



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL
NÍVEL DE MESTRADO**

DIONÉIA EDLYNG MACIEL

**SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL
NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.**

**TOLEDO - PR
2020**

DIONÉIA EDLYNG MACIEL

**SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL
NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *campus* de Toledo-PR, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Serviço Social, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social - PPGSS. Área de concentração em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos.

Orientadora: Dra. Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago

**TOLEDO - PR
2020**

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

Maciel, Dioneia Edlyng

Serviço social na educação superior : reflexões sobre o trabalho do/a assistente social nas universidades estaduais do Paraná / Dioneia Edlyng Maciel; orientador(a), Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago, 2020. 169 f.

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

1. Serviço social. 2. Educação superior. 3. Universidades estaduais do Paraná. I. Dallago, Cleonilda Sabaini Thomazini. II. Título.

DIONÉIA EDLYNG MACIEL

**SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL
NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *campus* de Toledo-PR, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Serviço Social, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social - PPGSS.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Esther Luiza de Souza Lemos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Profa. Dra. Ilda Lopes Witiuk
Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR)

Toledo, 01 de dezembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer e dedicar esta dissertação:

A todas as mulheres que buscam fazer da realidade enquanto estudantes-trabalhadoras, um movimento de resistência!

À turma de 2018, do mestrado, de maneira especial à Ana Neri, Daniela, Edineia e Thiane, por toda amizade. A caminhada se tornou mais leve, bonita e divertida ao lado de vocês.

À professora Cleonilda Dallago, orientadora da minha pesquisa, pela forma como participou dessa construção, contribuindo com seu conhecimento. E que, com empatia e respeito, colaborou tanto para meu amadurecimento como pesquisadora.

Aos/Às demais docentes da Unioeste, por sua dedicação na socialização e construção do conhecimento e, principalmente, na defesa da universidade pública.

Às professoras que aceitaram participar da banca de defesa desta dissertação e contribuir com seu conhecimento na avaliação do trabalho.

Aos/às participantes da pesquisa, por me permitirem conhecer seu cotidiano e por tornarem esta pesquisa possível.

À comunidade acadêmica da Unicentro, da qual fiz parte durante dois anos, vivenciando a experiência de ter sido a primeira assistente social contratada na instituição. Além da gratidão, sinto profundamente a falta dos/as colegas que não estão mais (fisicamente) presentes, especialmente daqueles/as com quem lutei pela construção de políticas na universidade e com quem compartilhei a alegria de ingressar no mestrado... *Evelize Vasco, presente! Alexandre de Lucca, presente!*

Aos/às companheiros/as das lutas diárias em Pinhão-PR, com carinho àqueles/as com quem compartilho as vivências no CRAS. Com vocês, sinto-me fortalecida!

À categoria profissional, por todo aprendizado que a jornada coletiva proporcionou, ao longo dos seis anos na gestão do Nuress Guarapuava

A todos/as os/as amigos/as que me apoiaram nessa caminhada e em outras.

Ao Valdir, por ser um companheiro tão presente e acreditar em mim, muitas vezes mais do que eu mesma.

À família, sustentáculo de todos os sonhos, principalmente à minha mãe, Leony, cujo apoio e incentivo são essenciais para que eu persiga meus objetivos.

Ao Marcos (*presente!*), pelos ensinamentos, por tudo. Sinto saudades!

Sou grata por ter vocês na minha história!

“A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não é só factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente”.

(István Mészáros)

MACIEL, Dionéia Edlyng. **Serviço social na educação superior**: reflexões sobre o trabalho do/a assistente social nas universidades estaduais do Paraná. 169 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo/PR, 2020.

RESUMO

A presente dissertação se insere na linha de pesquisa os “Fundamentos do Serviço Social e do Trabalho do Assistente Social”, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (nível mestrado) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Toledo-PR, e tem como objeto de estudo “o trabalho do/a assistente social nas universidades estaduais do Paraná”. Para esta investigação, foi essencial discutir sobre o papel atribuído à Educação na sociedade capitalista a fim de evidenciar que as expressões da “questão social” afetam direta e indiretamente o cotidiano de estudantes, docente e demais funcionários das universidades, originando demandas que necessitam da intervenção de profissões como o Serviço Social. O caminho percorrido apontou para o importante papel que a profissão assume em seu trabalho na educação superior, diante das várias questões vivenciadas pela classe que vive do trabalho. Para a construção da pesquisa recorreu-se: à pesquisa bibliográfica, tendo como fonte livros, artigos, legislações e páginas da internet, que tratam a respeito da política educacional e sobre a inserção do Serviço Social na educação superior; à pesquisa documental, tendo como fonte os editais de processos seletivos disponíveis nas páginas eletrônicas das universidades estaduais do Paraná; e à pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas com assistentes sociais e com pró-reitores/as de recursos humanos das universidades estaduais do Paraná, metodologia adotada a fim de buscar responder ao seguinte questionamento: considerando os desafios do rebatimento do capitalismo sobre a educação superior – as relações, contratações e condições de trabalho –, como essas determinações se expressam ao trabalho do/a Assistente Social nas universidades estaduais do Paraná? A pesquisa demonstra que, além dos desafios normativos, políticos e administrativos e das correlações de forças que perpassam a realidade das contratações de assistentes sociais na educação superior, o desafio também está em afirmar as universidades paranaenses como espaços sócio-ocupacionais e consolidar a identidade da profissão nessas instituições sob a perspectiva de defesa de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Papel da Educação; Capitalismo; Demandas universitárias; Contratação de assistentes sociais.

MACIEL, Dioneia Edlyng. **Social work in higher education**: reflections on the work of the social worker in the state universities of Paraná. 169 p. Dissertation (Master in Social Work). State University of Western Paraná, Toledo/PR, 2020.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line “Fundamentals of Social Work and the Work of Social Worker”, from the Postgraduate Program in Social Work (master's level) at the State University of Western Paraná - Unioeste, campuses Toledo- PR, and has as object of study “the work of the social worker in the state universities of Paraná”. For this, it was essential to discuss about the role attributed to Education in capitalist society in order to show that the expressions of the “social issue” directly and indirectly affect the daily lives of students, teachers and other employees of university , originating demands that require the intervention of professions such as Social Work. The way taken pointed to the important role that the profession assumes in its work in higher education, in view of the various issues experienced by the class that lives from work. For the construction of the research, we used: bibliographic research, having as source books, articles, laws and internet pages, which deal about the educational policy and the insertion of Social Work in higher education; documentary research was used, based on the selection notices available on the websites of parana state universities; and field research, carried out through interviews with social workers and human resources pro-deans from Paraná state universities, methodology adopted in order to seek to answer the following question: considering the challenges of the rebout of capitalism on higher education - the relationships, hiring and working conditions -, how these determinations are expressed in the work of the Social Worker in the state universities of Paraná? The research shows that, in addition to the normative, political and administrative challenges and the correlations of forces that permeate the reality of hiring social workers in higher education, the challenge is also to affirm Paraná's universities as socio-occupational spaces and to consolidate the identity of profession in these institutions from the perspective of defending an emancipatory education.

Keywords: Role of Education; Capitalism; University demands; Hiring of social workers.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Perfil Profissiográfico do Agente Universitário.....	131
Quadro II – Preenchimento de vagas para assistente social nas Universidades Estaduais do Paraná	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	– Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	– Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
AI-1	– Ato Institucional nº 1
ALEP	– Assembleia Legislativa do Paraná
BM	– Banco Mundial
CEAS	– Centro de Estudos e Ação Social
CEDETEG	– Centro Educacional de Desenvolvimento Tecnológico de Guarapuava
CELATS	– Centro Latinoamericano de Trabajo Social
CEP	– Código de Ética Profissional
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	– Conselho Federal de Educação
CFESS	– Conselho Federal de Serviço Social
CFP	– Conselho Federal de Psicologia
COORAE	– Coordenadoria de Apoio ao Estudante
CRES	– Contrato de Regime Especial
CRESS	– Conselho Regional de Serviço Social
EAD	– Educação a Distância
EC	– Emenda Constitucional
ERI	– Escritório de Relações Internacionais
FIES	– Fundo de Financiamento Estudantil
IC	– Iniciação Científica
IEES	– Instituição Estadual de Ensino Superior
IES	– Instituição de Ensino Superior
IPM	– Inquérito Policial Militar
ITA	– Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGU	– Lei Geral das Universidades
ME	– Ministério da Educação
Método BH	– Método de Belo Horizonte
NEAD	– Núcleo de Educação a Distância
OEA	– Organização dos Estados Americanos
OMC	– Organização Mundial do Comércio
OMS	– Organização Mundial da Saúde
PAEC	– Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	– Projeto de Emenda Constitucional
PL	– Projeto de Lei
PNAES	– Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNE	– Política Nacional de Estágio
PPGSS	– Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
REUNI	– Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SARS-CoV-2	– Síndrome Respiratória Aguda Grave
SCIELO	– Scientific Electronic Library Online
SETI	– Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

SETI	– Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SISU	– Sistema de Seleção Unificado
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIDE	– Tempo Integral e Dedicção Exclusiva
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UENP	– Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	– Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM	– Universidade Federal do Amazonas
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	– Universidade Federal de São Carlos
UNB	– Universidade de Brasília
UNE	– União Nacional dos Estudantes
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	– Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	– Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	– Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PARANÁ ...	21
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: COMO TUDO SE INICIA	22
2.1.1 Educação superior no Brasil: de escola superior à universidade	30
2.1.2 Os caminhos da educação a partir de um novo marco na ordem política	36
2.2 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DO PARANÁ	56
2.2.1 A interiorização da educação superior: criação das universidades estaduais paranaenses.....	59
2.2.2 Conhecendo as universidades estaduais do Paraná: desafios na formação universitária	64
3 FORMAS HISTÓRICAS DO TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL	77
3.1 A CENTRALIDADE DA CATEGORIA TRABALHO NA SOCIABILIDADE HUMANA: BREVES APONTAMENTOS	78
3.2 SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO: INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM MOVIMENTO	86
3.3 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS PARA UMA CATEGORIA PROFISSIONAL.....	97
3.3.1 A universidade como espaço sócio-ocupacional do/a assistente social	104
4 UNIVERSIDADES PARANAENSES, DEMANDAS SOCIAIS E RESPOSTAS PROFISSIONAIS: DESAFIOS DE UMA PROFISSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA	113
4.1 APRESENTAÇÃO DO UNIVERSO E DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	113
4.2 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A PROFISSÃO	117
4.3 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONQUISTAS, DEMANDAS E DESAFIOS	126
4.4 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS CAMINHOS PARA CONTRATAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES	167

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar implica em desvendar a realidade, desmascarar fatos e acontecimentos, em um percurso contínuo entre o que é aparente e o que é essencial, entre o singular e o universal, entre a parte e o todo (IANNI, 2011). Essa perspectiva crítica é, portanto, fundamental, no sentido de não tomar a realidade como algo evidente, ou seja, limitada à sua manifestação mais imediata. Então, o objeto a ser estudado, que é inicialmente um concreto sensível e abstrato, porque pouco se sabe dele, vai, na medida em que é analisado, tendo seus elementos delimitados para constituir-se como compreensão da essência do objeto. Como resultado desse processo, consegue-se um concreto pensado, síntese das múltiplas determinações que são identificadas pelas perguntas que o pesquisador faz à realidade (MUNHOZ, 2006).

