas vezes os direitos dos usuários se realizam exatamente ao se dar publicidade a uma questão veiculada em sua fala, posicionamento ou documento. Por isso, em primeiro lugar, nem tudo o que os usuários falam é sigilo profissional e, em segundo lugar, muitas vezes, os conteúdos das falas dos usuários potencializam conquistas importantes para eles.

Nessa perspectiva de destacar equívocos identificados nas respostas, quanto ao sigilo profissional, também foi identificado, por uma vez, a formalidade excessiva, que remete todo e qualquer balizamento sobre o tema, à legislação profissional. Sem dúvida, o Código de Ética e toda regulamentação dele derivada, constituem-se em documentos importantes ao exercício profissional cotidiano. Entretanto, a atuação profissional sempre reserva algum espaço de criatividade, de exercício de liberdade, em que se pode e deve acessar dimensões educativas para abordagem dos temas cotidianos. Afinal, uma das dimensões da ética profissional do Serviço Social é a educativa.

Requisição do sigilo no exercício profissional

Quando arguidos “Em que aspectos o seu exercício profissional requisita o sigilo profissional?” (item 3.8 do questionário), todos os entrevistados responderam. Em dez respostas foram citados os atendimentos (uma vez citou entrevista), confirmando essa atividade como uma das fundamentais que o assistente social realiza nesse espaço sócio-

ocupacional. Dessas dez respostas, uma delas apontou para aspectos da saúde dos estudantes, que às vezes envolve dependência química e duas remeteram à equipe multidisciplinar.

Além da ênfase aos atendimentos nos aspectos que requerem o sigilo profissional, foram detalhadas as situações que remeteram outros profissionais ou setores da universidade; ocasiões que possam ferir a integridade física ou psíquica do usuário, ou ainda, que possam comprometê-los de alguma forma; no processo de seleção dos acadêmicos, ficam conhecendo situações particulares do estudante, o que muitas vezes envolve situações familiares relacionadas à condição financeira, violência, abandono, entre outras; na relação entre profissionais relacionadas a situações ocorridas nos câmpus.

Ademais ao exposto, uma resposta destaca o “poder” profissional, inerente à condição de ser responsável pelo processo de seleção para o Programa de Auxílio Estudantil, que impacta na permanência de estudantes na universidade. Nesse sentido, se expressa uma relação entre permanência estudantil na universidade, Assistência Estudantil e exercício profissional. Essa condição, segundo o/a sujeito da pesquisa, proporciona o acesso às informações dos estudantes que outros setores e profissionais da universidade não possuem. Para esse assistente social, nisso reside a importância do sigilo profissional, uma vez que é fundamental para garantir o vínculo dos usuários com o NUAPE.

3.2.6 Autonomia Profissional

Todos os sujeitos da pesquisa responderam à pergunta “Fale sobre sua autonomia profissional na UTFPR” (item 3.11 do questionário). As respostas possibilitam compreender melhor questões que emergiram em outras perguntas, como a relação com gestores e a centralização financeira, por exemplo.

Em uma resposta pode-se perceber que o assistente social considera ter autonomia profissional, uma vez que direciona suas atividades de acordo com as necessidades apresentadas, sem sofrer interferências. Após a leitura das demais respostas, pode-se entender que esse posicionamento se refere ao exercício cotidiano, na relação institucional direta com os setores presentes no câmpus. Em outra resposta foi considerado que a autonomia ocorre em situações que o profissional tem a liberdade de agir sem a intervenção das chefias e que isso ocorre com frequência em seu cotidiano profissional. Destaque merece o complemento da sua arguição: “[...] pois a ação do Serviço Social na universidade não tem grande visibilidade e, por consequência, acontece nos bastidores”, de onde pode-se perceber uma certa fragilidade dos NUAPes e dos profissionais que compõem a sua equipe.

No que diz respeito à forma de reportar-se às relações com as coordenações e chefias, foram adotados termos como “subordinado” ao se referir aos assistentes sociais, “chefia imediata” e “chefia superior” para aquela coordenação exercida direta e indiretamente e “sistema”, para referir-se aos mecanismos institucionais que sustentam as definições de hierarquia. As respostas expressam haver um distanciamento daquele das “chefias superiores” devido a prática de não consultar os profissionais para as tomadas de decisão que envolvem a Assistência Estudantil. Em três respostas isso emergiu, seja referindo-se ao câmpus ou à reitoria, ou à chefia imediata e às chefias superiores.

Ou seja, das respostas, pode-se observar que no câmpus e na chefia imediata não se encontram restrições rígidas de hierarquia, mas estas se apresentam por parte daquele que está distante, os seja, na reitoria, ou na “chefia superior”, ou ainda no “sistema”. Ao se referirem a isso, os assistentes sociais estão se reportando a consultas técnicas e políticas que são realizadas, onde operam, de alguma forma a autonomia relativa profissional. Entretanto, foi relatado que nem sempre as decisões finais da reitoria acatam tais consultas profissionais e pareceres emitidos. Isso, segundo uma das respostas, abre precedente para os recursos estudantis, em caso de indeferimento de seu acesso ao Auxílio Estudantil, a tais instâncias superiores, que às vezes acatam tais solicitações, mas, na mesma resposta encontra-se expresso que os setores não acataram a resposta dada pelos “superiores”, mantendo a decisão. Parece evidente que não há outra forma de agirem, uma vez que são editais públicos e alterar seus resultados evidenciaria uma fragilidade institucional grave.

Além disso, uma das respostas expressou a relativa autonomia do exercício do assistente social, destacando que não vivenciou questões graves que remetessem à regulamentação profissional ou ao Código de Ética. Enfatizou a insensibilidade dos gestores, em particular no que se refere à disponibilidade de recursos (financeiros, humanos e materiais variados). Outro profissional informa ter uma autonomia restrita, que houve questionamentos à autonomia do assistente social, em argumentos de gestores e também de outros profissionais.

No mesmo sentido, quatro respostas apresentaram argumentos que expressam a inviabilidade da autonomia plena, uma vez que as ações profissionais estão relacionadas a programas e projetos com orçamentos determinados por gestores, portanto, a ação profissional se restringe ao que está definido. Essa afirmação está sintonizada a outra resposta que diz ser limitada a autonomia profissional pela determinação dos recursos institucionais existentes, o que delinea a atuação nas principais solicitações dos usuários. Uma resposta considerou que o formato institucional é “tradicional de ensino”, destacando que os programas, projetos e

trâmites burocráticos priorizam os números e os resultados. Entende-se que ao priorizar isso, deixa de se valorizar positivamente aspectos qualitativos, fatores que são fundamentais para o Serviço Social.

Outra resposta, ainda, referiu-se ao fato de não haver possibilidade de elaborarem coletivamente a atuação do Serviço Social, uma vez que os limites para a atuação não são formulados pelos profissionais. Compreende-se o posicionamento emitido na resposta, entretanto, pondera-se ser viável um planejamento do Serviço Social, mesmo que restrito às determinações institucionais, que, inclusive, justificam as contratações de profissionais, ou seja, dessas não há como escapar, contudo, o exercício é o de apreender as contradições e projetar possibilidades que presumam o seu enfrentamento em favor dos pressupostos do Serviço Social.

Uma das respostas destacou não encontrar obstáculos ao exercício profissional com relação à emissão de pareceres ou no posicionamento do assistente social, por exemplo, nos pedidos de cancelamento de matrícula, análises de situações socioeconômicas específicas ou emissão de laudos sociais em processos de sindicâncias e afins. Porém, a mesma resposta argumenta haver obstáculos que incidem na autonomia profissional, em programas que envolvem maior número de pessoas, como o Programa Auxílio Estudantil e no SiSU, e que precisam da avaliação socioeconômica. Tais análises ficam submetidas a critérios que nem sempre tiveram a participação de assistentes sociais em suas elaborações e definições em que deriva a identificação de obstáculos à autonomia profissional, segundo a assistente social.

Por último, uma das respostas lembrou a importância da união entre os profissionais no enfrentamento aos limites da autonomia profissional na universidade. Relatou que vivenciou “[...] situações em que os gestores queriam que eu acompanhasse documentos no xerox, escaneasse e fizesse pareceres jurídicos. [...] já tive que fazer documentos apresentando as atribuições profissionais do assistente social, percebendo em alguns momentos que o entendimento continuava ruim em relação a estas”. Para ela/ele, isso se relaciona ao “sucateamento” das universidades e do ataque aos direitos, uma vez que a educação é um direito social. Por isso, compreende, ainda, que a perda de autonomia da universidade repercute no exercício profissional do assistente social.

O exercício profissional do assistente social é permeado pelas normativas dos órgãos e instituições empregadoras, a burocracia, às vezes excessiva, como a organização hierárquica da gestão, a legislação e o orçamento disponível. Tudo isso interfere e/ou limita sua atuação profissional e, com isso, os assistentes sociais são desafiados a transpor este condicionamento das requisições institucionais e exercer a sua relativa autonomia.

Nesse sentido, o assistente social precisa atentar para a necessidade de analisar com profundidade o contexto social, a fim de elaborar a análise em profundidade do contexto social, com vistas à elaboração de estratégias em seu exercício profissional que correspondam aos princípios contidos no Projeto Ético-Político do Serviço Social. Nessa busca, é imprescindível utilizar-se do conhecimento sobre a dinâmica social, fundamentado nas em teorias que esclarecem o movimento da realidade, das suas contradições, dos seus determinantes, a fim de que se possam construir respostas baseadas nos preceitos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social, para enfrentar os desafios que se colocam no cotidiano profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da pesquisa exige o movimento de retorno à inquietação inicial sobre qual foram feitas sucessivas aproximações, na tentativa de partir de sua aparência, tentar superá-la e aproximar-se da sua essência (NETTO, 2009), baseado no conhecimento científico. Sua construção também está alicerçada nos pressupostos da teoria social e do método materialista histórico dialético, que interpreta a realidade de forma dinâmica e totalizante (GIL, 2009). Nesse sentido, esta última parte desta dissertação dedica-se à sistematização dos elementos que foram analisados e percebidos ao longo da pesquisa.

Na perspectiva marxista, o trabalho é a categoria fundante do ser humano como ser social, é a mediação fundamental e necessária à existência humana. O ser social é o único capaz de projetar finalidades para seus atos, antecipando o projeto que pretende colocar em movimento, a teleologia. Dessa forma, é por meio do trabalho que o homem vislumbra possibilidades de transformação da realidade em busca da satisfação de suas necessidades (LUKÁCS, 1986; MARX, 2013), por isso a importância da categoria trabalho para o Serviço Social.

Com o processo de complexificação da sociabilidade humana e o desenvolvimento da sociedade, a partir da produção e reprodução das condições de existência dos homens, também se tornaram complexas as relações de produção, também entendidas como relações sociais. No sistema capitalista elas são norteadas pela propriedade privada dos meios de produção e pela subordinação do trabalho ao capital, situação em que ocorrem relações de compra e venda, a monetarização das mercadorias e o trabalho humano se apresentam como reificado (IAMAMOTO, 2014). À configuração do trabalho no capitalismo, Marx (2010) denominou de “estranhamento” ou alienação entre o produto do trabalho do homem e aquilo que foi previamente idealizado em sua consciência.

Assim, no modo de produção capitalista o trabalho tornou-se uma mercadoria que também tem por objetivo a geração de valores de troca. A condição de assalariamento à qual os trabalhadores estão submetidos pressupõe a venda da força de trabalho em troca de salário para garantir a sua sobrevivência (IAMAMOTO, 2014). Os possuidores dos meios de produção compram a força de trabalho, convertendo o homem em um objeto para o funcionamento do capitalismo (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Com o aprofundamento das relações de produção e o agravamento das manifestações da “questão social”, enquanto consequências das relações sociais capitalistas, tensionado pela luta de classes no estágio do desenvolvimento monopolista do capital (NETTO, 2011), surge

a necessidade de uma profissão para atuar com estes assuntos relacionados com a produção e reprodução das relações sociais. É neste contexto da sociedade, em condições historicamente determinadas, que se origina o Serviço Social, como resultado do desenvolvimento das relações de produção e das necessidades sociais postas pela realidade concreta (NETTO, 2011).

No início de sua institucionalização no Brasil, o Serviço Social baseava-se em atendimentos na perspectiva de adequar e disciplinar a classe trabalhadora às relações sociais vigentes. Essa especialização do trabalho coletivo foi requisitada como uma das respostas do Estado e do empresariado para o enfrentamento e amenização da “questão social”, tendo como referencial para a criação das primeiras escolas no Brasil a Doutrina Social da Igreja Católica. O assistente social era responsável pelo ajustamento social dos trabalhadores ao padrão estabelecido pela ordem burguesa, por meio da administração de conflitos (YAZBEK, 2009a).