Sob tal perspectiva, esta pesquisa adota como método o *materialismo histórico-dialético*, o qual se insere no campo dos fenômenos por meio de sua ação recíproca, da contradição e das mudanças que ocorrem na natureza e na sociedade. A reflexão dialética, conforme elucida Ianni (2011), implica ao pesquisador se colocar diante do fato, interrogando-o sobre todas as perspectivas, partindo do reconhecimento de que o acontecimento não se dá a conhecer de forma imediata, pois a realidade, complexa, heterogênea e contraditória, apresenta diversas peculiaridades e se revela sobre diferentes faces e, por esta razão, deve ser compreendido como um todo, com o máximo da sua integridade.

Partindo dessa compreensão, a presente dissertação resulta da pesquisa sobre o trabalho do/a assistente social na educação superior, enquanto profissional que tem nas expressões da “questão social” sua matéria de intervenção e legitimidade de sua inserção na divisão social e técnica do trabalho, em diversos espaços sócio-ocupacionais (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009).

O interesse pela temática do estudo se evidenciou a partir da experiência vivenciada pela pesquisadora com o trabalho na área da Educação Superior na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, em Guarapuava-PR, atuando como assistente social junto à Pró-Reitoria de Recursos Humanos – PRORH, e à Coordenadoria de Apoio ao Estudante – COORAE, no período de 2016 a 2018 (contrato temporário com admissão por meio de Teste Seletivo). Essa experiência possibilitou agregar conhecimentos e instigar questionamentos que, aprofundados

com estudos e participação em eventos, foram essenciais para definição do objeto de pesquisa: *o trabalho do/a assistente social nas universidades estaduais do Paraná*, bem como, o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS (nível de mestrado) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Toledo-PR, em 2018. Logo, para esta investigação foi primordial discutir sobre o papel atribuído à Educação na sociedade capitalista a fim de evidenciar que as expressões da “questão social” – relação capital e trabalho - afetam direta e indiretamente o cotidiano de estudantes, docente e demais funcionários das universidades, originando demandas que necessitam da intervenção de profissões como o Serviço Social.

Tendo como linha de pesquisa os *Fundamentos do Serviço Social e do Trabalho do Assistente Social*, esta pesquisa tece reflexões sobre o trabalho do/a assistente social na educação superior, buscando responder ao seguinte questionamento: *considerando os desafios do rebatimento do capitalismo sobre a educação superior – as relações, contratações e condições de trabalho –, como essas determinações se expressam ao trabalho do/a Assistente Social nas universidades estaduais do Paraná?* Na busca de responder tal indagação, a pesquisa propõe identificar, no contexto das universidades, elementos que apontam para a necessária intervenção do/a assistente social, cujas especificidades pautam-se nos conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, próprios do Serviço Social.

A *relevância da pesquisa* se expressa, portanto, pela possibilidade de ampliar a reflexão sobre o Serviço Social na educação superior, buscando conhecer o contexto de trabalho dos/as assistentes sociais nas universidades estaduais do Paraná e os desafios que se apresentam cotidianamente nesses espaços, da contração à intervenção. Além disso, poderá contribuir com elementos para compreensão da realidade das universidades e análise dos rebatimentos do capital sobre a política educacional.

Dessa forma, são levantadas informações sobre o objeto estudado, com o objetivo geral de *analisar o trabalho do/a assistente social na educação superior nas universidades estaduais do Paraná*, tendo como objetivos específicos: *pesquisar sobre o trabalho do/a assistente social na educação superior no Estado do Paraná; apreender as demandas que se apresentam aos/às profissionais nas universidades estaduais do Paraná; e identificar os fatores que atravessam a contratação e a não*

contratação de assistentes sociais no quadro de trabalhadores das universidades estaduais do Paraná.

Tem-se, portanto, como ponto de partida os seguintes pressupostos: *as universidades estaduais do Paraná tem vivenciado um contexto de precarização, desmontes e redução de investimento público, o que influencia na manutenção dos seus serviços essenciais e na contratação de profissionais para ampliação de seus quadros de trabalhadores; a universidade é permeada por manifestações da “questão social” que demandam capacidade de desvelamento e de intervenção que são próprias de profissões como o Serviço Social; as requisições institucionais ao/a assistente social (se relacionadas exclusiva ou predominantemente à administração de benefícios, seleções para distribuição de mínimos e à conformação dos usuários), refletem a incompreensão e o desconhecimento sobre as dimensões da profissão e sua articulação, expressas na intervenção profissional; a inexistência de diretrizes institucionais que versem sobre a inserção do/a assistente social nos quadros de trabalhadores das universidades acentua o desafio do/a assistente social na construção e afirmação da identidade profissional e de um projeto profissional próprio nesses espaços.*

A fim de se aproximar de possíveis respostas aos pressupostos, a pesquisa tem por base o *conhecimento científico*, necessário ao processo de construção do conhecimento para diferenciá-lo, não apenas do senso comum, mas das demais formas de expressão da subjetividade (como a filosofia, a arte, a religião etc.), permitindo, por meio de um conjunto de procedimentos e de técnicas, acessar as relações causais constantes entre os acontecimentos (SEVERINO, 2007).

Dessa forma, a fim de garantir a especificidade dos sujeitos e da realidade que permeia o objeto, a pesquisa traz uma *abordagem qualitativa* de investigação. Esse tipo de pesquisa, segundo Minayo (2006), abriga teorias e instrumentos capazes de aproximar da riqueza que é a vida dos sujeitos, abordando as expressões humanas constantes nas relações, nos processos, nas estruturas, nos significados e nas representações.

Esta pesquisa trata-se, portanto, de uma *pesquisa exploratória* que busca levantar informações sobre o objeto, delimitando um campo de estudo e mapeando as condições de manifestação desse objeto. E configura-se, também, como *explicativa*, porque, além de registrar e analisar os acontecimentos estudados investiga suas causas através da interpretação viabilizada pelos métodos

qualitativos (SEVERINO, 2007).

No decorrer de todo processo, realizou-se o registro e a sistematização de dados e informações que foram obtidos a partir de: *levantamento bibliográfico*, desde a construção do objeto até a elaboração da pesquisa, partindo da consulta em produções acadêmicas disponíveis em portais de periódicos de universidades, bibliotecas físicas da Unioeste e da Unicentro, biblioteca digital SciELO, sites do conjunto CFESS/CRESS, entre outras fontes; *pesquisa documental*, tendo como fonte os editais de processos seletivos e concursos, disponíveis nas páginas eletrônicas das universidades estaduais do Paraná, documentos estes cujos conteúdos ainda não haviam recebido tratamento analítico, apresentando-se, portanto, como matéria prima a partir da qual a pesquisadora desenvolveu investigação e análise; e *pesquisa de campo*, por meio da realização de entrevistas com os/as participantes, a fim de coletar dados a partir das condições reais em que o objeto se expressa (SEVERINO, 2007).

Para definição do *universo* e dos/as *participantes* da pesquisa, realizou-se uma busca no site da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, por meio da qual se identificou a existência de 07 universidades públicas, de âmbito estadual, a saber: *Universidade Estadual de Londrina – UEL (sede em Londrina)*; *Universidade Estadual de Maringá – UEM (sede em Maringá)*; *Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (sede em Ponta Grossa)*; *Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste (sede em Cascavel)*; *Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro (sede em Guarapuava)*; *Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (sede em Jacarezinho)*; e *Universidade Estadual do Paraná – Unespar (com sede em Curitiba)*. Na sequência, foi realizada consulta nos endereços eletrônicos dos “Portais da Transparência” das sete universidades, a fim de identificar em quais instituições há assistentes sociais contratados. Utilizando os filtros *cargo* e *local de trabalho*, o resultado apontou para a existência de 37 assistentes sociais – ocupantes de cargo público de provimento efetivo ou trabalhando com contrato temporário (Contrato de Regime Especial – CRES) –, nas seguintes universidades: 13 na UEL; 14 na UEM; 05 na UEPG; 05 na Unioeste; e nas demais não foi constatado contratação. Ainda nos sites das universidades, identificou-se que as sete instituições pesquisadas contam com Pró-Reitoria de Recursos Humanos, órgão responsável pelas contratações e demais processos referentes à gestão de pessoas nas universidades, tendo como

responsáveis os/as pró-reitores/as de recursos humanos.

Com base nas informações encontradas, foram definidos os *critérios de inclusão* para a pesquisa de campo, que teve como participantes: a) os/as assistentes sociais que trabalham em universidades estaduais do Paraná, especificamente junto à comunidade interna, ou seja, diretamente com as demandas de acadêmicos/as e estagiários/as, docentes e demais funcionários/as (este critério foi identificado em três instituições: UEM, UEL e UEPG); e b) os/as pró-reitores/as de recursos humanos das universidades estaduais do Paraná, responsáveis pela área que coordena as contratações de assistentes sociais e demais trabalhadores/as nas universidades. Como *critérios de exclusão*, que estabeleceram quem não seriam participantes da pesquisa, foram definidos os seguintes: a) os/as assistentes sociais que trabalham somente na área da docência; na área de saúde em ambulatórios e/ou hospitais universitários; e/ou em outras atividades não relacionadas especificamente ao atendimento das demandas da comunidade interna das universidades; assim como, profissionais contratados/as como bolsistas em programas de extensão ou de residência (técnica ou multiprofissional); e b) os/as responsáveis por outras Pró-Reitorias e/ou áreas que não sejam a de recursos humanos das universidades estaduais do Paraná.

Para delimitação do número de participantes, deliberou-se por convidar 02 assistentes sociais de cada uma das universidades que têm esse/a profissional contratado/a, totalizando 06 participantes. No caso dos/as pró-reitores/as de Recursos Humanos, por se tratar de um cargo existente em todas as universidades pesquisadas, considerou-se a totalidade do número de pró-reitores/as, ou seja, 07 participantes. Assim, a partir dos critérios da pesquisadora, definiu-se para a pesquisa o total de 13 participantes em um universo de 07 universidades estaduais.

Quanto aos *procedimentos metodológicos da coleta de dados*, utilizou-se da *entrevista*, definida por Severino (2007) como uma técnica de obtenção de informações solicitadas diretamente aos participantes da pesquisa, tratando-se de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Para tanto, foram elaborados os roteiros com *questões semi-estruturadas* (Apêndices I, II e III), que compreendem o direcionamento com o qual a pesquisadora buscou trabalhar junto aos/às entrevistados/as. Considerando que o universo da pesquisa apresenta uma realidade heterogênea em relação à contratação de assistentes sociais, optou-se por construir três roteiros específicos, um para cada perfil de participante – *Roteiro de*

questões nº 1, destinado aos/às assistentes sociais contratados/as nas universidades; Roteiro nº 2, destinado aos/às pró-reitores/as das universidades onde há assistentes sociais contratados/as; e Roteiro nº 3, destinado aos/às pró-reitores/as das universidades onde não há assistentes sociais contratados/as –, a fim obter informações dos/as participantes em seus diferentes contextos.

Concluídas as definições necessárias, foram iniciados os contatos com as sete universidades estaduais do Paraná, em janeiro de 2019, a fim de solicitar a assinatura dos *Termos de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo*, necessários para realização da pesquisa nesses campos. Então, em 15 de maio de 2019, o projeto da pesquisa, intitulado *Serviço Social na educação superior: reflexões sobre o trabalho do/a assistente social nas universidades estaduais do Paraná*, foi submetido à análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (obedecendo à Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes), sendo que, somente duas universidades (Unicentro e UEM) haviam dado retorno com os Termos assinados, o que implicou em um primeiro parecer consubstanciado apontando a ausência dos Termos obrigatórios, ficando em situação pendente. Depois de reiteradas solicitações junto às reitorias das universidades, houve a devolutiva das demais instituições, tornando possível que, em 21 de junho de 2019, o projeto fosse editado junto à Plataforma Brasil, recebendo o parecer favorável para início da pesquisa de campo. O processo de submissão do projeto de pesquisa ao CEP foi permeado por algumas dificuldades, inclusive no que se refere ao cumprimento do cronograma inicial da pesquisa, sendo necessário o pedido de prorrogação de prazo para realização do exame de qualificação e a reprogramação das atividades.

A etapa seguinte foi de início da pesquisa de campo. Foram realizados contatos com os/as 13 participantes (no período de agosto de 2019 a agosto de 2020), a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e convidar para participação nas entrevistas. Também, foi enviado, por e-mail aos/às convidados/as, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE*. Em relação aos/às assistentes sociais convidados/as, 03 retornaram ao contato inicial, porém, apenas 02 profissionais responderam às perguntas e os/as demais não retornaram às tentativas de agendamento da entrevista. Quanto aos/às pró-reitores/as de recursos humanos: 02

responderam às perguntas, 01 não aceitou participar e 04 não retornaram às tentativas de agendamento de entrevista. Esse panorama revela que *a pesquisa contou, efetivamente, com 04 participantes que realizaram entrevistas – cada um/a vinculado/a a uma universidade (UEL, UEPG, Unespar e Unicentro)*. As entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos/as participantes, e transcritas na íntegra para assegurar a confiabilidade do estudo. E para preservar a identidade dos/as participantes, estes/as receberam identificação fictícia (combinações alfanuméricas), sendo: *AS1 e AS2, para os/as assistentes sociais; PRH1 e PRH2 para os/as pró-reitores/as*.

Após coletados, os dados foram organizados e classificados, procedendo à análise a partir de três eixos norteadores: *concepção de educação; demandas e desafios para o Serviço Social na educação superior; e a realidade das contratações de assistentes sociais nas universidades estaduais paranaenses*. Conforme ressalta Minayo (1993) a análise constitui-se em um conjunto de procedimentos para compreender e interpretar os dados empíricos, de maneira articulada com a teoria que fundamentou o projeto de pesquisa e demais leituras teóricas e interpretativas que se mostraram necessárias.

Importa destacar, ainda, a aprovação no exame de qualificação, realizado em 18 de outubro de 2019, que expressou (para além do cumprimento de um requisito exigido pelo Programa de Pós-Graduação) a defesa pública do projeto de pesquisa e a apresentação das atividades realizadas e das ideias construídas relacionadas ao objeto de estudo. Esse momento foi fundamental, pois, ao receber as considerações da banca a respeito do projeto apresentado, foi possível refletir sobre os rumos da pesquisa e, até mesmo, redirecionar alguns, o que contribuiu sobremaneira para o amadurecimento das percepções iniciais da pesquisadora em relação ao tema.

Quanto à estrutura, *a dissertação está organizada em três capítulos*, sendo que *o primeiro capítulo* contextualiza historicamente o surgimento e a evolução da educação superior no Brasil e, de modo específico, no Estado do Paraná, expressando as concepções de educação que embasam as políticas educacionais e as propostas de reformas no país em diferentes períodos.

No *segundo capítulo*, são apresentados aspectos fundamentais do Serviço Social, enquanto profissão que possui uma perspectiva teórico-metodológica de interpretação da realidade e que apreende o trabalho como elemento fundante do

ser social. Além de contextualizar o Serviço Social na educação superior, dialoga sobre a inserção profissional nos diversificados espaços sócio-ocupacionais, enfocando a universidade, a fim de evidenciar o importante papel que a profissão assume em sua intervenção na educação superior diante das questões vivenciadas pela classe trabalhadora.

No *terceiro capítulo* são apresentados os resultados da análise dos dados obtidos na pesquisa e as apreensões alcançadas sobre o trabalho do/a assistente social nas universidades estaduais do Paraná. O foco está na explanação sobre as demandas que se apresentam aos/às profissionais nas instituições e identificação dos fatores que atravessam a contratação, ou não contratação, de assistentes sociais no quadro de trabalhadores dessas universidades.

Por fim, não se constituindo em conhecimento acabado e absoluto, esta dissertação finaliza-se com as considerações da pesquisadora, sob as quais se segue a bibliografia consultada e utilizada.

2 FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PARANÁ

Para compreensão dos elementos constitutivos da educação superior e o seu desenvolvimento, se faz necessária uma análise sobre a totalidade que permita apreender as relações entre a educação, as estruturas e os processos sociais intrínsecos à sociedade na qual está inserida.

Na mesma direção, analisar as mudanças históricas ocorridas na educação superior no Paraná requer levar em conta diversos aspectos da realidade, tanto brasileira, como mundial, pois estes impõem uma dinâmica diferente na instituição das classes na sociedade. Para tanto, é fundamental refletir de forma articulada à organização econômica e dos modos de produção, buscando, assim, identificar as particularidades presentes no desenvolvimento da sociedade, a partir da divisão de classes, e no desenvolvimento da educação, principalmente após a instituição do modelo capitalista de produção.

Nesse sentido, parte-se de uma compreensão de Educação fundamentada no conceito apresentado por Tonet (2005, p. 142), de que a essência da atividade educativa consiste:

[...] em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico.

Trata-se, portanto, da apropriação de uma riqueza social, processo inevitavelmente atravessado por antagonismos sociais, uma vez que os indivíduos encontram-se inseridos em numa sociedade de classes. Os elementos que constituem esse patrimônio social se apresentam como um campo complexo que abarca fundamentos, objetivos e valores diversos, sobre os quais pesam as questões político-ideológicas. Dessa forma, identifica-se que, em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes é capaz de determinar a estruturação da educação.

Sob tal perspectiva, o papel da educação torna-se soberano, seja no sentido da elaboração de estratégias que busquem promover mudanças nas condições objetivas de reprodução, seja no sentido de provocar uma mudança consciente nos

indivíduos a fim de que possam protagonizar a criação de uma ordem social metabólica diferente (TONET, 2005).

É por isso que, ao tratar especificamente sobre o surgimento e evolução da educação superior no Brasil e, de modo específico no Estado do Paraná, importa reconhecê-la como importante meio de acesso aos bens culturais, viabilizando a aquisição do conhecimento, a democratização do saber e, conseqüentemente, possibilitando a ampliação da participação consciente e crítica dos sujeitos nos mais diversos espaços políticos e sociais.

Entretanto, só é produtivo debater sobre esse tema se forem consideradas as desigualdades sociais existentes no país, reconhecendo que as instituições educacionais estão longe de ser um ambiente imparcial e igualitário, livre de imposição de valores e interesses de uma classe sobre a outra, e distante de um círculo vicioso institucionalmente articulado sob a lógica do capital.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: COMO TUDO SE INICIA

A colonização brasileira ocorreu no contexto de um amplo processo de expansão econômica e política de estados europeus (como Portugal, Espanha, França e Inglaterra), que buscavam mecanismos para superar o feudalismo vigente na Europa. Isso porque, no interior das relações feudais, proibia-se a livre produção e contratação da força de trabalho, assim como, mantinham-se os privilégios dos nobres, sendo impossibilitado o pleno desenvolvimento de uma nova economia (CUNHA, 2007). A colonização se constituiu, então, como fundamental estratégia para intensificar a acumulação (primitiva) de capital, capaz de acelerar o processo da formação dos estados nacionais na economia capitalista, tendo a industrialização como ponto central.

No caso do Brasil, mesmo marcado por traços feudais, evidenciados nas relações sociais entre pessoas livres nos latifúndios, “[...] permaneceu escravista até os fins do século XIX, quando o capitalismo, em escala mundial, atingia a sua última etapa, com o imperialismo” (SODRÉ, 1997, p. 62). Esse contexto evidencia uma heterogeneidade nas formas de produção (relações feudais que se misturavam às relações escravistas) que ocasionaram um desenvolvimento desigual no país.

Quanto à economia brasileira, esta esteve desde a colonização fortemente

vinculada ao mercado mundial, sob o domínio da oligarquia latifundiária e do capital mercantil. Seu papel na divisão do trabalho com outros países era bastante específico: produzir matéria-prima e alimento para o mercado internacional. Essa oligarquia era o canal que possibilitava ao mercado exterior extrair os produtos brasileiros, se tornando aliada ao grande capital comercial – aquele que surge a partir das trocas comerciais, transformando-se em grandes montantes de dinheiro¹ (SODRÉ, 1997). A força oligárquica tinha lugar privilegiado nessa cadeia produtiva, uma vez que lhe cabia o comando de toda a produção para exportação.

A partir de 1850, principalmente após a aprovação da Lei de Terras², surgiu o transporte a vapor e começaram a serem criadas ferrovias, estradas e serviços públicos urbanos e chegaram as primeiras indústrias, dando novo formato às cidades. Foi também nessa época que o capital bancário começou a aparecer nas transações, contudo, veio acompanhado dos efeitos das crises cíclicas do capitalismo ocidental, que causaram intensos distúrbios na economia brasileira, com falências comerciais e bancárias (SODRÉ, 1997). Nesse sentido, vale lembrar, que a construção de uma nova forma de sociedade é perpassada tanto pela cultura, como pelo uso da força, da escravização e exploração do povo, e pela apropriação indiscriminada de terras, o que ficou explícito ao final do século XIX quando:

[...] os arautos do liberalismo haviam anunciado a equalização de oportunidades com a promessa da libertação humana que se havia plantado nas trilhas da instrução. Na onda propagandística, os republicanos, reatualizando a plataforma de um regime político que se desejava sólido e progressista, anunciaram nos tempos em devir a concretização de um projeto de escola pública, obrigatória, gratuita, democrática e laica, consolidando a política social da burguesia, enquanto levantavam as fâmulas de uma educação que, sob o signo da democracia, teria em si o potencial de corrigir as desigualdades sociais (SAVIANI, 2006, p. 02).

Todavia, apesar da apresentação de uma bandeira humanista, especialmente para o campo educacional que se encontrava em processo de mudança, na realidade, o que despontou foi uma ideologia burguesa que não se revelou democrática como nos discursos.

Ao final do século XIX, com o fim do período escravocrata (1888), seguido

¹ Capital comercial e capital usurário foram formas anteriores ao aparecimento do capital como a sociedade moderna veio a conhecê-lo. Foram formas pré-capitalistas, em que o montante de dinheiro, mesmo grande, não funcionava como capital, não era capital (SODRÉ, 1997, p. 57).

² Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, dispendo sobre normas do direito agrário brasileiro, estabelecia as condições em que a Terra passaria a integrar o mercado.

da Proclamação da República (1889), o Brasil adotou pela primeira vez um sistema jurídico capitalista. Por sua vez, o declínio das oligarquias na década de 1920 impulsionou uma nova alteração na configuração social, abrindo espaço para a emergência da burguesia industrial (SODRÉ, 1997). Essas mudanças marcaram o surgimento do modo de produção capitalista e de uma estrutura social na qual a burguesia se tornou a classe dominante, com poder de controle inclusive sobre o Estado.