A partir do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, ocorrido na América Latina no período de 1965 a 1975 (IAMAMOTO, 2014), a profissão realizou um amplo questionamento das suas finalidades, fundamentos, compromissos éticos e políticos, formação acadêmica e procedimentos técnico-operativos. Além disso, buscaram-se teorias e métodos que considerassem a realidade brasileira e da América Latina. Foi nesse processo de renovação que houve a aproximação dos profissionais com a teoria social de Marx, que, apesar das especificidades de cada país, demonstrou a intenção de se construir uma profissão com características latino-americanas em busca da transformação social e do rompimento com o conservadorismo (IAMAMOTO, 2014).

De fato, o processo de renovação da profissão e a aproximação dos referenciais marxistas geraram condições para que o Serviço Social construísse novos referenciais teórico-metodológicos e interventivos. No Brasil, tal processo ocorreu por meio de amplo debate em diferentes fóruns de natureza acadêmica e organizativa dos profissionais, por meio das entidades de representação de assistentes sociais, as quais, nos anos 1990 passaram a denominar-se conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e, dos estudantes, atualmente a ENESSO. A partir disso, o Serviço Social assume o compromisso com a classe trabalhadora, na contramão da lógica do capital.

Nesse sentido, o projeto profissional do Serviço Social, denominado de Projeto Ético-Político, vem sendo construído ao longo das últimas décadas, dispõe de dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas que concebem uma visão de mundo em consonância com os interesses da classe trabalhadora. O projeto profissional não se realiza

sem contradições, sendo estas consequências da correlação de forças que existe entre as classes sociais existentes e os projetos societários. Dessa maneira, não se pode compreender o direcionamento destas ações, na sociedade capitalista, sem conectá-la às relações mais gerais que configuram essa sociabilidade, tanto em contexto mais amplo, quanto em sua especificidade no Brasil. A importância disso é que o assistente social, por meio de seu exercício profissional, interfere no comportamento dos homens no enfrentamento dos conflitos sociais (IAMAMOTO, 2014).

Conforme Abramides (2007), o Projeto Ético-Político está expresso no Código de Ética de 1993, na Lei de Regulamentação da profissão e nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social de 1996, com uma orientação social de defesa de valores e princípios coletivos, tendo como horizonte a luta pela emancipação humana. A operacionalização do projeto profissional pressupõe o reconhecimento das condições sócio-históricas que circunscrevem o exercício profissional do assistente social na atualidade, estabelecendo limites e possibilidades à plena realização do Projeto Ético-Político. Para isso, a direção social dada pelas entidades profissionais agregou aos documentos acima referidos, uma série de documentos e posicionamentos importantes nas últimas décadas, como por exemplo, a Resolução n. 493/2006, de 21 de agosto de 2006, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social (CFESS, 2006).

Nesse sentido, o Serviço Social é uma profissão liberal, dispõe de relativa autonomia na condução do seu exercício profissional, que está respaldada juridicamente na Lei de Regulamentação da profissão, no Código de Ética de 1993 e na formação universitária especializada (IAMAMOTO, 2014), mesmo que as implicações do processo de assalariamento incidam em suas atividades. Ao realizar a materialização dos princípios norteadores do Projeto Ético-Político, em instituições públicas e/ou privadas, o assistente social tem como mediação as contradições impostas pelo fato de ser um trabalhador assalariado, característica do seu exercício profissional e que interfere na sua atuação na realidade.

Destarte, o próprio assistente social, enquanto trabalhador assalariado, encontra-se inserido no processo de compra e venda da força de trabalho, regulado por um contrato de trabalho e, portanto, submetido às mesmas condições que toda a classe trabalhadora (IAMAMOTO, 2014; RAICHELIS, 2011). De acordo com Raichelis (2011), são as instituições empregadoras que fornecem os meios e os instrumentos para que o assistente social desenvolva seu exercício profissional nos diversos espaços sócio-ocupacionais, definindo também sobre qual matéria ou objeto incide a ação do assistente social nas relações

sociais. O profissional está sujeito, portanto, às requisições, demandas, metas e recursos disponibilizados pelo empregador que adquiriu sua força de trabalho e, ao mesmo tempo, determina diversos aspectos do trabalho que será realizado.

Ademais, a crise de acumulação do capital, ocorrida no cenário internacional no início da década de 1970, desencadeou o declínio e a estagnação nos ritmos de crescimento das economias capitalistas, com a redução das taxas de lucro. Estas transformações societárias incidiram no Brasil, a partir da década de 1990, devido ao seu desenvolvimento tardio, e operacionalizaram a transição de um padrão rígido para um regime de acumulação flexível do capital (NETTO, 1996; NETTO; BRAZ, 2012). Como consequência, houve a redefinição do papel dos Estados nacionais, que passam a ser conduzidos a partir de políticas de ajustes estruturais determinados pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, baseados no ideário neoliberal, contribuindo para a mundialização do capital. Há o incentivo para que os Estados nacionais flexibilizem as relações de trabalho e incentivem a qualificação da força de trabalho, de forma que ela seja cada vez mais polivalente (NETTO; BRAZ, 2012).

Nesse contexto do capitalismo contemporâneo, a ampliação do Estado brasileiro na direção da defesa dos interesses do capital em detrimento das necessidades do trabalho, devido às políticas neoliberais, ocasionou várias reconfigurações nos direitos, nas intencionalidades e no alcance das políticas sociais (RAICHELIS, 2013). Este processo é denominado de contrarreforma, ocorrendo perdas significativas das conquistas dos trabalhadores e dos movimentos sociais, expressas na Constituição Federal de 1988. Com isso, também ocorreu o desmonte dos direitos sociais, especialmente da legislação relacionada à proteção do trabalho e à seguridade social, para que o sistema do capital permaneça se reproduzindo.

Assim, como aponta Antunes (2000), estas alterações provocadas pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva geraram um gigantesco desemprego, uma enorme precarização do trabalho e a degradação crescente da natureza. Os desdobramentos destas consequências alteraram a correlação de forças entre as classes sociais e interferiram fortemente sobre a classe trabalhadora, como também influenciaram nos diferentes espaços sócio-ocupacionais em que estão inseridos os assistentes sociais, uma vez que, como trabalhador assalariado, da mesma forma, está submetido às mudanças no âmbito do trabalho e aos limites das próprias condições de trabalho.

A contrarreforma do Estado brasileiro, ocorrida a partir de década de 1990, influenciada pelas transformações societárias apontadas acima, gerou modificações na política de educação e, especialmente, na educação superior. Na problematização desse nível de

ensino no Brasil, é preciso considerar que a necessidade de expansão sempre se apresentou como uma demanda política da classe trabalhadora.

A luta contra a monopolização do conhecimento e pela democratização interna das universidades se constitui, nesse sentido, como uma demanda histórica dos trabalhadores. Com o desenvolvimento do capitalismo no país e com as estratégias construídas na resistência à crise estrutural, a expansão da educação passou a configurar um conflito de interesses, pois constitui também uma exigência do próprio capital, seja para a formação da mão de obra necessária ao atendimento de suas necessidades, seja para a difusão de sua concepção de mundo e para a intensificação da oferta dos serviços educacionais como um negócio lucrativo e rentável, aprofundando o seu processo de privatização.

No governo FHC ocorreu o aprofundamento das medidas de privatização e a diminuição das responsabilidades do Estado com a educação superior. A partir disso, sucedeu um processo de mercantilização da educação, sendo transformada de um direito em um serviço (CHAUÍ, 2001), tornando-se um importante instrumento para o capital, em função de ser um campo de grande exploração e garantia de lucratividade. Quanto à educação superior pública, na administração de FHC ampliou-se a lógica da eficiência do setor privado. As próprias legislações demonstram a adequação da educação ao ideário neoliberal, de acordo com as imposições do grande capital, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, uma vez que ela garante a diversificação das instituições educacionais e abre a possibilidade da educação superior ser ministrada em instituições não universitárias.

A consideração a respeito das estratégias burguesas para enfrentamento a crise do capital, expressas no processo de reestruturação produtiva, na disseminação do projeto neoliberal, na mundialização financeira e na reconfiguração no papel do Estado, constituem-se, desse modo, como elementos fundamentais à compreensão das características que atravessam a educação superior no cenário contemporâneo, aprofundando o projeto privatista e impondo desafios à consolidação de um projeto democrático para o país.

No início do primeiro mandato do governo Lula, evidenciou-se a necessidade de ampliação do acesso à educação superior, pois o número de jovens que frequentavam este nível de ensino era reduzido, realidade esta que já era percebida nos índices do governo FHC (SAVIANI, 2010). Uma estratégia de financiamento da educação superior brasileira utilizada foi ampliar a participação do setor privado no financiamento e na oferta da educação superior para os investidores estrangeiros com parcerias para a venda de pacotes tecnológicos e a viabilização da ampliação de cursos de graduação a distância, atrelando a ciência à lógica

mercantil (LIMA, 2007), conforme a ideologia neoliberal na organização recente do capitalismo.

Nesse sentido, nos governos Lula permaneceu o processo de privatização da educação superior, por meio de mecanismos legais que intensificam esse direcionamento. Quanto às instituições privadas, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) são essenciais, já que são com estes incentivos às IES privadas que o governo federal investe dinheiro público nestas instituições para ocupar vagas ociosas e ainda fornece benefícios fiscais a elas, estimulando a ampliação desta rede de ensino e da certificação em larga escala.

Quanto às instituições públicas, nos governos de Lula também foram incentivados programas de ampliação do acesso e da permanência na educação superior pública federal. Por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007a), o governo federal investiu na expansão desta rede de ensino, com a criação de novas universidades federais, abertura de novos câmpus nas instituições existentes, contratação de novos docentes e técnico-administrativos por meio de concursos públicos, ampliação e melhorias das sedes das universidades que já existiam o que, conseqüentemente, possibilitou a ampliação do número de vagas para os estudantes nas instituições federais de ensino superior (IFES).

Cabe ressaltar que o REUNI foi executado com financiamento público reduzido, em que os contratos de gestão, que definiam as metas a serem realizadas pelas universidades federais, não garantiam o seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, houve a insuficiência de recursos para finalização de obras em algumas IFES, intensificação do trabalho docente, falta de salas de aula para atender os estudantes ou salas de aula superlotadas. Esta questão orçamentária mostra a forte presença da lógica neoliberal nas universidades públicas, demonstrando que mesmo com a ampliação do investimento para a educação superior pública federal, os recursos despendidos não foram suficientes, além de terem que realizar mais atividades com um número ainda insuficiente de servidores (LIMA, 2013b).

A expansão das vagas para o acesso à educação superior por si só não representa a garantia de ingresso dos estudantes neste nível de ensino, especialmente dos trabalhadores, consideradas as diversidades desta classe. Nesse sentido, como ações complementares do governo federal a fim de atender esse objetivo, Borsato (2015) refere o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) e o sistema de reserva de vagas, conhecida como Lei de Cotas (BRASIL, 2012a). A partir destas ações buscou-se a

inclusão desta população que, historicamente, tinha pouco ou nenhum acesso à educação superior, o que contribuiu para a alteração no perfil dos estudantes das IFES.

Somente proporcionar a ampliação do acesso da classe trabalhadora nas IFES, por meio das ações descritas anteriormente, não elimina os entraves relacionados com as dificuldades socioeconômicas dos estudantes, que podem comprometer a permanência destes na instituição. Nesse sentido, dentre as diretrizes da REUNI, consta-se a ampliação das ações relacionadas à Assistência Estudantil, pois além do acesso se faz necessário pensar em estratégias para que os estudantes inseridos na educação superior pública federal pudessem garantir a sua permanência e conclusão do curso.

Mesmo que as IFES já desenvolvessem suas ações de Assistência Estudantil desde a década de 1930 (BORSATO, 2015) de forma isolada, a publicação do Decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010 garantiu recursos orçamentários do Ministério da Educação para a sua execução, com o intuito de ampliar as condições para a permanência dos jovens na educação superior pública federal (BRASIL, 2010a). Tal documento permitiu maior estabilidade para o desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil e garantiu sua organização de forma mais consistente, obtendo centralidade no que se refere à permanência dos estudantes.