Nesse sentido, compreende-se a partir das análises de Sodré (1997), que a gênese das relações capitalistas no Brasil reside no fato de ter iniciado na fase pré-imperialista e se desenvolvido na fase plenamente imperialista. Esse tardio capitalismo, então, encontrou obstáculos que se consolidaram principalmente na associação do imperialismo à acumulação do país, ocasionando um avanço extremamente lento somado a crises cíclicas, cujos efeitos iniciados nas áreas de capitalismo plenamente desenvolvido eram diretamente sentidos pelos países de capitalismo dependente, como foi o caso do Brasil.

Assim, a consolidação de uma sociedade urbano-industrial no Brasil no estágio de formação e expansão do capitalismo (entre 1860 e 1950) provocou alterações nas demandas sociais em diversas áreas, inclusive a educação (FERNANDES, 1975). Na área educacional, de modo específico na educação superior, essas demandas se originaram, principalmente, a partir do crescimento da população urbana associada à industrialização e monopolização, dos novos anseios por ascensão social da pequena burguesia e das novas exigências de requisitos educacionais para ocupação de cargos nos serviços públicos e privados.

Nesse sentido, fica evidente que a educação institucionalizada, principalmente após a Proclamação da República, serviu ao propósito de:

[...] não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O que leva a compreender a maneira como o impacto da lógica do capital sobre a educação tem se mostrado implacável ao longo do desenvolvimento do

sistema. Mesmo que as formas de imposição da ordem estrutural do capital na Educação se modifiquem ao longo das décadas, não se apresentando mais como no início da acumulação primitiva, ela se mantém presente, correspondendo aos contextos históricos alterados.

Cabe ressaltar que já havia um modelo educacional no Brasil, vigente desde o período colonial. Os estabelecimentos que deram início à educação superior no país foram fundados por padres jesuítas, a maioria ainda no século XVI, e serviram posteriormente para a oferta dos primeiros cursos superiores isolados (Filosofia e Teologia), localizados na Bahia, no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Maranhão, em Pernambuco e no Pará (CUNHA, 2016). Contudo, esse nível de ensino estava voltado para a formação de uma elite dirigente, pois se destinava exclusivamente aos jovens de famílias ricas que quisessem se tornar sacerdotes. Aos demais, era ofertado o estudo na Europa, que os prepararia para se tornarem os novos administradores do país.

Além disso, a doutrina defendida e difundida pelos educadores jesuítas tinha como princípios a hierarquia e a religião. Condizente com a lógica da sociedade portuguesa, caracterizada por uma estrutura rígida, a educação jesuítica defendia a subordinação ao rei e o absolutismo católico, o que não se adequava às novas requisições que se colocavam a partir da emergência da classe burguesa.

No entanto, importa destacar, segundo Cunha (2016), que a educação superior, na forma conhecida atualmente, não é uma descendente da instituição que os jesuítas edificaram na colônia. Ela resulta, na realidade, da diferenciação das escolas criadas no início do século XIX, quando o ensino superior sofreu uma tardia refundação, partindo da necessidade de consolidar uma educação de nível superior completamente distinta do formato anterior. Nessa conjuntura, a construção de um novo modelo de educação superior incorporou os traços da educação europeia, uma vez que ocorreu sob a influência do Estado Nacional marcado pela dependência cultural e econômica que Inglaterra e França exerciam sobre Portugal.

Na atualidade, compreende-se que as instituições de ensino superior são espaços que abrigam múltiplos saberes, voltados às atividades de ensino, pesquisa e extensão, para formação de profissionais de nível superior. Por isso, importa evidenciar que o chamado tripé ensino-pesquisa-extensão está previsto no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, e sua indissociabilidade é um dever que

confere às instituições de ensino superior a condição de universidade³, materializando-se, essencialmente nas universidades públicas, onde se produz, preserva e socializa conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, agregados ao longo da evolução humana (WANDERLEY, 1991). Mas, no período colonial, além de não se compreender a educação dessa forma, não se incentivava a educação superior e havia, até mesmo, a proibição (por parte de Portugal) da criação dessas instituições em território brasileiro.

Então, a estratégia que se adotava para tentar suprir a necessidade de ensino em grau mais elevado, era a concessão de bolsas de estudos na universidade de Coimbra⁴, em Portugal, para alguns poucos filhos de colonos. A argumentação era, basicamente, da impossibilidade de Portugal transferir docentes para suas colônias sem que o ensino nas universidades da metrópole ficasse prejudicado. Mas esta não era a única preocupação, visto que Portugal buscava impedir que estudantes universitários instigassem movimentos independentistas, principalmente com o crescimento da potência revolucionária do iluminismo, a partir do século XVIII, que já se manifestava em vários pontos da América (CUNHA, 2016). Portanto, a opção mais interessante para Portugal era oferecer ensino de nível superior de uma forma que se pudesse manter o controle e a ordem, dentro e fora da metrópole.

O emprego dessa postura fazia com que a universidade fosse vista como ameaça, desde o período de dependência imperial, sendo caracterizada como:

[...] um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura, dentro da Sociedade Civil, mantendo vínculos com a Sociedade Política e a base econômica.

³ De acordo com o Decreto nº 5.773/06, as instituições de educação superior são: I – faculdades: as instituições são credenciadas originalmente como faculdades e o credenciamento como universidade ou centro universitário depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade; II – centros universitários: são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, tem autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior; e III – universidades: instituições que gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2006).

⁴ Primeira Universidade criada em Portugal, fundada no ano de 1290 (UC, 2020).

Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social (WANDERLEY, 1991, p. 11).

Com a análise do autor, fica evidente que as transformações que ocorrem nas sociedades também influenciam direta e indiretamente na concepção de educação que a sociedade adota, especialmente no âmbito da educação superior e no papel das universidades na sociedade de classes.

Na Europa, as primeiras universidades surgiram durante a Idade Média⁵ e foram as responsáveis por inaugurar os alicerces da educação superior e definir conceitos como os de licenciatura, de bacharelado, de mestrado e de doutorado, que são utilizados até os dias atuais. As universidades medievais, além de contar com cursos longos de teologia, aulas orais e defesa de tese ao final do curso, mantinham o regime de internato, com caráter conservador, priorizando o saber desinteressado como um fim em si mesmo (WANDERLEY, 1991). Criadas, portanto, para formação da elite, as universidades passaram por mudanças ao longo dos tempos a fim de se adaptar às novas condições impostas pela realidade, principalmente com a chegada da Revolução Industrial e a consolidação do modo de produção capitalista, que exigiram especializações e técnicas adequadas ao novo modelo de divisão social do trabalho.

Na América Latina, a criação das primeiras instituições de ensino superior ocorreu mais de quatro séculos depois da criação das primeiras universidades europeias (considere-se que a colonização no continente americano iniciou no século XVI). E no Brasil, foi somente em 1808, com a chegada da família real portuguesa, que as primeiras escolas superiores⁶ começaram a ser implantadas.

A escola superior se caracterizava como:

[...] instituição ultra-especializada, em termos funcionais. Formada para produzir profissionais liberais, operando dinamicamente apenas ao nível do saber relacionado com a qualificação técnica desses profissionais e interagindo com a sociedade somente através dos interesses das elites culturais, ela se converteu em caudatária das profissões liberais e de suas ramificações pelos diferentes papéis intelectuais, organizados socialmente. Impunha-se, como objetivo pedagógico essencial, produzir um reduzido número de graduados, relegando para as etapas iniciais das diversas

⁵ Primeiras universidades medievais: Universidade de Bolonha, na Itália, criada em 1088; Universidade de Paris, na França, criada em 1150; e Universidade de Oxford, na Inglaterra, criada em 1167 (GUEDES, 2015).

⁶ Tanto o Colégio do Rio de Janeiro, como o Colégio da Bahia, dispunham de enfermarias e de boticas (onde eram fabricados medicamentos), razão pela qual foram transformados em hospitais militares, onde funcionavam aulas de anatomia e de cirurgia, em 1808 (CUNHA, 2007).

carreiras a complementação da formação educacional que fornecia (FERNANDES, 1975, p.76).

Assim, a criação das escolas superiores objetivava garantir que o país formasse seus próprios profissionais diplomados para ocupação de postos (restritos e privilegiados) de trabalho, além do prestígio social enquanto nação formadora de mão de obra especializada, em instituições de ensino superior não teológico, controladas pelo Estado⁷. Para implantação das escolas superiores, algumas medidas foram adotadas com o objetivo de dar suporte ao aparelho administrativo que estava sendo implantado no país, sendo organizada toda uma estrutura educacional com escolas de medicina, bibliotecas, imprensa e academias militares.

Dessa forma, a reformulação e ampliação da educação superior no país ocasionaram o deslocamento dos estudos que compunham os cursos de Filosofia, (controlados pela Igreja) para cursos médicos e para a Academia Militar. Com a importação do material teórico das referidas ciências, somada ao retorno de brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris (onde Augusto Comte lecionava), o positivismo encontrou campo para se firmar como ideologia entre os novos médicos, engenheiros, militares e professores (CUNHA, 2007). Esses profissionais, por sua vez, passaram a advogar a ideologia das frações progressistas da burguesia, utilizando a ciência positivista para combater as doutrinas católicas, a monarquia e a escravidão.

Entretanto, as medidas adotadas para o ensino superior, tomando a Europa como modelo, reforçavam a ideia de que o povo brasileiro era inculto e que sua falta de instrução era o que distanciava o Brasil das nações civilizadas. Com esse pensamento, entendia-se que a instrução deveria chegar a todas as camadas da sociedade. Porém, a defesa não era por uma disseminação igualitária do conhecimento entre as diferentes classes, e sim, que se desse na medida suficiente para o país alcançar níveis de civilização um pouco mais avançados.

Além disso, não se propunha a oferta do ensino superior em formato diferente ao da escola superior. Ou seja, sem alteração da tendência de limitar a entrada de estudantes, frear a diversificação das atividades dos docentes, ignorar a importância e relevância da pesquisa, além de valorizar e adotar critérios e

⁷ De 1808 até 1889, a educação superior era toda estatal, desde a iniciativa de criação dos estabelecimentos de ensino até sua manutenção material, nomeação dos catedráticos, decretação dos currículos dos cursos e a nomeação dos diretores (CUNHA, 2016).

metodologias exteriores⁸ para o ensino (FERNANDES, 1975). Ao invés de universidades, foram criadas cátedras isoladas de ensino superior, voltadas à formação de profissionais, onde funcionários não docentes ensinavam aos estudantes utilizando seus próprios meios, em locais improvisados.

Quanto ao acesso às escolas superiores, desde 1808, só era possível por meio da aprovação em exames preparatórios, realizados em cada unidade de ensino. Todavia, era forte a pressão das famílias da elite, exigindo do Estado a facilitação do ingresso (dos seus) nos cursos e a redução dos obstáculos representados pelos exames preparatórios. No sentido de atender às reivindicações, adotou-se a seguinte estratégia:

[...] a partir de 1837, os concluintes do curso secundário do recém-criado Colégio Pedro II passaram a ter o privilégio de matrícula, sem exames, em qualquer escola superior do Império. [...] 'exames preparatórios' [...] passaram a ser realizados perante juntas especiais, no Rio de Janeiro, depois nas capitais das províncias; o prazo de validade da aprovação passou de instantânea para permanente; os exames foram parcelados, permitindo-se realizar as provas de cada matéria no tempo e no lugar mais convenientes para os candidatos (CUNHA, 2016, p.155).

Tal esforço, por parte do Estado, deixou evidente uma preocupação, não em modificar a ordem estabelecida, mas de meramente unificar determinados padrões na consolidação de um modelo de educação superior permeado de intenções aristocráticas. Desse modo, a educação superior, até o final do século XIX, havia se desenvolvido de forma tardia e lenta no país e a ampliação desse nível de ensino, condicionada à capacidade de investimentos e à vontade política do governo, não ocorreu de forma expressiva.

Somente a partir do declínio das oligarquias (década de 1920) e do início da alteração na configuração social, foi quando a emergente burguesia industrial, que se dizia contrária a esse modelo educacional voltado à elite latifundiária, começou a questioná-lo e cobrar modificações. O cenário brasileiro, somado ao desejo da burguesia de romper com o modelo de ensino estatal (elitizado), abriu caminho para a criação de muitas instituições privadas, fomentando um expressivo aumento no número de escolas superiores.

⁸ Gradualmente, os objetivos, métodos e técnicas do sistema norte-americano adentravam a América Latina. No Brasil, esta influência foi decisiva na reforma Universitária consentida iniciada em 1968 (WANDERLEY, 1991).

Em síntese, pode-se compreender que a expansão da educação superior nas primeiras décadas da República, foi marcada pelas mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das escolas superiores (CUNHA, 2016). Soma-se a isso, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que fez da expansão da educação superior uma exigência do capital, tanto no sentido da capacitação da força de trabalho⁹ para as áreas da produção, como para a propagação da visão de mundo burguesa, camuflada por um discurso de inclusão e de harmonia entre as classes.

2.1.1 Educação superior no Brasil: de escola superior à universidade

Na medida em que se ampliava a distância entre o almejado e o realizado, no que diz respeito às finalidades das instituições de ensino, de tempos em tempos começaram a manifestar-se diversificados movimentos de reformas educacionais. No âmbito da educação superior, destaca-se inicialmente o movimento despontado na Argentina, em 1918, a partir do Manifesto de Córdoba¹⁰, tendo sido um marco histórico em todo continente latino-americano e impactado fortemente nas propostas de reformas nos demais países, produzindo repercussões efetivas.

Como consequência desses movimentos, Wanderley (1991, p.12-13) distingue dois modelos amplos de reforma:

a) *projetos tecnocráticos*, que veem a educação como instrumento para o desenvolvimento econômico e social, a universidade formando recursos humanos e provendo *know-how* técnico e científico para a produção econômica e para a administração pública e privada; b) *projetos autonomistas*, que veem a universidade em sua missão de crítica, de formação da liderança e da ciência apropriadas à Nação, que deve lidar com as questões políticas e participar das análises e decisões sobre os modelos de desenvolvimento. Subdividem-se, ainda, estes últimos projetos em *nacionalista-desenvolvimentistas*, que são aqueles compatíveis com o chamado capitalismo nacional, típicos do período populista, e *revolucionários*, que buscam transformações estruturais nos sistemas sócio-econômicos-políticos.

⁹ Para Marx (2016), força de trabalho, ou capacidade de trabalho, é o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um indivíduo e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo.

¹⁰ O movimento reformista, impulsionado pelo movimento estudantil, surgiu a partir de episódios universitários e políticos que aconteciam em 1918, em Córdoba – enquanto a Argentina entrava na modernização trazida por sua introdução no circuito do capitalismo imperialista, a Universidade de Córdoba (criada em 1613) continuava sob a dominação dos clãs locais e pelo catolicismo jesuítico –, dando origem à publicação do Manifesto de Córdoba. O movimento abalou o ensino superior de toda a América Latina e teve influência de elementos específicos em cada país, conforme as diferentes situações históricas vivenciadas (WANDERLEY, 1991).

Dessa forma, enquanto os projetos tecnocráticos defendem modelos de reformas internas, reivindicando a despolitização das universidades e as colocando no nível de apoio do Estado; em contrapartida, os projetos autonomistas priorizam as reformas externas, reivindicando a construção de uma ciência militante e de uma universidade politizada, crítica e participante junto à sociedade e ao regime nos quais está inserida, além de autônoma frente ao Estado.

Sendo assim, nos primeiros anos do século XX, o debate sobre a reforma universitária na América Latina incorporava os anseios pelas demais reformas sociais, buscando ampliar o alcance das transformações internas. Quanto à orientação da reforma universitária brasileira, iniciada de forma tardia (entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX), esta foi explicada por Fernandes (1975) como um movimento social direcionado para a ruptura com o conservadorismo na educação superior, enquanto tentativa de organizar uma “universidade integrada e multifuncional”. Segundo o autor, foi necessária para alcançar um patamar de pesquisa criadora, ao nível da ciência, tecnologia e outros campos do saber, tendo a capacidade de gerar processos culturais com relativa autonomia para dinamizar a civilização moderna na sociedade brasileira, mas impossível de se realizar sem romper com o desenvolvimento dependente.

No Brasil, portanto, no período entre 1891 até 1910, foram criadas 27 escolas superiores, principalmente em razão das mudanças nas condições de ingresso. Mas como se tratava de uma realidade que favorecia a burguesia e não à classe que vivia do trabalho, tornavam-se crescentes as resistências a esse processo de expansão, assim como as reivindicações por mudanças efetivas na educação superior (CUNHA, 2016).

A primeira reforma educacional do período republicano, a chamada de Reforma Benjamin Constant¹¹, se configurava em um conjunto de decretos publicados entre 1890 e 1891 que, em consonância com a Constituição Federal de 1891, legislou sobre a estrutura educacional do Brasil, regulamentando o ensino secundário e normal e o ensino superior (CUNHA, 2016). Além de estabelecer o regime de faculdades livres, cujos cursos poderiam conferir graus científicos com prerrogativas iguais às das instituições de ensino superior oficiais.

¹¹ Benjamin Constant Botelho de Magalhães foi general de brigada, Ministro e Secretario de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, à época em que foi aprovado o Decreto nº 981/1890, dando origem a Reforma.

Contudo, o que chama a atenção é que a reforma sublinhou a necessidade de uma educação científica desprendida de viés teológico ou de qualquer natureza não científica. Os impactos dessa ideia sobre a educação superior expressaram uma das mais fortes marcas do novo regime. Um importante ponto destacado por Cunha (2016) trata da eliminação de disciplinas de direito eclesiástico dos cursos jurídicos existentes, justificando que as razões que determinavam o seu estudo deixaram de existir com a separação entre o Estado e a Igreja.

Em 1901, outra proposta, a Reforma Eptácio Pessoa¹², na tentativa de compensar os que se sentiam prejudicados em relação aos estudantes dos estabelecimentos federais, criou estratégias para facilitar o ingresso nas instituições particulares. Além disso, permitiu que faculdades que tivessem currículos iguais aos das escolas superiores federais, outorgassem diplomas, o que impulsionou a criação de mais escolas superiores no país (CUNHA, 2007).

Diante desse contexto, entendia-se que a função que vinha sendo desempenhada pelas escolas superiores até então – enquanto fornecedoras de diplomas e dos conhecimentos adequados aos cargos de maior prestígio, poder e melhor remuneração –, estava sendo posta em risco pelo processo de facilitação que fez com que aumentassem as possibilidades de acesso também pelas massas, ou seja, não se tratava mais de privilégio da burguesia.

Tal ameaça era sentida, principalmente, por que:

Os diplomas das escolas superiores tendiam a perder a raridade e, em consequência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. Além do mais, o imediatismo na busca dos diplomas escolares, principalmente do grau superior, comprometia a função do ensino de formar os intelectuais das classes dominantes, mais necessitadas deles do que nunca, agora que a hegemonia de umas frações sobre outras e de todas elas sobre as demais classes encontrava-se em crise (CUNHA, 2016, p.159).

O descontentamento motivado pela facilitação do acesso ao ensino superior, proporcionada pela reforma de 1901, gerou insatisfação de extratos mais altos da sociedade, o que impulsionou a próxima reforma de ensino. Esta, que ficou conhecida como reforma Rivadavia Corrêa¹³, foi normatizada pelo Decreto nº

¹² Reforma originada pelo Decreto nº 3.914/1901, assinado por Eptácio Pessoa, Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, regulamentou o Ginásio Nacional.

¹³ Rivadavia da Cunha Corrêa, foi ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores à época da aprovação do Decreto.

8.659/1911, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.

A partir de então, os estabelecimentos de ensino federais acabaram com a garantia de matrícula para os egressos do Colégio Pedro II¹⁴ (e equiparados); as faculdades federais deixaram de emitir diplomas conferidores de exclusividade profissional; foi instituído o Conselho Superior de Ensino – composto de um diretor e de um docente de cada faculdade federal e do Colégio Pedro II, e um presidente nomeado pelo governo –; e foram reformulados os exames de admissão aos cursos superiores, que passaram a se chamar exames vestibulares (CUNHA, 2016). Para além desses aspectos, o principal impacto, considerando-se uma reforma permeada pelo liberalismo político, foi a retirada do Estado da gerência do setor educacional, estabelecendo o ensino livre e a desoficialização do ensino no país, assim como a dispensa da exigência de equiparação das instituições privadas a uma instituição de nível federal.

A partir de tais alterações:

Os estabelecimentos governamentais passaram a ser corporações autônomas, podendo suas congregações eleger os diretores e gozar de completa autonomia didática, administrativa e financeira. Caso as escolas superiores estatais tivessem recursos próprios suficientes para o seu funcionamento, prescindindo de subvenções governamentais, elas ficariam isentas 'de toda e qualquer dependência ou fiscalização oficial, mediata ou imediata'. Essa autonomia financeira era incentivada pela criação de taxas a serem cobradas dos candidatos aos exames de admissão, além das já pagas pelos estudantes (de matrícula, de curso, de biblioteca e de certificado) (CUNHA, 2016, p. 159).

Assim, a reforma provocou mudanças expressivas na estrutura educacional do país, cujos impactos se apresentaram, principalmente, em relação ao acesso ao ensino superior, que se tornou mais difícil (uma vez indispensável a apresentação de certificado de conclusão do curso secundário e a aprovação nos exames vestibulares), assim como na desoficialização, que abriu caminho para criação de inúmeras escolas superiores autônomas pela iniciativa privada.

Em 1915, com a promulgação do Decreto nº 11.530, teve início a Reforma Carlos Maximiliano¹⁵, que reorganizou o ensino secundário e superior no país. A

¹⁴ A principal demanda era pela cessão do privilégio dos concluintes do Colégio Pedro II, tradicional instituição de ensino público federal, localizada no Rio de Janeiro.

¹⁵ Carlos Maximiliano Pereira dos Santos: Ministro da Justiça quando aprovado o Decreto que deu origem à Reforma.

reforma previa exames vestibulares mais rigorosos, além de exigir dos candidatos a apresentação de um certificado de conclusão do curso ginasial. Nesse período, as escolas superiores instaladas em cidades com população abaixo de cem mil habitantes, não poderiam mais ser equiparadas as instituições federais (CUNHA, 2016). Tal medida impactou em uma limitação drástica do número de equiparações possíveis em cada Estado no país.

A reforma, portanto, voltou atrás em decisões tomadas anteriormente pela Reforma Rivadávia, estabelecendo outros encaminhamentos, como: restaurar os certificados de conclusão do curso secundário expedidos pelo Colégio Pedro II, reconhecidos pelo governo federal; reinstaurar a possível equiparação de outros estabelecimentos públicos estaduais de ensino ao Colégio Pedro II; reinstaurar os exames preparatórios parcelados; manter da reforma anterior apenas a eliminação dos privilégios escolares (CUNHA, 2007). A Reforma Carlos Maximiliano também foi responsável por reoficializar o ensino, restabelecendo o poder de interferência do Estado na gerência das instituições de ensino superior.