Nesse sentido, nos governos Lula, a principal característica do financiamento para a educação superior foi contemplar as duas faces do seu sistema: a pública e a particular. Apesar de o REUNI ter incentivado a necessária expansão educação superior pública federal, também foram mantidas as políticas de incentivo ao setor privado (SAVIANI, 2010). Portanto, ampliou-se a abrangência e a diversidade do financiamento, de modo a contemplar os interesses tanto da comunidade acadêmica das IFES como das instituições particulares, e, da mesma forma, os estudantes de ambas as instituições.

A partir da expansão da educação superior pública federal e diante da diversidade do público estudantil, foi fomentada a ampliação de demandas para o enfrentamento das expressões da “questão social” dentro das IFES, com um maior planejamento das ações de Assistência Estudantil e com profissionais especializados para atuarem nesta área. A ampliação do espaço sócio-ocupacional na Assistência Estudantil possibilitou o ingresso de um maior número de profissionais de diferentes áreas, dentre eles o Serviço Social, já que as expressões da “questão social” tornaram-se mais visíveis e acentuadas dentro destas instituições de ensino.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) é o local da realização desta pesquisa, na particularidade da Assistência Estudantil, espaço em que estão inseridos os

assistentes sociais pesquisados. A UTFPR, no seu percurso histórico-institucional, tem uma longa trajetória, o que faz com que tenha mudado suas finalidades ao longo do tempo e, com isso, adota várias denominações. No ano de 2005 ela torna-se universidade, então vinculada ao Ministério da Educação, com a Reitoria localizada em Curitiba (BRASIL, 2005b). Desde o ano de 2014 a UTFPR permanece com a mesma composição de 13 câmpus distribuídos no Paraná, consolidando-se como uma instituição multicâmpus.

A UTFPR aderiu ao REUNI e a partir deste investimento teve ampliada sua estrutura física e de recursos humanos. Diante do REUNI e do PNAES, a UTFPR aprovou seu Regimento Geral em 2009 e criou setores na sua estrutura organizacional para desenvolver ações relacionadas à Assistência Estudantil. Quanto à Assistência Estudantil, na Reitoria situa-se a Divisão de Assistência Estudantil (DIASE) e a Assessoria para Assuntos Estudantis (ASSAE), vinculadas à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD). Nos câmpus o setor responsável pela Assistência Estudantil é o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE), conforme descrito no início do terceiro capítulo.

Observado o caminho percorrido, a pesquisa realizada para formulação desta dissertação, conforme já situado, teve por universo os assistentes sociais que atuam nos setores da Assistência Estudantil da UTFPR. Foram enviados, via correio eletrônico, questionários com perguntas abertas e fechadas para os 23 assistentes sociais que realizam suas atividades nos setores responsáveis pela Assistência Estudantil na UTFPR e obtidos 16 retornos. Situadas as considerações sobre os referenciais adotados para a realização desta pesquisa, apresentam-se então, à luz desses referenciais, as considerações sobre a análise dos dados obtidos nos questionários.

Quando os sujeitos desta pesquisa foram indagados sobre o ano que o câmpus da UTFPR em que atua passou a ter assistente social, quatro deles informaram que antecede o ano de 1990 (1974, 1991, 1994, 1994 até 1995) e 12 referiram que foi a partir dos anos 2000. Isso demonstra que o crescimento do mercado de trabalho do assistente sociais no espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil coincide com o atual formato das IFES como a UTFPR, o que se deu como consequência do REUNI e do PNAES, viabilizando as contratações de assistentes sociais via concurso público.

A ampliação da Assistência Estudantil é parte desse processo e ao se indagar aos profissionais da UTFPR que vivenciaram profissionalmente a expansão da contratação de assistentes sociais, proporcionada pelo PNAES, pode-se confirmar o que estudos anteriores demonstraram. Para o Serviço Social, isso significou a ampliação de vagas e a expansão do

mercado de trabalho profissional. Esses postos de trabalho também reservaram uma condição diferenciada do mercado de trabalho profissional do assistente social, devido ao quadro de carreira das IFES, que assegura, por exemplo, a progressão salarial e o afastamento do trabalho (licença) para qualificação, o que a maior parte das instituições contratantes não possui.

Entretanto, devido à conjuntura regressiva que assola o mundo e, em particular o Brasil, a devastação neoliberal se acentuou, incidindo fortemente sobre os direitos sociais, o que repercute nas mais variadas formas no cotidiano da vida social. Isso significa que o processo de expansão da educação superior, ao não encontrar as possibilidades de sua consolidação em bases democráticas, sofre as suas consequências.

Dos 16 assistentes sociais que deram retorno ao questionário que lhes foi enviado para essa pesquisa, 12 são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A formação desses assistentes sociais se deu nos seguintes anos: um em 1993 e 15 entre os anos de 2002 e 2016. Quanto às características da instituição onde se formaram, 12 concluíram sua graduação em Serviço Social em universidades públicas e quatro em instituições privadas presenciais. A totalidade dos sujeitos que responderam à pesquisa exercem suas atividades profissionais como assistentes sociais entre um e 25 anos (12 atuaram como assistentes sociais antes do ingresso na universidade). Quanto à qualificação profissional, 11 concluíram o Mestrado (desses, cinco cursam Doutorado) e um está cursando o Mestrado; três já participaram das entidades do Serviço Social, seis de sindicatos, três em partidos políticos e dois tiveram experiências com movimentos sociais. Disso se afirma ser um grupo de profissionais sintonizados com a qualificação permanente, a pesquisa e a inserção em espaços de organização ético-política.

Pelas informações dos questionários, em quatro câmpus da instituição havia profissionais de Serviço Social antes da sua organização como UTFPR e 12 após isso, ou seja, depois de 2005. Quanto ao salário, um recebe entre 1 e 4 salários mínimos; oito de 5 a 7 salários mínimos; cinco de 8 a 10 salários mínimos; e dois mais de 10 salários mínimos, devido ao Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) (BRASIL, 2005a). Quanto à carga horária de trabalho, 11 realizam 40 horas semanais, quatro fazem 30 horas e um não respondeu. Ou seja, pode-se afirmar que não ocorre o cumprimento da Lei n. 12.317, de 26 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010b), que acrescentou à Lei de Regulamentação da profissão (BRASIL, 1993) que a duração do trabalho do Assistente Social é de trinta horas semanais.

Sobre as horas extras realizadas, 14 assistentes sociais informaram que as fazem registrando em banco de horas e dois disseram combinar o registro em banco de horas e pecúnia. Embora ocorra o registro, não há regulamentação para reposição da carga horária em usufruto em descanso, as negociações para isso são realizadas com as coordenações imediatas e a pecúnia, quando ocorre, é restrita a até 90 horas ao ano.

Verifica-se por meio dos questionários, que as condições de realização do exercício profissional dos assistentes sociais nos NUAPes se dão de forma heterogênea, o que se atribui ao fato da UTFPR ser uma instituição multicâmpus, reservando particularidades a cada um deles. Como se pode observar anteriormente, às vezes, a partir das respostas aos questionários que lhes foram enviados, demonstram a sobrecarga de atividades, que não se apresenta da mesma forma para todos assistentes sociais, pois isso, na singularidade de sua experiência, ocorre especificamente nos períodos dos editais que tem prazos para serem cumpridos. Entretanto, esses posicionamentos foram minoria entre os 16 assistentes sociais. Com isso pode-se afirmar, com referência nos dados apresentados, que para a maioria dos sujeitos da pesquisa há sobrecarga de atividades para os assistentes sociais que atuam na Assistência Estudantil na UTFPR, o que confirma a intensificação e precarização das relações de trabalho.

A sobrecarga de atividades decorre de várias questões. Uma delas, considerada relevante, decorre da indefinição de atribuições profissionais dos assistentes sociais na UTFPR. Nos documentos institucionais encontram-se definições das atividades dos setores e não dos profissionais que atuam na Assistência Estudantil, como também as equipes dos NUAPes são heterogêneas entre os câmpus, já que inexistente regulamentação quanto aos profissionais que devem compor as equipes. Outro ponto a ser considerado é a escassez de profissionais nas equipes em número suficiente para atender a demanda, o que é enfatizado principalmente no período de vigência dos editais de seleção de estudantes para acesso aos benefícios do Programa Auxílio Estudantil, que contam com várias etapas para o cumprimento das etapas previstas, intensificando as atividades profissionais.

Os assistentes sociais também apontaram que a falta de mais profissionais nas equipes faz com que não consigam estar presentes nos câmpus por mais de 12 horas, o que ainda não cobre todos os três turnos de oferta de cursos pela universidade. Outra questão bastante enfatizada foi vinculada à seleção para o Programa Auxílio Estudantil, uma vez que as atividades podem ser realizadas por outros profissionais que, muitas vezes, por não terem apoio administrativo, acabam sendo realizadas pelos assistentes sociais. Observa-se, nesse ínterim, haver um campo de tensão e indefinição sobre a documentação. Cabe perguntar: qual é a documentação dos estudantes que se inscrevem nos editais do Programa Auxílio

Estudantil que é específica de análise do assistente social, por apresentar informações que são sigilosas? Disso deriva uma importante definição de atribuição profissional, pois aquela que é sigilosa deve ser analisada por assistente social e arquivada em armários próprios para documentação sigilosa do Serviço Social. Os demais documentos podem ser analisados por assistentes administrativos e os armários para arquivo não requerem o sigilo profissional.

Entende-se, portanto, que a imagem veiculada sobre a equipe do NUAPE, que muitas vezes é vista como o lugar em que cabem as mais variadas requisições, às vezes legítimas, porém sem condições de serem devidamente processadas no setor, outras vezes equivocadas, também pode decorrer dessa indefinição institucional das atribuições profissionais e de quais profissionais devem compor tais equipes. As respostas dos questionários também apontaram a necessidade de ampliação dos profissionais dos NUAPes, estabelecendo isonomia na composição das equipes nos câmpus.

Agregado a isso, observou-se a ênfase dada ao conteúdo dos questionários sobre o posicionamento não democrático dos gestores (entendidos como os responsáveis pelas instâncias de deliberação, as quais incidem sobre a Assistência Estudantil). Isso às vezes gera dificuldades na relação do assistente social com os estudantes, porque a informação que eles buscam no NUAPE, ainda não está clara para a equipe técnica, devido ter sido tomada sem a consulta e participação destes técnicos. Foi apontado, ainda, que ocorrem situações de estudantes que não aceitam os resultados dos editais e recorrerem à outras instâncias que não as previstas nos editais. Como demonstração de abuso de poder, ocorre às vezes de serem acatadas por essas instâncias, porém, não vigoram, uma vez que na sequência dos procedimentos administrativos, elas são barradas nos setores onde tramita a deliberação para fazerem cumprir o edital.

Além disso, também foi apontado com bastante ênfase as inadequações físicas para realização das atividades profissionais, como as salas para atendimentos, a iluminação, a ventilação, os armários para arquivo de material sigiloso. Por uma vez foi citada a busca pela Comissão de Orientação e Fiscalização do CRESS-PR, como forma de enfrentar tal dificuldade.

Sobre as atividades que os assistentes sociais realizam na Assistência Estudantil, embora haja uma particularidade nesse espaço sócio-ocupacional, não se observou grande diferença do que o Serviço Social geralmente realiza em sua dimensão técnico-operativa. Merece destaque o fato de ter sido citado que a intensificação do trabalho também leva à perda de qualidade na adoção daquilo que o assistente social entende como sendo o procedimento mais adequado. Não se identifica, por meio das respostas, se isso se dá

exclusivamente pela padronização dos procedimentos ou se ocorrem outras formas de requisição institucional nesse sentido.

Ademais, pode-se dizer que as atividades profissionais realizadas pelos assistentes sociais na Assistência Estudantil possuem um caráter imediatista, resultado da grande demanda de trabalho e também da própria lógica que rege as políticas sociais na atualidade. Nesta conjuntura de crise capitalista, as condições de trabalho são mais intensificadas, há um maior controle e a cobrança por resultados, acúmulo de tarefas e flexibilidade, ou seja, a “Intensificação do trabalho equivale pois ao aumento da degradação e da exploração do trabalho” (RAICHELIS, 2013, p. 623), o que ocorre com todos os trabalhadores assalariados. Assim, verifica-se que as condições para o exercício profissional dos assistentes sociais têm sofrido o impacto do processo de reestruturação produtiva e do neoliberalismo, conforme já mencionado.

Quanto às formas de organização dos profissionais que vão ao encontro de favorecer construções institucionais, foram citadas iniciativas nesse sentido, e que, com o passar do tempo, foram se enfraquecendo. Em uma resposta observou-se que o Serviço Social cumpre um papel de vanguarda ou de liderar as proposições de construção de alternativas coletivas, que possam resultar em melhorias nas condições de realização do exercício profissional, tanto do assistente social como de toda a equipe do NUAPE, em favor dos direitos dos estudantes. Conforme os dados observados na pesquisa, há a necessidade de um posicionamento institucional para o enfrentamento destas questões e pode-se perceber que há um potencial entre os assistentes sociais, capaz de resultar em uma forma coletiva de enfrentamento, o que, de alguma forma, vem sendo realizado.