Em 1925, encerrando o ciclo de reformas instituídas na primeira república, o Decreto 16.782-A (Lei Rocha Vaz¹⁶), conferiu aos diretores das faculdades, a atribuição de fixar o número de vagas anuais, de modo que os estudantes aprovados nos exames vestibulares fossem matriculados por ordem de classificação até completar as vagas. Dessa forma, aqueles/as que não conseguissem matricular-se por falta de vagas, não teriam direito à matrícula em anos seguintes, a menos que fosse prestado novo exame e obtido classificação favorável (CUNHA, 2016).

Observa-se, de modo geral, que a maioria dos projetos de reforma universitária se mostrou parcial e limitada, com pouca efetividade na educação superior. As causas podem ter sido diversas, desde a definição de objetivos incoerentes com a realidade, até a falta de consenso entre os reformadores e mesmo dentro das universidades. Além das pressões e resistência de pessoas e de grupos contrários às reformas que, se somados aos elementos já elencados, podem ter contribuído para elaboração de propostas de alterações superficiais que não alcançavam mudanças na estrutura educacional.

Vale destacar, considerando o ciclo de reformas elaboradas durante o período da primeira república, que a expansão do ensino superior e, sobretudo, a

¹⁶ João Luiz Alves foi Ministro do Supremo Tribunal Federal do Brasil quando da aprovação do Decreto que ficou conhecido por Lei Rocha Vaz.

implantação de universidades, não decorreu de um processo de amplo debate e participação, tampouco permitiu a organização de instituições capazes de responder à necessidade da democratização do ensino superior na sociedade brasileira. Tanto que, na década de 1920 o Brasil contava com 150 instituições de ensino superior, mas somente três eram caracterizadas como universidades – estas estavam localizadas no Amazonas¹⁷, no Paraná¹⁸ e no Rio de Janeiro¹⁹ –, sendo originárias da fusão de escolas isoladas.

No âmbito dos Estados, somente em 1928 foi promulgado o Decreto nº 5.616, que apresentou condições e normas reguladoras da instalação de universidades sob a responsabilidade dos governos estaduais. Estas gozariam de autonomia (administrativa, econômica e didática), porém, cada universidade teria um inspetor vinculado ao Departamento Nacional de Ensino, para exercer a fiscalização, e o ingresso dos estudantes estaria sujeito aos mesmos critérios das instituições de ensino superior federais. Em relação às universidades privadas, nos estados, o Decreto estabeleceu que a criação desse tipo de estabelecimento ficava

¹⁷ A Escola Universitária Livre de Manáos foi criada em 17 de janeiro de 1909, tendo origem no Clube da Guarda Nacional do Amazonas, entidade que objetivava fomentar o desenvolvimento profissional de associados e cultivar as ciências auxiliares da arte da guerra, além de criar uma escola prática militar. Em 1910 iniciaram os cursos de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias, Ciências Jurídicas e Sociais, bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas e Letras, além dos cursos das três armas (cujas diretrizes provinham do programa das escolas do Exército Nacional). Em 1913 teve seu nome alterado para Universidade de Manaus, sendo desativada em 1926 quando passou a funcionar por meio de unidades isoladas de ensino (Faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia), mantidas pelo Estado. Em 1962 foi criada a sucessora legítima da Escola Universitária Livre de Manáos, a Universidade do Amazonas, que só se instalou como Fundação de Direito Público mantida pela União Federal em 1965, consolidando-se e ampliando sua estrutura por meio da criação de novos cursos e absorção de outros já existentes. Em 2002, recebeu a denominação de Universidade Federal do Amazonas – UFAM, existente até os dias atuais (UFAM, 2019).

¹⁸ A Universidade do Paraná, criada 19 de dezembro de 1912, começou a funcionar como instituição particular ofertando os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia. Em razão de uma dura recessão econômica no país, ocasionada com o início da Primeira Guerra Mundial (1914), o governo brasileiro determinou o fechamento das universidades particulares a fim de centralizar o controle sobre as instituições de ensino superior. No Paraná a alternativa adotada, então, foi o desmembramento da Instituição em faculdades autônomas reconhecidas individualmente pelo governo. A restauração da Universidade ocorreu ao final da década de 1940, quando as faculdades existentes, acrescidas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foram unificadas. Em 1950 alcançou a federalização, passando a se chamar Universidade Federal do Paraná – UFPR, em funcionamento até hoje (UFPR, 2019).

¹⁹ A Universidade do Rio de Janeiro foi criada em 7 de setembro de 1920, com a união de instituições de ensino superior já existentes: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito (esta resultante da união de duas outras escolas livres). Em 1937 teve sua estrutura alterada, passando a se chamar Universidade do Brasil, agregando 15 escolas ou faculdades. Em 1945, após uma reestruturação, a Universidade passou a ser composta por 18 instituições, entre escolas, faculdades e institutos e, somente em 1965, tornou-se Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, nome que permanece inalterado até hoje (UFRJ, 2019).

condicionada à aprovação de lei estadual, estabelecendo sua implantação, e que o reitor seria nomeado pelo governador do estado (CUNHA, 2016).

Tal medida limitou a multiplicação das universidades nos estados brasileiros, uma vez que, ao solicitar o reconhecimento, a instituição de ensino superior deveria contar com elevado patrimônio e ter no mínimo três faculdades funcionando sem interrupção há pelo menos 15 anos (CUNHA, 2016). Somente com o atendimento dessas exigências a instituição receberia do governo federal o status de universidade, podendo usufruir de autonomia (desde que respeitada a equiparação aos estabelecimentos federais). Além disso, não propunha mais do que uma classificação das universidades dentro de um modelo misto de ensino superior, voltado à preparação de quadros burocráticos e profissionais.

No contexto desse ciclo de reformas apresentado até aqui, destaca-se um movimento que refletiu não mais do que o inconformismo das classes médias, que encontraram na universidade um canal para a conquista da hegemonia (WANDERLEY, 1991). Desse modo, a universidade passou a funcionar como reduto político da burguesia e, sobretudo, a educação superior foi colocada a serviço de políticas procedentes de um plano racional, burocrático e gerencial do Estado, que operacionalizou as reformas educacionais no país afirmando o papel da ciência como alicerce das relações entre capital e trabalho.

2.1.2 Os caminhos da educação a partir de um novo marco na ordem política

A década de 1930 marcou um novo período na acumulação capitalista no Brasil, em decorrência dos problemas que o imperialismo começava a enfrentar com a chegada da crise de 1929 e da grande depressão econômica que se seguiu ao longo da década.

De acordo com Sodré (1997), foi um momento no qual as oligarquias (em particular do ramo exportador) entraram em declínio e a intervenção do Estado sobre o mercado se acentuou. Diante desse cenário, a burguesia se tornou hegemônica tendo, no Movimento de 1930²⁰, um dos principais degraus de sua

²⁰ Movimento de 1930: liderado pelos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, correspondeu à derrocada política das velhas oligarquias, que traduziam a dominação feudal e semifeudal, colocando fim à República Velha (SODRÉ, 1997. p. 30).

ascensão, o que colaborou também para que a burguesia apoiasse a ditadura instalada no Brasil em 1937, dando origem ao chamado Estado Novo²¹.

No campo educacional, destaca-se a predominância do pensamento conservador católico nesse período (RIBEIRO, 1993). Isso porque, entendia-se que as questões políticas e sociais do país deveriam ser tratadas a partir de uma visão cristã de mundo, além de se defender que somente o ensino baseado em métodos cristãos poderia solucionar as situações de desigualdade e conflito na sociedade.

Além, disso, ao mesmo tempo em que se discursava sobre a importância da educação na reconstrução nacional, por outro lado, consentia não questionar a subordinação do Brasil aos países desenvolvidos. Ocorreu, conforme ressalta Lima (2013), que o padrão dependente de educação superior expressou a constituição de um amplo campo de exploração lucrativa para os setores privados, tanto brasileiros como internacionais, assim como, colaborou com a transmissão e adaptação de conhecimentos produzidos nos países centrais.

Sobre esse contexto, Fernandes (1975) analisa que a expansão da educação superior, no período do novo regime, manifestou-se como um "milagre educacional", capaz de produzir fortes ilusões de "democratização do acesso", mas omitindo que tal processo acontecia combinado com o avanço do setor privado na área educacional. Tratava-se, na realidade, de uma reforma universitária consentida, conduzida por um regime burguês-militar, cujas mudanças realizadas não alteravam o padrão dependente de educação superior.

O marco das reformas na década de 1930 foi, portanto, o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/1931), que estabeleceu padrões de organização para todas as instituições de ensino superior. Sobretudo, refletiu a centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação – ME. A partir do Estatuto, todos os cursos superiores deveriam ser credenciados pelo Ministério para que os diplomas emitidos nas universidades pudessem ser registrados nos órgãos estatais competentes e, assim, possibilitar aos formados o exercício de profissões regulamentadas em lei.

Em 1934 a educação ganhou um capítulo próprio na nova Constituição Federal que definiu as competências da união, dos estados e do Distrito Federal; criou o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação; determinou

²¹ O Estado Novo (1937 a 1946) foi, “[...] um episódio da revolução burguesa no Brasil, na sequência do movimento de 1930 e das reformas que uma nova ordem política impunha” (SODRÉ, 1997. p. 30).

verbas mínimas a serem aplicadas; assim como, a obrigatoriedade do ensino primário e da oferta de assistência aos estudantes. No entanto, de acordo com Rocha (2000), foi a aprovação, no mesmo ano, de um conjunto de mudanças por meio do chamado Ato Adicional, que de fato influenciou nas diretrizes da educação, ocasionando a descentralização da responsabilidade educacional. A partir de então, definiu-se que o ensino primário e médio caberia aos estados e municípios e o ensino superior seria responsabilidade exclusiva do poder central.

No entanto, conforme afirma Mészáros (2008), na concepção de educação há muito dominante, existe uma imensa lacuna entre os educacionalmente privilegiados e aqueles que precisam ser educados, mantendo-os separados e garantindo que o controle da educação permaneça sobre o domínio dos agentes do capital. Dessa forma, destaca que a ideia de universalizar a educação pressupõe necessariamente a igualdade substancial de todos os seres humanos, pois é impossível mudar a relação de subordinação e dominação estrutural sem a compreensão e a percepção da verdadeira igualdade.

Nesse sentido é que os debates sobre a criação das universidades ganhavam amplitude em diferentes espaços sociais, não exclusivamente pela questão do controle estatal e da expansão educacional, mas, sobretudo, em relação ao conceito de universidade e seu papel na sociedade. Isso porque, os movimentos que defendiam uma reforma universitária democrática partiam da perspectiva de que a universidade não poderia ser caracterizada como mero estabelecimento de ensino, e sim como espaço para a ciência, pesquisa e integração com a comunidade. Além disso, outro elemento importante para fomentar os debates foi o fato de que as universidades começaram a se tornar alcançáveis também pelas massas, deixando de ser uma exclusividade (histórica) das elites.

O cenário instalado no Brasil, então, fez com que, no período entre 1945 e 1968, ocorresse no país uma intensa luta protagonizada pelo movimento estudantil e de professores/as, em defesa do ensino público e de um modelo de universidade capaz de superar o das escolas isoladas. Reivindicava-se, então, o fim do setor privado e a absorção da oferta de todo ensino superior pelo poder público.