Nesse sentido, a única forma de dar visibilidade à intensificação do trabalho é dar institucionalidade a estas questões, de maneira a assegurar o seu processamento de forma administrativa, mesmo que isso resulte em possíveis perdas nas lutas institucionais cotidianas. Essa é uma atitude que pode ser preventiva para o Serviço Social e que merece ser fortalecida, já que percebe-se que os assistentes sociais estão em processo de sofrimento individual, o que muitas vezes leva ao seu adoecimento. Dessa forma, as condições objetivas de realização do exercício profissional incidem diretamente na subjetividade do trabalhador, pois a precarização e a intensificação das condições de trabalho, resultam em problemas nas condições de vida do trabalhador.

Quanto à imagem que o NUAPE e a equipe têm por parte da comunidade acadêmica, como um lugar em que podem recorrer nas mais variadas questões, entende-se que há ao menos duas opções. Isso não é negativo, pois ser a “porta de entrada” para as manifestações

da “questão social” que ainda não encontraram espaços adequados nos direitos sociais e nas políticas sociais, em sua forma de operacionalização. Por isso, em um primeiro momento, acolher tais demandas significa zelar pelo sofrimento de estudantes e trabalhadores da educação. Entretanto, ao melhor se definir as atribuições profissionais, estes fatos podem não mais ocorrer, pois melhorar os documentos institucionais é necessário para que não haja interpretações diversas dos seus conteúdos.

Também é importante salientar a necessidade de espaços institucionais coletivos de estudo e de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, para orientar o exercício profissional e melhorar as condições de atendimento aos estudantes da instituição que buscam pela Assistência Estudantil da UTFPR. Sugere-se que seja sistematizado um projeto de trabalho profissional do Serviço Social a ser apresentado para a UTFPR, como estratégia para superar o desconhecimento acerca das possibilidades de atuação do assistente social. Quanto mais qualificadas as discussões, melhor os assistentes sociais estarão preparados para enfrentar as questões relativas à sobrecarga e intensificação do seu trabalho e, conseqüentemente, sobre o adoecimento profissional.

Isso tudo demanda um esforço coletivo entre os assistentes sociais e as equipes dos NUAPes, a fim de estabelecer prioridades nas conquistas a serem realizadas. Outro exemplo, no mesmo sentido, pode ser com relação aos câmpus da UTFPR que ainda não possuem as condições éticas e técnicas adequadas para a realização de suas atividades profissionais. Sugere-se um planejamento que envolva os NUAPes e os Conselhos Regionais das categorias profissionais que compõem as equipes para realizarem ações que gerem resultados favoráveis para melhorar e garantir que as legislações profissionais sejam cumpridas, especialmente no caso dos assistentes sociais, sujeitos desta pesquisa. A organização coletiva é essencial para que se criem condições concretas de resistência às situações apresentadas na realidade.

Por não ser um texto de avaliação de política social e nem sequer de consultoria sobre um espaço sócio-ocupacional, volta-se ao ponto de partida, ou seja, aos fundamentos do Serviço Social. Os pressupostos ético-políticos do Serviço Social pressupõem a coletividade em busca de superação do eu, ao encontro da genericidade humana. Nesse sentido, o caminho é de fortalecimento interno e externo para o enfrentamento cotidiano das dificuldades relatadas: interno porque por meio de um planejamento institucional e resistências ancoradas no movimento sindical, poderão realizar conquistas; externo porque esse movimento interno se realiza nas relações sociais onde se situam as determinações que dão objetividade à profissão.

No âmbito da educação superior e, particularmente, da Assistência Estudantil, o enfrentamento de tais desafios requer também a aproximação e o diálogo com os gestores das instituições, com a finalidade de explicitar os entraves ao melhor desenvolvimento das ações profissionais, buscando ampliar de forma efetiva não apenas a permanência dos estudantes, mas também contribuir com a qualidade de sua formação.

Os assistentes sociais que trabalham na UTFPR demonstram a necessidade de consolidar a concepção de que o seu fazer profissional está para além da seleção para concessão de benefícios e auxílios financeiros, o que envolve também a realização de ações junto à comunidade, bem como o debate sobre questões que atravessam o ambiente da universidade, como culturais, políticas, étnico-raciais, de gênero, de acessibilidade, entre outras formas de intervenção. Esta situação precisa ser revista, uma vez que a inserção do Serviço Social na Assistência Estudantil tem a potencialidade de tencionar esse espaço sócio-ocupacional a partir da mobilização de ações contrárias à ordem societária vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. Desafios do projeto profissional de ruptura com o conservadorismo. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 91, Ano XXVIII, p. 34-48, set. 2007.
- ABRAMIDES. Maria Beatriz Costa. As contrarreformas do Ensino Superior e a luta pela educação de qualidade. **Serviço Social e Saúde**. Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 7-26, 2012.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. Caderno Especial n. 26. Brasília: CFESS. 2005.
- ALMEIDA. Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social na educação: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. Palestra proferida no I Encontro de Assistentes Sociais na área de educação, no dia 28 de março de 2003 em Belo Horizonte. 2003. Disponível em: <https://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- ALMEIDA. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. In: Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, realizado em maio de 2007 em Belo Horizonte. 2007. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil. Reestruturação e precariedade. **Nueva Sociedad** - especial em português, junho de 2012. Disponível em: https://nuso.org/media/articles/downloads/3859_1.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In: La Ciudadania Negada*. Políticas de Exclución en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.
- BARROCO, Maria Lucia Silva; TERRA, Sylvia Helena. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (Org.). São Paulo: Cortez, 2012.
- BORSATO, Francieli Piva. **A configuração da Assistência Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES**. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília, 2007a.
- BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos estados da república Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário**. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio.** Brasília, 2012b.

BRASIL. Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Brasília, 2010a.

BRASIL. Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto N. 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, 2012a.

BRASIL. Lei N. 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.** Brasília, 2005a.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 e janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** Brasília, 2005c.

BRASIL. Lei n. 11.184, 7 de outubro de 2005. **Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências.** Brasília, 2005b.

BRASIL. Lei n. 12.317, de 26 de agosto de 2010. **Acrescenta dispositivo à Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social.** Brasília, 2010b.

BRASIL. Lei N. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Brasília, 2016.

BRASIL. Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão Assistente Social e dá outras providências.** Brasília, 1993.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Portaria Normativa N. 39, de 12 dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Brasília, 2007b.

CAVAIGNAC, Mônica Duarte; COSTA, Renata Maria Paiva da. Serviço Social, assistência estudantil e “contrarreforma” do Estado. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS. Ano 17, n. 34, p. 411-435, jul./dez. 2017.

CAVALCANTI, Rosângela Wojdela. **Avaliação da eficácia do Programa de Auxílio Estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016.

CEOLIN, George Francisco. Crise do capital, precarização do trabalho e impactos no Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 118, p. 239-264, jun. 2014.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **CFESS Manifesta – 2º Encontro Nacional de Educação**. Brasília, jun., 2016. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2016-CfessManifesta-2ENE-site.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **CFESS Manifesta – Encontro Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, ago., 2014. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2014cfessmanifesta-ENE-site.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação. **Serviço Social na Educação**. Brasília, set., 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: 29 jan. 2021.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação. **Serviço Social na Educação**. Brasília, set., 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: 29 jan. 2021.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **GT de Educação - Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Documento Base. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **GT de Educação - Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Documento Base. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **GT de Educação - Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Documento Base. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Parecer Jurídico nº 10/11 CFESS**. São Paulo, fev., 2011b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/parecer-juridico-10-11.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Plano de lutas em defesa do trabalho e da formação e contra a precarização do Ensino Superior**. GT Trabalho e

Formação Profissional. Brasília, abr. 2009. Disponível em:
http://www.cfess.org.br/arquivos/Plano_de_Lutas.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Plano de lutas em defesa do trabalho e da formação e contra a precarização do Ensino Superior**. GT Trabalho e Formação Profissional. Brasília, abr. 2009. Disponível em:
http://www.cfess.org.br/arquivos/Plano_de_Lutas.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Resolução n. 273, de 13 de março de 1993. **Institui o Código de Ética Profissional do(a) Assistente Social e dá outras providências**. Brasília, 1993.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Resolução n. 273, de 13 de março de 1993. **Institui o Código de Ética Profissional do(a) Assistente Social e dá outras providências**. Brasília, 1993.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Resolução n. 493/2006, de 21 de agosto de 2006. **Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social**. Brasília, 2006. Disponível em:
http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_493-06.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Resolução n. 493/2006, de 21 de agosto de 2006. **Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social**. Brasília, 2006. Disponível em:
http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_493-06.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília, 2012.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Publicação da série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília, 2012. Disponível em:
http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Parecer Jurídico nº 10/11 CFESS. São Paulo, fev., 2011b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/parecer-juridico-10-11.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. Cortez: São Paulo, 1995.

DURAT, Kleber Rodrigo. **A contradição das classes sociais presente no ensino superior: considerações sobre a Assistência Estudantil**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, PR, 2015.

FILHO, Marcos Flávio de Oliveira Schiefler. A universidade tecnológica multicampi brasileira: os desafios atuais de seu modelo de gestão descentralizada. *In: XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU*. Florianópolis, SC, 2019.

FORTI, Valeria; COELHO, Marilene. Contribuição à crítica do projeto ético-político do serviço social: considerações sobre fundamentos e cotidiano institucional. *In*: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Org.). **Projeto Ético-Político do Serviço Social: contribuições à sua crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 15-38, 2015.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS (FONAPRACE). **V Pesquisa Nacional de Perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) da IFES – 2018**. Brasília, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUERRA, Yolanda. Instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 62, Ano XXI, p. 05-34, mar. 2000.

GUERRA, Yolanda. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 91, Ano XXVIII, p. 5-33, set. 2007.

GUERRA, Yolanda. Sobre a possibilidade histórica do projeto ético-político profissional: a apreciação crítica que se faz necessária. *In*: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Org.). **Projeto Ético-Político do Serviço Social: contribuições à sua crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 39-70, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, Ano II, n. 3, p. 09-32, jan./jun. 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. *In*: **CFESS/ABEPSS**. Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 341-375, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS. Ano I, n. 1, p. 35-79, jan./jun. 2000.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 1995**. Brasília: INEP, 1996.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2002**. Brasília: INEP, 2003.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007**. Brasília: INEP, 2008.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2011.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2012**. Brasília: INEP, 2014.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019.

LEITE, José Carlos Corrêa (Org.). **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LESSA, Sérgio. **Serviço social e trabalho: porque o serviço social não é trabalho**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 258-267, jul./dez., 2013b.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. *In: O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. Lúcia Maria W. Neves (org.) São Paulo: Xamã, 2002.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In: Serviço Social e Educação*. Coletânea Nova de Serviço Social. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 11-34, 2013a.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *In: NETTO, José Paulo (coord.). Cadernos Núcleo de Estudos e Aprofundamento Marxista (NEAM)*. São Paulo, PUC-SP, n. 1, p. 8-44, 1997.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: o trabalho**. Tradução do Prof. Ivo Tonet (Universidade Federal de Alagoas), do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Versão revista por Pablo Polese de Queiroz, Mestrando em Sociologia pela UNICAMP-SP, a partir da edição em espanhol "El Trabajo" e cotejada com o original em alemão *DIE ARBEIT - Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. (Original) Status, 1971 - Kapitel 1 - Luchterhand, 1986.

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

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. A expansão desigual das ofertas educacionais no Brasil no século 21. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 99, p. 129-143, mai./ago., 2017.

MARTINS, Eliana Martins Canteiro. O Serviço Social no âmbito da Política Educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. *In: Serviço Social na Educação: teoria e prática*. SILVA, Marcela Mary José da (Org.). 2 ed. Campinas, SP: Papel Social, p. 41-62, 2014.

MARTINS, Tatiane Agostinho. **O processo de trabalho do Assistente Social na Assistência Estudantil: a prática profissional frente a realidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. 4. Reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica de economia política. Livro I, capítulo VI (inédito)**. 1. ed. São Paulo: Ciências Humanas Ltda., 1978.

MATOS, Maurílio Castro de. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 124, p. 678-698, dez. 2015.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria Executiva, Subsecretaria de Assuntos Administrativos, Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.portaldap.ufrn.br/arq/tabelas/descricao_cargos.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 9-29, 1994.

MPOG. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO ORÇAMENTO E GESTÃO (MPOG). Secretaria de Recursos Humanos. **Portaria n. 3.353, de 20 de dezembro de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.portaldap.ufrn.br/arq/carta/ANEXOS/20.pdf>. Acesso em 15 jan. 2021.

MPOG. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO ORÇAMENTO E GESTÃO (MPOG). Secretaria de Gestão Pública. **Portaria SEGEP n. 97, de 17 de fevereiro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=238201>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MPOG. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO ORÇAMENTO E GESTÃO. Secretaria de Recursos Humanos. **Orientação Normativa SRH n. 1, de 01 de fevereiro de 2011**. Estabelece orientação aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal quanto à jornada de trabalho dos servidores públicos ocupantes do cargo

efetivo de Assistente Social. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/orientacao-normativa-1-2011_91281.html. Acesso em: 15 jan. 2021.

NETTO, José Paulo. A construção do Projeto Ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. *In: Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social*. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Módulo 01. Brasília. CFESS/ABEPSS/DSS e CEAD-UnB, 1999.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. *Argumentum*. Vitória (ES), v. 4, n. 1, p. 202-222, jan./jun. 2012.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. *In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 667-700, 2009.

NETTO, José Paulo. O Serviço Social e a Tradição Marxista. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 30, Ano X, p. 89-102, abr. 1989.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social: Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Ano XVIII, n. 50, p. 87-132, abr. 1996.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Biblioteca Básica de Serviço Social).

PALAVEZZINI, Juliana. **A multidimensionalidade da vulnerabilidade acadêmica no Programa de Assistência Estudantil da UTFPR**. 2020. 369 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2020.

PALAVEZZINI, Juliana. **Os programas de assistência Estudantil do ensino superior no Brasil: a experiência da UTFPR – Dois Vizinhos**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2014.

PAURA, Simone Giglio. O Serviço Social na Educação Superior. *In: Serviço Social e Educação*. Coletânea Nova de Serviço Social. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 113-129, 2013.

PEDRO, Claudia Bragança. **Medida de incidência e fatores associados à evasão em cursos de graduação**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINTO, Jennifer Christie do Nascimento Gonçalves; BELO, Amanda Silva. A nova configuração da assistência estudantil. *In: FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Org.). Universidade Federal de Uberlândia (UFU), PROEX, p. 114-126, 2012.

RAICHELIS, Raquel. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente à violação de seus direitos. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 107, p. 420-437, jul./set. 2011.

RAICHELIS, Raquel. Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 116, p. 609-635, out./dez. 2013.

RAICHELIS, Raquel. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. *In* RAICHELIS, Raquel; VICENTE, Damares; ALBUQUERQUE, Valéria (Org.). *A nova morfologia do trabalho no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, p. 25-65, 2018.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. *Universidade, ciência e violência de classe*. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SANTOS, Elton Moura. *Expansão da educação superior: um estudo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campo Mourão*. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, PR, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, V. 8, n. 2, p. 4-17, ago/dez. 2010.

SENGER, Amália. *Assistência estudantil no ensino superior: uma análise do Programa Auxílio Estudantil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Toledo*. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, PR, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Lucilia Carvalho da. O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. *In: Serviço Social e Educação*. Coletânea Nova de Serviço Social. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 131-148, 2013.

SOUZA, Fabricia Dantas de. **O exercício profissional do Assistente Social na educação superior: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil.** 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

UTFPR. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Regulamento da Flexibilização da Jornada de Trabalho dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da UTFPR. **Deliberação n. 18, de 26 de junho de 2018.** Conselho Universitário da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (COUNI). 2018. Disponível em: <https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/dQJaEEJOIBSRGiB>. Acesso em 16 jan. 2021.

UTFPR. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Deliberação N. 35/2017, de 18 de dezembro de 2017.** Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022. Conselho Universitário da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (COUNI). 2017. Disponível em: <https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/15P0OcMLMdt9Rv7>. Acesso em: 21 out. 2020.

UTFPR. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Deliberação N. 36/2017, de 18 de dezembro de 2017.** Regulamento do Programa de Auxílio Estudantil da UTFPR. Conselho Universitário da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (COUNI). 2017a.

UTFPR. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Descrição Sumária dos Cargos das Carreiras da Educação.** Publicado em 03 de junho de 2019. 2019c. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/servidores/site/carreira-e-remuneracao/descricao-sumaria-dos-cargos-das-carreiras-da-educacao>. Acesso em: 05 jan. 2021.

UTFPR. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Regimento dos Câmpus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.** 2009b, p. 104-162. Disponível em: <https://nuvem.utfpr.edu.br/index.php/s/y2EPBRd2Ht0T88n>. Acesso em: 18 ago. 2019.

UTFPR. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Regimento Geral da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.** 2009a, p. 41-103 Disponível em: <https://nuvem.utfpr.edu.br/index.php/s/y2EPBRd2Ht0T88n>. Acesso em: 18 ago. 2019.

UTFPR. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Relato Institucional 2019 – Comissão Própria de Avaliação.** 2019a. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/comissoes/permanentes/cpa/documentos/relato-institucional/relato-institucional-2019_final.docx/view. Acesso em: 20 out. 2020.

UTFPR. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de Gestão – Exercício 2016.** 2017c. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/prestacao-de-contas/2016-relatorio-de-gestao/view>. Acesso em: 30 out. 2020.

UTFPR. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de Gestão – Exercício 2011.** 2012. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/prestacao-de-contas/2011-relatorio-de-gestao/view>. Acesso em: 30 out. 2020.

UTFPR. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de Gestão – Exercício 2018**. 2019b. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/prestacao-de-contas/2018-relatorio-de-gestao/view>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UTFPR. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de Gestão – Exercício 2019**. 2020. Disponível em: <https://nuvem.utfpr.edu.br/index.php/s/gh91pF7sgM9t8eq>. Acesso em: 29 dez. 2020.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **A/O Assistente Social na luta de classes: projeto profissional e mediações teórico-práticas**. São Paulo: Cortez, 2015.

YAZBEK, Maria Carmelita. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. *In*: CFESS/ABEPSS; CEAD/UnB (Org). **Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. Publicação: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, v. 1, p. 143-163, 2009b.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. *In*: CFESS/ABEPSS; CEAD/UnB (Org). **Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. Publicação: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, v. 1, p. 125-142, 2009a.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 110, p. 288-322, abr./jun., 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL MESTRADO – PPGSS

PROFESSORA ORIENTADORA: Prof.^a. Dr.^a. Rosana Mirales

MESTRANDA: Thiane Cristina Bavaresco

CONTATO: thianebavaresco@hotmail.com ; Telefone: (49) 98826-0030

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Analisar as condições sócio-ocupacionais do/a Assistente Social que se encontra inserido no espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Questionário elaborado pela pesquisadora
SUJEITOS DA PESQUISA: assistentes sociais que trabalham na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, nos seus treze campus e que realizem suas atividades no setor responsável pela Assistência Estudantil da instituição.

QUESTIONÁRIO

1. PERFIL PESSOAL E DE FORMAÇÃO

1.1 Sexo

Masculino

Feminino

1.2 Idade: _____ anos

1.3 Estado Civil Solteiro(a)

Casado(a)

Divorciado(a)

União Estável

Viúvo(a)

1.4 Possui filhos?

Sim

Não

1.5 Reside no município em que trabalha?

Sim

Não

1.6 Já militou em alguma organização política?

Sim

Não

Se sim, qual ou quais?

Permanece fazendo parte atualmente? _____

1.7 Em qual instituição concluiu sua graduação?

1.8 Em que ano concluiu? _____

1.9 Assinale as características da instituição:

- Pública Semipresencial
 Privada EAD
 Presencial

1.10 Possui formação em outra área?

- Sim. Qual? _____
 Não

1.11 Nível de formação atual:

- Graduação Mestrado em andamento
 Especialização Doutorado
 Especialização em andamento Doutorado em andamento
 Mestrado Pós-Doutorado

Área de realização da formação atual:

1.12 Qual a sua renda mensal?

- De 2 a 4 SM De 8 a 10 SM
 De 5 a 7 SM Mais de 10 SM

1.13 Você possui outro vínculo empregatício e/ou outra fonte de renda?

- Sim Não

Se sim, qual ou quais? _____

1.14 Você participa de atividades de atualização profissional (palestras, seminários, capacitações, congressos etc.)?

- Sim Não

Em caso afirmativo, com que frequência participa? Em caso negativo, qual o motivo de não participar?

2. EXERCÍCIO PROFISSIONAL

2.1 Há quantos anos trabalha como assistente social? _____ anos.

2.2 Você teve algum outro vínculo empregatício antes de ingressar na UTFPR? Em qual instituição?

2.3 Em qual campus da UTFPR você trabalha? _____

2.4 Em que ano começou a trabalhar na UTFPR? _____

2.5 Em que ano iniciou neste câmpus? _____

2.6 A partir de qual ano seu campus possui assistente social atuando na Assistência Estudantil? _____

2.7 Qual a sua carga horária semanal de trabalho na UTFPR?

20h

40h

30h

Mais de 40h

2.8 No caso de realização de horas extras, você recebe pagamento por elas de que forma?

Pecúnia

Banco de Horas

Justifique, se houver necessidade:

2.9 Qual o número de assistentes sociais atuam na Assistência Estudantil no seu campus? _____

2.10 Você considera que este número de profissionais é suficiente para atender a demanda?

Sim

Não

Por quê?

2.11 Com relação ao restante da equipe que atua na Assistência Estudantil, assinale os que fazem parte da equipe e ao lado escreva a quantidade:

Psicólogo(a). Quantidade: _____

Pedagogo(a). Quantidade _____

Técnico em Assuntos Educacionais. Quantidade: _____

Assistente em administração ou auxiliar administrativo. Quantidade _____

Médico(a). Quantidade _____

Enfermeiro(a). Quantidade _____

Auxiliar ou técnico de enfermagem. Quantidade _____

Dentista. Quantidade _____

Tradutor e intérprete de libras. Quantidade _____

Se houver mais algum profissional não referido acima, utilize as linhas abaixo:

2.12 Quais são as três atividades mais realizadas por você enquanto assistente social na Assistência Estudantil?

2.13 Existe a solicitação de demandas que não são do Serviço Social, mas que chegam ao setor? Cite as principais:

3. CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

3.1 Você considera a estrutura física da UTFPR adequada para a realização do seu exercício profissional e operacionalização dos serviços ofertados pela Assistência Estudantil?

Sim Não

Se optar por complementar a resposta, utilize as linhas a seguir:

3.2 Você conhece a Resolução do CFESS que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social (Resolução CFESS n. 493/2006)?

Sim Não

Se optar por complementar a resposta, utilize as linhas a seguir:

3.3 Quanto à estrutura física do local de atendimento do assistente social, a iluminação é adequada ao trabalho diurno e noturno?

Sim Não

Se optar por complementar a resposta, utilize as linhas a seguir:

3.4 Quanto à ventilação, considerando atendimentos breves ou demorados e com portas fechadas, as condições são adequadas?

Sim Não

Se optar por complementar a resposta, utilize as linhas a seguir:

3.5 Quanto aos recursos para a garantia da privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional, o local de atendimento é adequado?

Sim

Não

Se optar por complementar a resposta, utilize as linhas a seguir:

3.6 Quanto ao espaço para colocação de arquivos para a guarda de material técnico de caráter reservado, há local adequado?

Sim

Não

Se optar por complementar a resposta, utilize as linhas a seguir:

3.7 O que você entende por sigilo profissional?

3.8 Em que aspectos o seu exercício profissional requisita o sigilo profissional?

3.9 Você considera que a UTFPR se preocupa com as condições em que são realizadas suas atividades profissionais?

Sim

Não

Justifique a sua resposta:

3.10 O que mais dificulta ou impõe limites ao seu exercício profissional na UTFPR?

3.11 Fale sobre sua autonomia profissional na UTFPR:

3.12 No seu exercício profissional na UTFPR, você considera que o conteúdo do Código de Ética do/a Assistente Social são respeitados no que se refere aos usuários da Assistência Estudantil?

() Sim () Não

Justifique a sua resposta:

3.13 Você considera que há sobrecarga de trabalho para o/a Assistente Social?

() Sim () Não

Se optar por complementar a resposta, utilize as linhas a seguir:

3.14 Você considera que as condições sócio-ocupacionais nas quais realiza seu exercício profissional interferem na sua saúde?

() Sim () Não

3.15 Você já teve algum afastamento do trabalho (atestado) em função de doenças relacionadas ao seu exercício profissional?