Nesse contexto, o movimento estudantil teve um papel central ao levantar temas para discussão, criticar a realidade posta, organizar ações coletivas e desencadear um profundo debate sobre a missão da universidade na sociedade

brasileira²². Entre os principais aspectos defendidos, Wanderley (1991) destaca as concepções voltadas à necessidade do compromisso da universidade com a transformação estrutural do país, assim como, o compromisso de cada profissão em se inserir nos processos de mudança a partir de suas singularidades.

Assim, ainda que o movimento tenha sofrido oscilações em relação à intensidade (maior ou menor) de ativismo:

Esta inserção dos estudantes na reforma social coloca alguns temas relevantes. Um deles é o da aceitação ou não da constituição mesma de uma categoria social, os estudantes, e as implicações daí derivadas: sua origem de classe pequeno-burguesa, sua disponibilidade a participar da revolução democrático-burguesa, seu papel de vanguarda nas lutas sociais, suas relações com os profissionais egressos da universidade, temas que continuam presentes na dinâmica atual do movimento estudantil (WANDERLEY, 1991, p. 28).

Com base nessa perspectiva, o movimento mostrou que a luta estudantil foi, concomitantemente, interna e externa à universidade, interrelacionando-se com as lutas sociais mais amplas dos setores populares. Assim, marcado por um caráter comunitário e por seu dinamismo, o movimento estudantil se distinguiu por erguer bandeiras de vasta repercussão, além de confrontar a acomodação das estruturas universitárias.

Um marco importante em relação à organização estudantil ocorreu em 1938, quando se reuniu o II Congresso Nacional de Estudantes, no qual foi aprovada a criação da União Nacional dos Estudantes – UNE e seu estatuto, conferindo novo formato às entidades estudantis que, até então, possuíam caráter estritamente local, com objetivos basicamente assistencialistas, culturais e/ou desportivos²³ (CUNHA, 2016). O Congresso possibilitou que o conteúdo da carta de Córdoba ressurgisse na proposta de reforma educacional brasileira, que defendia:

[...] a universidade aberta a todos; a diminuição das ‘elevadíssimas e proibitivas’ taxas de exame e de matrícula, as quais faziam a seleção pelo nível de renda em vez das ‘capacidades comprovadas cientificamente’; a vigência nas universidades do ‘exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna; o rompimento da dependência

²² As concepções de estudantes foram sistematizadas na Declaração da Bahia e na Carta do Paraná, formuladas nos seminários nacionais de reforma universitária de Salvador, em 1961, e de Curitiba, em 1962 (WANDERLEY, 1991).

²³ A dispersão geográfica das escolas e a tardia e parcial reunião em universidades não propiciava o associativismo. Nem mesmo a obrigatoriedade de existência dos diretórios acadêmicos, determinada pelo estatuto de 1931, foi capaz de mudar essa realidade (CUNHA, 2016).

da universidade diante do Estado, propondo eleição do reitor e dos diretores das faculdades pelos corpos docente e discente, representados no conselho universitário; a livre associação dos estudantes dentro da universidade, com participação paritária dos conselhos universitário e técnico-administrativo; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; o aproveitamento dos 'estudantes mais capazes' como monitores e estagiários em cargos a serem criados (CUNHA, 2016, p.169).

A proposta, no entanto, não encontrou condições políticas para aprovação, mas foi capaz de abrir caminho para uma crítica mais radical da educação superior no Brasil, pois a perspectiva ideológica que orientava a maioria dos estudantes se posicionava contrária ao autoritarismo do Estado Novo. Tal posicionamento por parte do movimento estudantil gerou descontentamentos em diversos níveis, ao ponto de estudantes sofrerem intensa repressão policial durante as manifestações políticas.

Contudo, a reforma universitária, conforme evidenciado por Fernandes (1975), alcançou uma dimensão histórica de "movimento social". Assim, a partir da década de 1950 as intenções reformistas na educação superior e, particularmente, no interior da universidade, deixaram de ser privilégio do pensamento crítico individual para se manifestarem como expressão de uma vontade social, de um querer coletivo, iniciado na criação da universidade brasileira.

Após o fim do Estado Novo, desenvolveu-se no país um novo contexto, em razão da intensificação dos processos de industrialização e de monopolização, somada à manifestação do populismo enquanto instrumento político de dominação das massas pelas classes dominantes. Esses primeiros fatores foram, conseqüentemente, determinantes das mudanças no campo educacional.

Portanto, o crescimento no âmbito da educação superior a partir de 1950 foi propiciado, principalmente, pela expansão da escola secundária e pela equivalência dos cursos profissionais ao secundário, visando à progressão no sistema escolar. Tais medidas foram ampliadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB²⁴, aprovada em 1961, que garantiu a plena equivalência de todos os cursos de grau médio, ocasionando um expressivo aumento da demanda por cursos superiores (CUNHA, 2016).

²⁴ A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961) representou, por um lado, um marco organizacional para o sistema educacional brasileiro, mas sob a ótica dos reformadores mostrou-se uma conquista para os defensores do setor privado, uma vez que a lei assinalou a liberdade da oferta de ensino.

A resposta a essa demanda coube principalmente ao Governo Federal, que adotou as seguintes estratégias:

Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a 'federalização' de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades (CUNHA, 2016, p.171).

A partir de então, muitos estabelecimentos de ensino superior que estavam sendo mantidos pelos governos estaduais ou pelo setor privado, passaram a ser custeados pelo Governo Federal e controlados pelo Ministério da Educação – ME. Contudo, o processo de federalização, responsável pelo aumento da oferta de ensino superior público e gratuito no país, bem como, pela criação da maioria das universidades federais existentes até hoje, enfrentou forte resistência por parte do Conselho Federal de Educação – CFE²⁵, criado em 1962.

Além da federalização, outros dois elementos que influenciaram os rumos da educação superior foram: o desenvolvimentismo e a modernização. Conforme explica Cunha (2016), o processo de modernização da educação superior se deu de forma articulada aos moldes de referência da ideologia que almejava uma reforma. Desse modo, buscando sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social do país, esse processo foi iniciado pelo Estado, principalmente pelo segmento militar²⁶.

Contudo, o movimento que induzia à modernização da educação superior teve seu momento mais intenso na criação da Universidade de Brasília – UnB²⁷, uma vez que “[...] o plano da nova universidade negava a estrutura e o funcionamento do ensino superior existente, almejando realizar uma utopia

²⁵ O CFE emitiu vários pareceres defendendo como prioridade a expansão do número de vagas nos estabelecimentos de ensino superior federais já existentes, ao invés de federalizar instituições estaduais ou privadas, justificando-se pela falta de recursos públicos. Além disso, o Conselho determinou que nenhuma federalização acontecesse enquanto as despesas com a educação superior estivessem acima das dotações orçamentárias (CUNHA, 2016).

²⁶ A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, configurou-se como um marco na inovação acadêmica, porém, desenvolveu-se profundamente influenciado pelos padrões de organização universitária dos Estados Unidos (CUNHA, 2016).

²⁷ A Lei 3.998/1961 definiu o formato institucional da mais moderna universidade brasileira, que iniciou suas atividades em abril de 1962. Ao contrário das demais universidades federais, a UnB foi criada como fundação de direito público, pois, esperava-se uma instituição autônoma em relação ao Governo Federal, sem perder a característica de entidade pública.

acadêmica” (CUNHA, 2016, p. 173). A transferência da capital brasileira (do Rio de Janeiro para Brasília) remetia a um projeto que idealizava um espaço novo concebido pelo desenvolvimentismo. Nesse contexto, a criação de uma universidade com características distintas das existentes tornou-se uma importante prioridade, uma vez que a cidade de Brasília foi planejada com base em critérios (urbanísticos e arquitetônicos) revolucionários, contribuindo para inspiração de um modelo para a educação no país.

Contudo, a respeito de tal cenário, Fernandes (1975) destaca que as frações da burguesia brasileira reivindicavam, na realidade, uma "modernização" da educação superior a fim de acompanhar as mudanças no mundo do capital. Esse debate veio à tona quando a reforma universitária entrou na pauta política como relevante "reforma de base" ou "reforma de estrutura", sendo fortemente reivindicada por movimentos sociais e pelo movimento estudantil.

Nesse sentido, como o movimento pela reforma universitária se intensificava, dividindo opiniões e fundando diferentes concepções, a estratégia do Estado brasileiro foi de se apropriar desta bandeira, que depois do golpe militar de 1964 teve seu significado redefinido, na tentativa de reduzir o movimento de reforma a mero apoio à modernização da educação superior (CUNHA, 1988).

Assim, com o início de um novo regime militar, em 1964, as ações voltadas aos movimentos sociais (em particular o estudantil), objetivavam a sua desarticulação e eliminação. Quanto às universidades públicas, estas passaram a ser alvo de constante vigilância, pois eram vistas como locais de organização para desordem. Isso porque, o que o movimento estudantil defendia era a ideia de uma reforma universitária com viés democrático, com vistas à conquista da autonomia da universidade diante do governo e, conseqüentemente:

[...] liberdade para elaborar seus orçamentos, recebendo recursos sem destinação específica; eleger internamente os dirigentes, cabendo ao governo apenas a nomeação dos eleitos; competência para elaborar e alterar seus estatutos, dentro de princípios gerais fixados pelo governo; liberdade para criar ou suprimir matérias [...]; liberdade para modificar currículos e programas, podendo experimentar novos métodos de ensino, modificar sistemas de ingresso e aprovação. [...] defendiam a 'publicidade dos atos universitários' e, a proibição da reeleição dos reitores e diretores de faculdades por mais de uma vez consecutiva, e a participação de docentes, discentes e profissionais ex-alunos nos órgãos técnico-administrativos, comissões e conselhos capazes de 'assegurar a organicidade, harmonia e democracia que deve reinar o governo da comunidade universitária' (CUNHA, 2016, p. 176-177).

Dessa forma, os movimentos evidenciaram que só seria possível alcançar a reforma da universidade na direção desejada, a partir de uma mudança interna de poder, que fosse capaz de modificar a verdadeira desigualdade de classes na qual estavam inseridos estudantes, professores/as e demais trabalhadores/as. Mais ainda, o movimento estudantil passou a conceber como fundamental o engajamento nas lutas de todo o povo, pois a reforma universitária seria também uma consequência dessas lutas.

Para o governo, o agravamento da situação política, somado às frustrações da experiência da UnB e a radicalização do movimento estudantil, conduziram a uma reformulação de expectativas em relação ao papel a ser desempenhado pela universidade. Nesse sentido, os generais deixavam de debater sobre quais seriam as contribuições da universidade para a sociedade, passando a compreender a universidade como um problema de segurança nacional (CUNHA, 1988).

Assim, diante de tal “ameaça”, o governo determinou que os reitores e os diretores das instituições de ensino superior instaurassem Inquéritos Policiais Militares – IPMs, para cumprir o Ato Institucional nº 1 (AI-1, de 1964), que instaurou aposentadorias compulsórias, afastando muitos professores e pesquisadores experientes das universidades públicas; impediu docentes jovens de ingressar e/ou de progredir na carreira; demitiu reitores e, para o seu lugar, nomeou interventores; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; e a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida. Quanto à organização das representações estudantis, que foram severamente cerceadas, foi imposta a Lei Suplicy (Lei nº 4.464/1964), com o objetivo de montar um sistema de entidades paralelas àquelas que até então unificavam os estudantes em todos os níveis (CUNHA, 2016).