() Sim. Qual? _____
 () Não

3.16 Há um projeto de trabalho profissional ou plano de trabalho institucional do Serviço Social na UTFPR?

() Sim () Não

Se não, o que você considera como principais motivos para isto?

3.17 Descreva sobre possíveis estratégias que tem sido pensadas e formuladas pelo Serviço Social com relação às condições sócio-ocupacionais vivenciadas na UTFPR:

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As condições sócio ocupacionais do/a Assistente Social na Assistência Estudantil: uma análise a partir da realidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

Pesquisador: THIANE CRISTINA BAVARESCO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 11899219.5.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.288.863

Apresentação do Projeto:

A pesquisa em tela busca, ao propor-se entrevistar assistentes sociais que trabalham na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, nos seus treze campus, e que realizam suas atividades no setor responsável pela Assistência Estudantil da Instituição, analisar quais são as condições efetivas em que ocorre

o exercício profissional dos assistentes sociais na Assistência Estudantil, compreendido como um espaço ocupacional recente e imerso na dinâmica do ordenamento recente do capitalismo.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são:

Objetivo Primário:

- Analisar as condições sócio-ocupacionais do/a Assistente Social que se encontra inserido no espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Objetivos Secundários:

- Contextualizar o movimento sócio-histórico do Serviço Social no Brasil;
- Compreender a inserção do Serviço Social na Educação Superior pública federal, considerado o espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil;
- Analisar as estratégias profissionais adotadas pelos/as Assistentes Sociais da Universidade

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.286.663

Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR com relação às condições sócio- ocupacionais na Assistência Estudantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos, como coloca a pesquisadora, para os participantes da pesquisa referem-se a possível desconforto ou constrangimento quanto à participação, gerados por alguma pergunta, ou ainda, insegurança em relação à participação na pesquisa. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora ressalta que serão feitos os esclarecimentos pertinentes deixando claro ao participante que ele/ela, a qualquer momento, pode solicitar maiores esclarecimentos e/ou desistir de participar da pesquisa, bastando informar sua decisão à pesquisadora pessoalmente, por email ou por telefone, contatos estes que estarão disponíveis para os pesquisados no questionário e no TCLE.

Em relação aos benefícios, esses consistem em:

- Contribuir para a produção de conhecimento para o Serviço Social brasileiro;
- Ampliar as discussões acerca da Assistência Estudantil;
- Colaborar com processo de autoconhecimento institucional da UTFPR sobre condições em que se realiza a Assistência Estudantil, bem como para os profissionais que atuam neste espaço sócio ocupacional;
- Fornecer subsídios para as discussões institucionais sobre a melhoria no atendimento aos estudantes da UTFPR.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa da pesquisa de campo, documental e bibliográfica, objetiva a analisar as condições sócio-ocupacionais dos/as assistentes sociais inseridos na Assistência Estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Para isso, terá por referência o Código de Ética do/a Assistente Social, a Lei de Regulamentação da Profissão e a Resolução n. 493/2006 do CFESS, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do/a assistente social. Tendo em vista a recente ampliação do espaço ocupacional por assistentes sociais na Assistência Estudantil, no contexto das transformações societárias, propõe-se a realização da pesquisa de campo com os/as assistentes sociais dos treze campus da instituição, com o intuito de responder ao seguinte problema: considerando a condição de trabalhador/a assalariado do/a assistente social, quais são as condições sócio-ocupacionais do/a assistente social

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
 UF: PR Município: CASCAVEL
 Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.286.663

na Assistência Estudantil da UTFPR?

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão corretos.

Recomendações:

Não há recomendações a serem feitas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências nem inadequações no projeto em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1324322.pdf	10/04/2019 12:56:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Thiane_assinado.pdf	10/04/2019 12:53:51	THIANE CRISTINA BAVARESCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/04/2019 12:53:37	THIANE CRISTINA BAVARESCO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_UTFPR_510.pdf	09/04/2019 21:49:22	THIANE CRISTINA BAVARESCO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_UTFPR_466.pdf	09/04/2019 21:49:08	THIANE CRISTINA BAVARESCO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_dados_arquivo_510.pdf	09/04/2019 21:48:12	THIANE CRISTINA BAVARESCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_Thiane_pdf.pdf	09/04/2019 21:45:40	THIANE CRISTINA BAVARESCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_Thiane.doc	09/04/2019 21:45:30	THIANE CRISTINA BAVARESCO	Aceito
Outros	Instrumental_coleta_de_dados.pdf	09/04/2019 14:04:24	THIANE CRISTINA BAVARESCO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_coleta_nao_iniciada.pdf	09/04/2019 13:58:44	THIANE CRISTINA BAVARESCO	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.286.663

Declaração de Pesquisadores	Termo_dados_arquivo_486.pdf	09/04/2019 13:57:29	THIANE CRISTINA BAVARESCO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Projeto.pdf	09/04/2019 13:30:00	THIANE CRISTINA BAVARESCO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 26 de Abril de 2019

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
 UF: PR Município: CASCADEL
 Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prppg@unioeste.br

ANEXO B – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

Quadro 10 - “Quanto ao espaço para colocação de arquivos para a guarda de material técnico de caráter reservado, há local adequado?”

“Os arquivos recentes ficam em armários fechados, na sala de atendimento. Como temos um grande problema com espaço para guardar arquivos, os mais antigos ficam num espaço comum da Diretoria de Graduação.”
“Os processos de auxílio estudantil têm uma demanda enorme de documentos os quais precisam ser preservados, contudo [...] não se tem um local adequado para todos.”
“Os processos de inscrição do auxílio estudantil são documentos que precisamos arquivar por no mínimo 5 anos e não dispomos de espaço adequado para tal.”
“Os materiais mais recentes ficam guardados conjunto à sala de atendimento, o que permite uma segurança na reserva e controle de acesso. Contudo, com o tempo, devido ao grande volume de material, passam a ser guardados em espaço comum de arquivos da diretoria, o qual é acessado por diversos outros profissionais.”
“Os processos ficam arquivados em pastas dentro de armários no setor, não há espaço suficiente, estuda-se remover os processos mais antigos para o arquivo do campus.”
“Os documentos do auxílio estudantil não estão alocados em local apropriado, entretanto já foi feita a comunicação à chefia imediata e estão tomando as devidas providências.”

Fonte: Levantamento realizado pela autora em 2019.

Quadro 11 - “Você considera a estrutura física da UTFPR adequada para a realização do seu exercício profissional e operacionalização dos serviços ofertados pela Assistência Estudantil?”

“Salas inadequadas, em tamanho, em condições estruturais (como isolamento acústico, pintura, ar condicionado) e patrimônios disponíveis (computadores, arquivos físicos entre outros).”
“As salas dos profissionais não são privativas. Além disso temos uma sala de atendimento mas também não possui condições de um atendimento que atenda as condições necessárias para o sigilo profissional.”
“Recebemos a visita do CRESS e fomos notificados quanto à acústica dos ambientes. A Direção Geral está realizando uma reforma nos ambientes a fim de melhorar essa condição.”
“Não temos salas adequadas para o atendimento individualizado, ético e sigiloso.”
“O espaço de trabalho dos profissionais do NUAPE e NUENS é compartilhado em uma única sala, bem como a sala de atendimento.”
“No NUAPE temos duas psicólogas, duas pedagogas e duas assistentes social, todas fazem atendimento privado com os estudantes, porém possuem apenas uma sala, precisando revezar entre elas. O ideal seria pelo menos uma sala para cada área, para garantir um atendimento de qualidade e eficiente.”
“Apesar de considerar que, em comparação à estrutura oferecida na maioria dos municípios, por exemplo, há considerável diferença, existe a falta de espaço adequado para o atendimento individualizado (para realização de entrevistas etc.), principalmente. A sala de atendimento individualizado é compartilhada com os demais profissionais que atendem diretamente os alunos e professores da instituição (pedagogos e psicólogos).”

Fonte: Levantamento realizado pela autora em 2019.

Quadro 12 - “Você considera que a UTFPR se preocupa com as condições em que são realizadas suas atividades profissionais?”

Responderam Não
“Tendo em vista que por diversas vezes e em diversos “canais” os gestores foram informados das condições inadequadas para atendimento. A alegação de falta de recursos sempre foi a justificativa para manutenção das condições precárias de trabalho, sendo que nos casos de recursos disponíveis não foram tidas como prioridade as condições de trabalho do profissional.”
“Passamos por várias gestões e vários espaços de trabalho (salas) agora estamos prestes para uma nova mudança em um bloco novo administrativo, e ainda não temos uma sala de atendimento ideal que possua condições físicas adequadas conforme prevê a Resolução CFESS nº 493/2006.”
“Geralmente as alterações nos locais de trabalho são propostas pelos assistentes sociais. Se dependesse da preocupação institucional, não haveria espaço adequado para a realização dos trabalhos.”
“Precisamos ser notificados pelo CRESS para que algumas situações que já haviam sido relatadas fossem resolvidas.”
“Penso que não temos o espaço adequado para atendimentos e um número muito limitado de profissionais não somente no Serviço Social, mas na assistência estudantil como um todo.”
“Não existe um espaço adequado, muitas vezes os gestores nem sabem para servem o assistente social no campus, acreditam ser apenas para auxílio estudantil, muitas vezes temos uma sobrecarga de trabalho que acabar por nos adoecer física e psicologicamente.”
“Nas trocas de gestão por diversas vezes já foram solicitados espaços adequados para os profissionais atuarem, porém não tivemos êxito nas nossas reivindicações.”
“Há necessidade de outro profissional em Serviço social e priorizam outras áreas para contratação, o que acarreta em sobrecarga de trabalho ao profissional lotado no Câmpus.”
Responderam Sim
“A preocupação, porém, se dá em uma dimensão genérica, de garantia das condições mínimas de trabalho dos profissionais que compõe o seu quadro. Quando se avança para as demandas particulares da atuação profissional do assistente social, há uma grande dificuldade em se compreender a importância do atendimento das especificidades requeridas, tanto nos aspectos materiais quanto nos imateriais.”
“No Câmpus em que atuo, desde o início conseguimos (eu e a psicóloga), imprimir uma identidade para as nossas atividades e a direção do Câmpus foi sensível a demanda.”
“Meu trabalho tem um viés mais burocrático e os recursos utilizados são de infraestrutura como sala de reuniões, computador.”
“Acredito que sim, pelo Câmpus ser pequeno, todos os profissionais de especialidades têm sua própria sala, a psicóloga quando requisitou sala com acústica isolada para atendimento conseguiu. Mas isso é uma realidade de um campus pequeno, de certo que nos Câmpus maiores não funciona assim.”
“Creio que exista sob um aspecto mais amplo, como ter mesa, computador, um armário para realização das atividades.”
“Se preocupa, pois, está ciente que existem penalidades caso não exista as condições mínimas para execução das atividades.”
“Considero que a instituição tem uma preocupação com as condições de trabalho relativa a possibilidade de cometermos erros passíveis de responsabilização da Universidade.”

Fonte: Levantamento realizado pela autora em 2019.

Quadro 13 - “O que mais dificulta ou impõe limites ao seu exercício profissional na UTFPR?”

“O entendimento de que o assistente social só trabalha com o processo de auxílio estudantil.”
“Limitações políticas, orçamentárias e estruturais.”
“As equipes técnicas são pouco consultadas para as deliberações. Os trabalhos burocráticos consomem muito tempo. Não temos possibilidade de discutir com nossos pares de outros Campus sobre nosso trabalho, quando nos reunimos é para falar sobre edital de auxílio estudantil, não passamos disso.”
“O número cada vez maior da demanda e a escassez de servidores.”
“Burocracia.”
“Poderia nomear inúmeras dificuldades enfrentadas, no entanto, penso que atualmente o aspecto mais limitador é a centralização e padronização, que muitas vezes dificulta na tomada de decisões que abarquem as demandas locais/regionais.”
“O fato de algumas decisões serem tomadas “de cima”, ou seja, reitor e diretores deliberam alguma decisão, porém sem consultar os setores diretamente envolvidos, isso em relação ao NUAPE é significativo, pois qualquer decisão que envolvam alunos, acaba vindo para o setor tirarem as dúvidas, porém muitas vezes nós nem sabemos o que está acontecendo direito, o excesso de trabalho administrativo, o que acaba prejudicando as demais atividades.”
“A falta de reconhecimento e de valorização da profissão.”
“O número insuficiente de profissional assistente social no setor, ocasionando sobrecarga de trabalho e dificuldade de realizar projetos e outros trabalhos relevantes para a comunidade acadêmica e instituição.”
“A precariedade e imprevisibilidade em que se mantém a possibilidade de continuidade da jornada de trabalho de 30 horas semanais. O direcionamento institucional para a atuação profissional mais no campo da execução das ações e menos no da elaboração, planejamento, decisão e avaliação. A centralização e concentração de determinação do núcleo das normas e diretrizes das eventuais políticas, programas e projeto, bem como dos formatos, modalidades e respectivos recursos, nas cúpulas da gestão, e a constante uniformização das ações, as quais muitas vezes não correspondem da melhor maneira as demandas dos usuários e da melhor forma de atuação e intervenção entendida pelo profissional.”
“Apesar de ser possível realizar uma leitura das questões inerentes a profissão, a Universidade é extremamente burocrática e o setor de Assistência Estudantil não tão valorizado, embora mobilize um grande montante de recurso. É exíguo o número de funcionários e o trabalho grande. Muitas vezes não há um entendimento dos gestores relacionado ao montante de trabalho, as pressões são grandes, percebe-se nos Campus as pessoas ficando doentes com as demandas.”
“Minha dificuldade foi ao chegar, não tive instruções dentro do campus pois era a primeira assistente social, não tive orientação de nada, apenas fui colocada dentro da minha sala. Hoje o auxílio toma boa parte do meu exercício profissional, não sobrando tempo para me engajar em projetos.”
“Atuamos muito mais na execução do que no planejamento das ações. A centralização de recursos e muitas vezes de informação também, causa bastante dificuldade no cotidiano profissional. Também o não reconhecimento da nossa jornada de trabalho também desgasta o exercício profissional.”
“O que mais dificulta é a falta de diálogo com a equipe diretiva (nível reitoria e campus), principalmente em decisões que irão afetar diretamente o cotidiano do trabalho, que são tomadas de maneira arbitrária, sem conversa com a equipe técnica. Na universidade, somos meros gestores de uma política decidida por pessoas que não possuem o conhecimento técnico e nem experiência na área.”
“A falta de autonomia nas análises dos processos do programa de Auxílio Estudantil, especialmente. Os critérios subjetivos que permitem a análise qualitativa dos processos, vem sendo substituídos cada vez mais por um processo mecânico, com a imposição de dados meramente quantitativos para se chegar aos resultados das análises.”
“As relações com outros profissionais, principalmente docentes, e o pouco reconhecimento da função do setor. A sobrecarga de trabalho burocrático que potencialmente diminui a capacidade de elaboração de trabalho intelectual.”

Fonte: Levantamento realizado pela autora em 2019.

Quadro 14 - “Descreva sobre possíveis estratégias que tem sido pensadas e formuladas pelo Serviço Social com relação às condições sócio ocupacionais vivenciadas na UTFPR”

<p>“Os profissionais do serviço social da UTFPR (desde sua entrada a partir de 2009), sempre se mostraram um grupo fortalecido politicamente, atuando em diversas frentes de defesa da categoria, inserindo-se em sindicatos e seções sindicais. No entanto, nos últimos anos, o grupo tem se mostrado fragilizado fisicamente, emocionalmente (muito por conta da sobrecarga de trabalho), o que tem criado um distanciamento dos profissionais desses espaços, diminuindo as estratégias de luta da categoria no interior da instituição”</p>
<p>“Uma das poucas pautas comuns que os assistentes sociais ainda mantém é a redução da jornada de trabalho para 30h, e /ou luta pela jornada flexibilizada, sem a necessidade de duplicidade do profissional na atividade.”</p>
<p>“Como estou afastada para capacitação desde 2016, não tenho acompanhado as atividades do coletivo de profissionais, contudo, até onde eu saiba pelos canais informais (como as mídias sociais) não há discussão específicas do coletivo em relação as condições sócio ocupacionais.”</p>
<p>“Realmente não sei se temos estratégias formuladas, ainda estamos na fase do pensamento.”</p>
<p>“Sabemos que temos condições de trabalho precarizadas, que nossos colegas e nos mesmos estamos adoecendo pelas condições de trabalho.”</p>
<p>“Precisamos ter espaços de debates e voltar o nosso olhar para nossas questões e ter um posicionamento voltado para nossa luta enquanto trabalhador da assistência.”</p>
<p>“É consenso entre os profissionais que o Serviço Social deve ocupar os espaços institucionais na busca do desenvolvimento de ações que atendam integralmente a demanda dos estudantes / comunidade acadêmica. Entre os locais a serem ocupados está, principalmente, a extensão universitária, local onde a universidade pode externar suas ações, devolver à sociedade em que está inserida algo a mais do que a reprodução do conhecimento.”</p>
<p>“Acho que o mais difícil é a questão dos recursos humanos e a sobrecarga de trabalho, que tem adoecido os profissionais. Infelizmente a UTFPR parece não se preocupar com isso. Em relação às condições éticas e técnicas, esperamos que após a reforma do nosso ambiente isso melhore.”</p>
<p>“Penso que poderíamos otimizar o trabalho despendido com o auxílio estudantil, adotando instrumentos que teriam o potencial de facilitar a análise e já são utilizados para o ingresso por cotas nas matrículas nas IES federais; tornar o processo anual (exceto para calouros e casos excepcionais); abrir a possibilidade para que cada Câmpus tenha autonomia profissional para eleger critérios de vulnerabilidade que abarquem a realidade de cada região, mesmo que para isso seja necessário cada unidade da UTFPR tenha um edital específico. Somente resolvendo às questões atinentes ao programa de Auxílio Estudantil será possível trabalhar de forma qualificada, o que envolve atender de modo mais estruturado as demandas reprimidas no cotidiano, como as situações de estudantes refugiados ou migrantes, LGBT, violência contra às mulheres, entre outras.”</p>
<p>“Não vejo discussões nem estratégias do serviço social com relação ao nosso espaço e as nossas condições sócio ocupacionais.”</p>
<p>“Mostrar a importância de haver outro profissional, porém, que este seja contratado via concurso público e não terceirizado.”</p>
<p>“Orientações sociais quanto aos direitos dos usuários (acadêmicos), para que estes entendam a Assistência Estudantil como direito.”</p>
<p>“Houve a reivindicação de espaço de trabalho e atendimento para o Serviço Social feito à Direção, contudo as devolutivas têm sido negativas.”</p>
<p>“Reunir-se, discutir indicadores, se capacitar nos cursos de pós stricto sensu, buscar se fortalecer no sindicato e no CRESS.”</p>
<p>“Pensamos sobre o Serviço social ter sua própria sala para atender as demandas do câmpus. Contudo, a explicação que temos da gestão é que não tem espaço neste momento.”</p>
<p>“Existem colegas pesquisando sobre o exercício profissional, espero que os resultados das pesquisas possam nos auxiliar a elaborar essas estratégias.”</p>
<p>“No momento, compreendo que não há nenhuma articulação concreta sendo pensada/realizada pelo Serviço Social na instituição. Houveram, ao longo dos anos, desde que o Serviço Social passou a ser implantado nos Câmpus da universidade, tentativas de articulações e reivindicações a respeito dessa necessidade. No entanto, pouco se avançou nesse sentido.”</p>

“Já foram organizados documentos coletivos para a reivindicação de algumas demandas específicas, assim como utilizado de espaços institucionais para organização de outras demandas, ou ainda consultas ao sindicato da área. Não me recordo de, coletivamente, já termos acionado o serviço de fiscalização do CRESS, por exemplo.”

Fonte: Levantamento realizado pela autora em 2019.

Quadro 15 - “Você considera que este número de profissionais é suficiente para atender a demanda?”

“Como ainda estou afastada não tenho a real dimensão das demandas atuais e como não trabalhamos em 02 depois da expansão do campus ainda não tenho como afirmar.”
Responderam Sim
“[...] ainda é um campus pequeno possibilitando que apenas um profissional da área atenda a demanda, futuramente é provável que esse cenário mude.”
“Acredito que pelo número de estudantes que o campus possui atualmente, bem como o volume das demandas que se apresentam, o atendimento de dois assistentes sociais, em turno de revezamento ininterrupto de 12 horas diárias, é, até o presente momento, razoável.”
“Acredito que pelo número de estudantes que o Câmpus possui atualmente e o atendimento sendo de 12 horas, 2 assistentes sociais são suficientes.”
“O período do auxílio estudantil é momento em que temos maior demanda de trabalho, porém após esse período, considerando a atual demanda do campus, nosso trabalho na assistência estudantil fica reduzida.”
Responderam Não
“As demandas para o serviço social ficam geralmente deixadas de lado. O processo de auxílio estudantil é desgastante e numeroso para que um único profissional fique responsável.”
“Quando ocorre o processo referente ao auxílio estudantil as demandas de trabalho aumentam consideravelmente, até por que os prazos são curtos para dar conta do processo. E com isso os Instrumentais técnico-operativos do Serviço Social que poderiam ser utilizados nesse processo deixam de ser empregados, o que por vezes é prejudicial no processo.”
“Com um público/universo de quase 4000 alunos, não é possível o atendimento da demanda com qualidade e tampouco o desenvolvimento pleno da ação do Serviço Social no Câmpus.”
“Porque em caso de afastamento (por motivo de saúde, capacitação) gera uma sobrecarga para o profissional que está trabalhando.”
“O campus [...] tem 1/3 de matrículas do sistema, consequentemente também é o campus com maior número de alunos no Auxílio Estudantil. Em nenhuma das áreas profissionais o número é o suficiente, porém o Serviço Social é especialmente sobrecarregado por contar com apenas 1 profissional no momento.”
“Apesar de [...] não ser um dos maiores campus da UTFPR em número de alunos, hoje, acredito que devido ao ser caráter agrário, o [número d]os alunos em situação de vulnerabilidade social é significativo, além disso, contribui para esta situação a fato de uma das assistentes sociais estar de licença para pós-graduação, o que acredito ser de essencial importância a capacitação profissional, hoje o campus conta com apenas uma assistente social atuando na assistência estudantil. Com isso, temos um número elevado de pedidos de auxílio, uma equipe reduzida para realizar as análises, e ainda, pouco tempo para essa realização. Ainda, o processo de auxílio estudantil conta com uma fase denominada complementação de documentos, o que faz com que as análises tenham que ser realizadas duas vezes, uma vez que os discentes acabam entregando poucos documentos para a equipe apresentar o que falta, para que os estudantes possam trazer os documentos faltantes, o que acaba gerando um retrabalho, num período de tempo curtíssimo, o que pode contribuir para que a avaliação perca a qualidade necessária no processo.”
“Dois assistentes sociais não são suficientes para atender pois no período de inscrição e seleção do auxílio, como os prazos são curtos, há muita dificuldade em analisar os processos por conta da demanda. Por conta disso, entrevista com os alunos e atendimento individual que poderiam e deveriam acontecer junto a análise acabam não ocorrendo, somente em situações mais complexas.”
“Outro fator relevante é o fato da universidade funcionar em três períodos, matutino, vespertino e noturno. Realizamos no momento 6 horas, portanto há o atendimento de 12 horas ininterruptas do serviço social, mas mesmo assim, o período noturno tem seu atendimento prejudicado pois nosso horário é das 07h30min às 19h30min.”
“O Câmpus possui número grande de alunos, consequentemente, uma demanda grande de trabalho que sobrecarrega o profissional assistente social.”
“Porque o programa tem se expandido a cada ano.”
“A demanda é muito superior – em proporção – ao número de profissionais, comprometendo a

qualidade do trabalho e impossibilitando o aumento da quantidade de ações desenvolvidas.”

“Com o número de alunos referenciados a condição de atendimento está com sobrecarga, principalmente durante o período de seleção para Auxílio Estudantil. Nos demais períodos as atividades burocráticas relacionadas ao mesmo programa e a outros programas de repasse financeiro dificultam a atuação em outras atividades, como organização de formação para estudantes, atuação em projetos de extensão, demandas que também estão postas, mas estão negligenciadas.”

Fonte: Levantamento realizado pela autora em 2019.

Quadro 16 - “Você considera que há sobrecarga de trabalho para o/a Assistente Social?”

Responderam Sim

“Pelo menos na maioria dos Câmpus (talvez nos campus mais pequenos a realidade seja diferente).”

“A sobre carga de trabalho ocorre mais em períodos de inscrição e análise do programa auxílio estudantil pois é necessário observar as datas.”

“Particularmente nos períodos de seleção dos auxílios estudantis, considerando o formato do processo adotado e os respectivos prazos estabelecidos.”

“Muita sobrecarga no período de entrega e análise [dos] documentos.”

“Principalmente por demandas que não seriam exclusivas nossa. Se houvesse um técnico administrativo para cuidar da parte de finanças, por exemplo, teríamos mais tempo para elaborar projetos para a Universidade.”

“Existe uma sobrecarga de trabalho burocrático e de número de estudantes por profissional, o que por vezes pode comprometer a capacidade profissional de ter acesso a todos os fatores relevantes para o desenvolvimento de seu trabalho.”

Responderam Não

“De uma maneira geral, não há sobrecarga de trabalho, porém em períodos de inscrição e análise do programa auxílio estudantil há sim uma sobrecarga por conta da demanda e dos prazos do edital que precisam ser cumpridos.”

“Ainda não pelo tamanho do campus, mas acredito que futuramente isso se torne um problema pois não é nada fácil conseguir um código de vaga para chamar outro profissional.”

Fonte: Levantamento realizado pela autora em 2019.

Quadro 17 - “Quais são as três atividades mais realizadas por você enquanto assistente social na Assistência Estudantil?”

“Auxílio estudantil – informação, avaliação e acompanhamento; Atendimento familiar aos estudantes calouros; Atendimento individual e encaminhamento (diversas vulnerabilidades).”
“Avaliação socioeconômica; Demandas Administrativas da execução do programa (desde divulgação do edital, recebimento de documentação, elaboração da lista de classificados, análise recursal, elaboração e divulgação da classificação final.); Acompanhamento dos discentes contemplados com o programa.”
“Atendimento ao aluno; Análise do processo do auxílio estudantil; trabalhos burocráticos que o setor demanda, pois o setor não tem nenhum assistente administrativo para colaborar nas demandas.”
“Planejamento e execução o Programa Auxílio Estudantil – Assistência Estudantil; Orientação e encaminhamentos para outros serviços da universidade; Acompanhamento do aproveitamento acadêmico dos estudantes, prioritariamente os atendidos pelo setor.”
“Operacionalização do Programa de Auxílio Estudantil, atendimento a alunos, atividades administrativas.”
“Análise documental, entrevistas e atendimentos a alunos em decorrência do Auxílio Estudantil.”
“1. Auxílio Estudantil, 2. Editais em geral, 3. Atendimentos em geral.”
“Atendimentos aos discentes, análise dos processos e trabalhos burocráticos.”
“Orientação social; análise de processos (seleção auxílio estudantil); encaminhamentos diversos.”
“Análise socioeconômica para concessão de auxílios estudantis; 2) Atendimento individual, com escuta qualificada, orientações e, quando necessário, encaminhamentos; 3) Atendimento coletivo, com escuta qualificada e orientações.”
“Discussão sobre indicadores, orientações aos Campus, orientação e organização do Programa PROMISAES, participação em comissões.”
“Análise documental, entrevistas e acompanhamento.”
“Análise socioeconômica do Programa de Auxílio Estudantil; - Atendimento individual, orientações e, quando necessário, encaminhamentos; - Atendimento coletivo; - reuniões, grupos.”
“Análise de documentos; gerenciamento de editais de atividades voltados aos estudantes; solicitação de pagamento de editais.”
“Análise dos processos do programa de Auxílio Estudantil. Orientação e acompanhamento dos estudantes do Programa de Auxílio Estudantil Participação em comissões, desenvolvendo ações distintas às inerentes ao setor.”
“Processos de seleção e manutenção do Auxílio Estudantil, seguido das demais atividades burocráticas de manutenção de outros programas (Participação em eventos) e de atendimentos individuais de orientação aos estudantes.”

Fonte: Levantamento realizado pela autora em 2019.

Quadro 18 - “Existe a solicitação de demandas que não são do Serviço Social, mas que chegam ao setor [NUAPE]?”

“Trabalhar comportamento dos estudantes em sala de aula; Conversas individuais sobre a higiene de estudantes (demandas específicas); Campanhas de arrecadação e doação de dinheiro, alimentos, materiais, etc.”
“Todas as demandas relativas ao setor (psicologia, pedagogia) atendimentos aos alunos em ocasiões corriqueiras e excepcionais (como os atendimentos emergenciais de saúde/acidentes).”
“Questões de saúde, pedagógicas e psicológicas além das questões de conflitos entre professores e alunos.”
“Atendimento pedagógico, psicológico e médico/odontológico.”
“Questões mais relacionadas a procedimentos acadêmicos por parte dos alunos.”
“Todas as demandas referentes a alunos (algumas vezes até de não alunos) são encaminhados para o NUAPE pela comunidade interna, mostrando um profundo desconhecimento do trabalho desenvolvido por este setor.”
“Alunos que estão passando mal (saúde-doença); trabalho administrativo; servidores passando mal; na realidade o setor acaba por absorver toda e qualquer demanda apresentada, seja para tirar dúvidas referentes aos mais diversos assuntos, seja para pedir informação de localização de outros setores, seja para reclamações e elogios em geral, formas de encaminhamentos institucionais, dentre diversas outras atividades.”
“Como trabalhamos numa equipe multiprofissional, a demanda é encaminhada ao servidor ou setor responsável, como por exemplo questões psicológicas e pedagógicas, questões de saúde e questões da vida acadêmica.”
“Informações diversas (trancamento de curso; colação de grau); agendamentos de ginásio de esportes, academia.”
“Participação em Comissões com temas e ações que não possuem relação com o Serviço Social.”
“Várias, pois é um setor [...]. Tem muita demanda administrativa, mas que é necessário muitas vezes uma leitura na nossa área.”
“Participação em Comissões que não possuem conexão com o Serviço Social. No passado chegavam mais demandas, hoje está um pouco mais delimitado.”
“Estudantes em crise de pânico e/ou ansiedade; professores com dúvidas sobre procedimentos internos; comunidade externa que queira conhecer a universidade.”
“Participação em comissões que não exigem a titulação em Serviço Social para a execução (comissão de inventário, sindicâncias, comissões de fiscalização de contrato, elaboração de estudos etc.).”
“Reclamação de comportamentos de estudantes, dúvidas sobre o funcionamento de outros setores da universidade.”

Fonte: Levantamento realizado pela autora em 2019.

Quadro 19 - “Há um projeto de trabalho profissional ou plano de trabalho institucional do Serviço Social na UTFPR?”

<p>“Existem planos de trabalho individuais nos Câmpus, mas um plano abrangente não é levado em consideração pela UTFPR. Acredito que a instituição pensa que um plano único engessaria as atividades nos Câmpus.”</p>
<p>“A entrada mais expressiva dos profissionais de Serviço Social deu-se em tempo que a gestão da universidade não tinha clareza das atribuições dos profissionais. De modo que, cada profissional foi construindo seu espaço de trabalho desenhando-o conforme as demandas que surgiam e conforme a realidade de cada campus. Como não havia profissional que respondesse pela Reitoria – em termos de gestão (e ainda não há, especificamente para na gestão de trabalho dos assistentes sociais). De modo que as atribuições dos profissionais foram se estabelecendo análogas às competências dos Núcleos e Departamentos onde estavam lotados.”</p>
<p>“Apesar de termos a presença do serviço social em todos os Câmpus da UTFPR, o nosso projeto de trabalho ainda está reduzido a um programa específico poucas vezes avançamos além deste.”</p>
<p>“O que existe é as atribuições específicas do cargo, que são apresentadas no momento da publicação do edital para concurso. Durante a carreira, até o momento, nenhuma proposta de projeto de trabalho ou plano foi proposto.”</p>
<p>“Acredito que a falta de autonomia profissional, a burocratização e a centralização das informações contribuem bastante para que isso não aconteça.”</p>
<p>“Embora nos últimos anos tenha presenciado o intento de romper com isso, penso que ainda estamos muito atrelados ao Programa de Auxílio Estudantil, que demanda uma carga exaustiva de trabalho e desgaste emocional.”</p>
<p>“Acredito que devido ao excesso de trabalho dos setores, e a quantidade de decisões que precisam ser tomadas referentes ao auxílio estudantil, acabam por limitar reuniões em que poderíamos discutir a construção desse documento, visto que é uma construção que deve ser coletiva.”</p>
<p>“O fato da UTFPR ter 13 campus dificulta a mobilização dos profissionais do Serviço Social e quando ocorre reunião presencial em Curitiba são única e exclusivamente para discutir questões relacionadas ao auxílio estudantil.”</p>
<p>“Os profissionais trabalham com indicadores e com os direitos dos seus usuários. Mas é necessária uma discussão sobre as questões burocráticas que perpassam as condições de trabalhos. Por exemplo, para conferir documento, não é necessário que só o assistente social execute esta ação, mas é delegado a ele, que se sobrecarrega. Inclusive já ouvi discursos de colegas de outra área (pedagogos, psicólogos) que lidar com ouvidorias é uma “ajuda” que fazem porque devia ser o assistente social Parece o discurso do marido que “ajuda” a mulher em casa. Tem que haver uma responsabilidade maior de outros profissionais em alguns espaços relativo a responsabilidade do trabalho, que é conjunta.”</p>
<p>“Os assistentes sociais são inseridos basicamente no contexto do auxílio estudantil, parecendo que o profissional é limitado apenas a esse exercício. Pela alta demanda nos Câmpus em análise de processos do auxílio é difícil também para o profissional se colocar frente a outras demandas.”</p>
<p>“Falta de interesse da instituição ou até desconhecimento sobre as funções do Serviço Social numa instituição de ensino superior.”</p>
<p>“Acredito que o grupo de profissionais de Serviço Social não tenha se atentado que a construção coletiva de um plano de trabalho institucional possa garantir maior tranquilidade para as ações individuais.”</p>

Fonte: Levantamento realizado pela autora em 2019.

Quadro 20 - Questões sobre o Sigilo

Pergunta: “O que você entende por sigilo profissional?”
“[...] uma informação que é de domínio apenas do profissional que atendeu e do usuário que informou.”
“[...] o sigilo profissional é o que consta no código de ética que nos respalda, onde é direito do assistente social manter sigilo profissional, protegendo o usuário.”
“São as informações referentes aos usuários e usuárias que tenham o caráter de conhecimento restrito, em decorrência de sua divulgação acarretar no comprometimento da imagem, segurança, dignidade ou outros danos para os/as usuários/as.”
“Sigilo profissional é toda a informação que o/a usuária revela em atendimentos realizados e que nós não podemos revelar para terceiros de forma alguma.”
“Implica na capacidade profissional de garantir a privacidade do usuário no que diz respeito às informações que teve acesso no decorrer do atendimento, diretamente por relato do usuário ou por meio de outras fontes.”
“Quando um profissional, na escuta qualificada, tem o dever de manter as informações apresentadas pelo usuário em sigilo, [...]”
“É a postura ética do profissional em respeitar o usuário naquilo que ele confidenciou ao profissional, mantendo sigilo das informações repassadas.”
“É ter acesso à informação trazida pelo usuário, a partir da atividade profissional, e mantê-la em sigilo, garantindo sua proteção e privacidade, não acarretando prejuízo a este.”
“Um direito e dever do profissional, resguardando as informações prestadas pelo usuário.”
“Já pelo aspecto do usuário é ter a garantia que as informações e fatos apresentados ao profissional estarão protegidas pelo sigilo, como decorrência do exercício profissional, sendo vedado revelar o sigilo profissional.”
Pergunta: “Em que aspectos o seu exercício profissional requisita o sigilo profissional?”
“[...] só pode ser revelada ou repassada em caso de autorização do informante (usuário), ou quando essa informação trouxer riscos ao usuário ou a outras pessoas (desde que autorizada pelo Conselho Profissional).”
“[...] a quebra do sigilo admissível quando se tratar de situação cuja gravidade, envolvendo ou não fato delituoso, possa trazer prejuízo aos interesses de usuários, terceiros e da coletividade.”
“[...] salvo quando a situação pede a intervenção de outros profissionais e setores, com o consentimento do usuário.”
“[...] Considerando, porém, se há riscos para o usuário ou demais, neste caso, abrindo para outros profissionais o estritamente necessário para os encaminhamentos, se necessários.”
“[...] salvo quando o atendido concordar que uma determinada situação possa ser exposta a algum outro profissional/família”
Arquivo documental adequado
“Da mesma forma, refere-se a garantia de estrutura física que possibilite o arquivamento seguro dos registros e informações.”
“Também ter a guarda adequada de registros, arquivos, documentos do usuário.”
“Pelo aspecto do profissional é ter a garantia de que o seu local de trabalho e respectivos materiais, registros, documentos e arquivos, são invioláveis.”
“[...] os documentos entregues para análise sócio econômica, pois possuem informações particulares do estudante e sua família.”

Fonte: Levantamento realizado pela autora em 2019.