Ao Estado, portanto, sob uma lógica desenvolvimentista, interessava o estabelecimento de medidas que incentivassem o ingresso de jovens nas faculdades, visando à ampliação do número de diplomados no país. Porém, as iniciativas para alcançar esse objetivo, resultaram em:

[...] um grande número de alunos excedentes que tinham direito à matrícula nos cursos superiores, por terem sido aprovados nos vestibulares, mas não encontram vagas. Nesta época ainda não existia o vestibular tal qual hoje, que é classificatório e aprova os primeiros colocados proporcionalmente ao número de vagas. Até então, o vestibular eliminava apenas os candidatos que não tirassem a nota mínima estabelecida para aprovação. Tivemos

várias manifestações, nas quais os estudantes reivindicavam as vagas que lhes pertenciam por direito (RIBEIRO, 1993, p. 26).

Essa realidade levou o Estado a adotar providências quanto à reestruturação das universidades, para resolver a questão do aumento das matrículas e, ao mesmo tempo, reduzir os custos médios por estudante. Dessa forma, as universidades resultantes da agregação das antigas escolas superiores, denominadas por Fernandes (1975) como “universidades conglomeradas”, começavam a vivenciar uma crise de legitimidade e de incapacidade de atender às novas requisições para a educação superior.

Tal situação abriu campo para intervenções externas no ensino superior brasileiro. Vários acordos técnicos²⁸ foram feitos entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC e agências internacionais, que subsidiavam economicamente a educação por meio da oferta de bolsas e auxílios, além de propostas de mudanças para solucionar dificuldades educacionais no Brasil (RIBEIRO, 1993). Ao perceber que os acordos técnicos também não alcançaram o êxito esperado, o governo se viu na urgência de criar medidas mais efetivas para a almejada reestruturação da educação superior.

Para tanto, organizou em 1967 uma comissão, que ficou conhecida como Comissão Meira Matos²⁹, com a finalidade de repensar a educação e tentar desarticular os movimentos populares. Isso ocorreu pelo fato de que:

As revoltas brotavam no seio da Sociedade, eclodiam as guerrilhas urbana e rural, e as classes estudantil e trabalhadora reivindicavam maior liberdade democrática. Uma série de leis decretadas pelo governo procurava reprimir de forma eficaz toda manifestação por parte dos diversos setores sociais. O Ato Institucional nº 5 de 13 de Dezembro de 1968 (o famoso AI-5), extinguiu todas as liberdades individuais do cidadão e deu plenos poderes ao presidente da República. O decreto-lei 477/69 proibia o corpo docente e o corpo discente de qualquer manifestação política, com perigo de serem enquadrados na Lei de Segurança Nacional. Específicos para a Educação eram o decreto-lei 574/69 que proibia as instituições de reduzir suas vagas, permitindo no entanto que estas fossem redistribuídas pelos cursos; a lei

²⁸ A influência dos modelos americanos foi significativa. A presença dos consultores norte-americanos, além de sua tentativa de introduzir seus padrões educacionais nas deliberações do CFE e do MEC, originou problemas de ordem teórico-metodológica em razão dos materiais produzidos: os relatórios e demais publicações tinham uma má apresentação estética e de conteúdo, continham erros gramaticais e eram desapropriados quanto à realidade educacional brasileira (CUNHA, 1988).

²⁹ No Relatório da Comissão presidida pelo General Meira Mattos, foram definidas medidas repressivas ao movimento estudantil e que garantissem a expansão e a modernização da universidade. A partir da interpretação de que as complicações da universidade eram resultantes de um “clima de falência de autoridade”, propôs medidas de acirramento da disciplina dos docentes e discentes, instituindo o princípio da autoridade dos reitores (RIBEIRO, 1993).

5.741/69, que estabelecia vagas limitadas no nível superior; a lei 5.540/68 referente à reforma universitária; e a lei 5.692/71 destinada aos 1º e 2º graus (RIBEIRO, 1993, p. 26).

As referidas leis, portanto, regulavam um tipo de educação embasada em moldes americanos que não condiziam com a realidade e com as necessidades da educação brasileira. Não foram feitas consultas à população, tampouco discussões ou debates com professores e estudantes, a quem a lei afetava diretamente. As leis, assim como todas as reformas educacionais elaboradas nesse período, foram decididas por um grupo minoritário que se julgava conhecedor soberano do que seria melhor para a sociedade.

Dessa forma, o primeiro efeito das medidas adotadas durante o Estado Novo, sobre o campo educacional, foi a desorganização do movimento estudantil e a contenção de elementos progressistas em nível docente, evidenciando, conforme aponta Wanderley (1991, p. 71-72), que:

[...] na realidade das universidades latino-americanas, tanto no período reformista quanto na época populista, e principalmente nos anos de governos autoritários e repressivos, sempre que as autoridades governamentais, eclesiais e grupos privados perceberam qualquer risco para o seu domínio, sinais de rebeliões, influências de ideologias tidas como inaceitáveis etc., romperam com a autonomia, invadiram os campi, prenderam estudantes e professores, alteraram a legislação, colocaram interventores, exigiram a intolerância ideológica.

Esta situação comprova que, em contextos onde os conflitos não se manifestam, ou não possuem força, a universidade apresenta significativo grau de autonomia relativa. Porém, quando as conjunturas expressam momentos de crise, a mesma autonomia passa a ser, cada vez mais, controlada e restringida pelo poder dominante.

Do ponto de vista legal, o processo da reforma universitária se concluiu com a promulgação da Lei nº 5.540, em 1968, que fixou normas para organização e o funcionamento das universidades no país. O conteúdo da lei era impregnado pelo ranço das orientações conservadoras que permearam todo o processo de reforma, mantendo o padrão brasileiro de escola superior.

No mesmo ano foi criado um grupo de trabalho, que ficou conhecido como GT da Reforma, a fim de diagnosticar e propor soluções para as questões que afetavam a universidade brasileira. O material produzido, no entanto, evidenciou

uma lógica de “anti-reforma” que remetia à efetivação da modernização da educação superior, se expressando em duas medidas centrais: privatização da universidade e desmobilização do movimento estudantil (FERNANDES, 1975). Além disso, buscava-se impedir que o diagnóstico refletisse a realidade do país. Considerando que “As normas e princípios só traduzem o alcance, a profundidade e a adequação histórica do diagnóstico quando não chocam, direta ou indiretamente, com as imposições ou as expectativas daquela vontade política” (FERNANDES, 1975, p. 205), compreende-se que o documento expressava não mais do que o caráter consentido da reforma.

Além das características apresentadas, também existiram alguns pontos progressivos em relação à educação superior que merecem ser destacados. O mais expressivo foi o da extinção do regime de cátedras³⁰; a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; a instauração do regime de dedicação exclusiva docente e normativas sobre a carreira docente; a regulamentação da participação e representação estudantil nos órgãos colegiados das universidades; e a progressiva unificação dos exames de ingresso. Nesse sentido, a principal conquista foi a criação das condições para a efetiva instituição universitária no país, superando o modelo das faculdades isoladas ou ligadas de forma simbólica.

No entanto, de acordo com Lima (2013), a reforma situou a universidade não como agente e sim como paciente, pois considera-se a noção de reforma universitária consentida enquanto eixo de análise fundamental para a compreensão do padrão dependente de educação superior vigente no Brasil. Isso porque, seu movimento revela a forma por meio da qual este padrão cria e recria as bases para as reformulações na educação superior, realizadas pela burguesia, que não provocaram alterações no quadro histórico de colonialismo educacional.

Tal cenário evidenciou o ambiente contraditório em que se criou a lei da reforma universitária, corroborando com a tensão política em que o processo de reforma encontrava-se imerso. Nesse contexto, a educação superior brasileira, na década de 1960, ficou marcada por uma série de mudanças decorrentes do intenso processo de modernização que objetivava ajustar a educação às necessidades de desenvolvimento do país, pautadas na lógica do capital. Tanto que, quando se

³⁰A concentração na hierarquia de poder universitário dos catedráticos ensejava enorme resistência às mudanças reclamadas, o que engendrou as reivindicações estudantis de luta pela sua extinção e as duras críticas de docentes que desejavam transformações estruturais (WANDERLEY, 1991).

esboçaram os princípios que deveriam embasar a modernização da universidade brasileira, na reforma pós-68, foram adotados valores tais quais os que conduziam uma empresa. Entretanto, integrar princípios empresariais aos da universidade – uma comunidade científica e cultural –, levou a graves distorções que culminaram, em muitos casos, na transformação da educação em negócio, em detrimento de suas finalidades essenciais (WANDERLEY, 1991).

Assim sendo, no intervalo entre 1960 e 1973, adensou-se o processo de elaboração de uma doutrina sistemática para reforma educacional no Brasil, conectado ao modelo organizacional que combinava a experiência institucional e as teorizações norte-americanas. As mudanças resultantes desse processo conduziram diretamente ao que Netto (2005) chama de inteira “refuncionalização” do sistema educacional, destinada a responder ao padrão de desenvolvimento ligado à industrialização.

A partir de 1985, ao final do governo militar no Brasil, um amplo movimento pela redemocratização resultou na promulgação de uma nova Constituição Federal, em 1988. A partir de então a legislação brasileira passou a definir a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205), sendo colocada em um campo de prioridades que não se viu em décadas anteriores. No ensino superior, foi implantada a legislação de Avaliação, Regulação e Supervisão do Ensino, introduziu-se o credenciamento periódico e foram definidas as responsabilidades do poder público com o ensino de modo sistemático. Entretanto, além de apresentar uma proteção frágil, uma vez que não prevê a garantia da ampliação do quadro de universidades públicas, a Constituição também abriu campo à iniciativa privada, conferindo às instituições de ensino privadas total liberdade para seguir as diretrizes do mercado comercial.

Durante a década de 1990, o aprofundamento da inserção capitalista dependente do Brasil e demais países periféricos, na divisão internacional do trabalho, foi resultado da implementação de um conjunto de reformas neoliberais³¹,

³¹ O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque intensivo contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente

somada a mudanças na esfera produtiva e à confirmação de uma nova sociabilidade burguesa no país. Importa destacar, que neste conjunto de reformas, inserem-se as reformas educacionais que atravessaram o final do século XX e se desdobram no início do século XXI (LIMA, 2007).

Nesse contexto, o papel dos organismos internacionais foi central na construção e na propagação de valores e concepções que formavam o projeto de dominação burguesa. Conforme destaca Lima (2007), tanto a perspectiva de transformação da educação em serviço, manifestada nas políticas promovidas pelo Banco Mundial – BM e Organização Mundial do Comércio – OMC, como a perspectiva de defesa da educação como um bem público, defendida por órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, instituíram os alicerces para que a educação, em especial no nível superior, se tornasse uma promissora área de exploração comercial.

Em meio a essa onda mercantil, se evidencia que, a partir da segunda metade da década de 1990, o neoliberalismo não foi capaz de responder à crise do capital, não conseguindo alterar o cenário de empobrecimento e ampliação das desigualdades e a estagnação da economia que marcou o período. Diante de tal problemática, intelectuais da burguesia elaboraram um projeto político identificado como Terceira Via³², como estratégia para difundir a ideia de um possível capitalismo humanizado. Esse projeto tinha como perspectiva a constituição de uma nova sociabilidade fundamentada na igualdade de oportunidades e na solidariedade e, para alcançar esse objetivo, a educação desempenharia papel fundamental, principalmente para manutenção da coesão social (LIMA, 2013).

Nesse contexto, o reordenamento do papel do Estado consolidou um forte processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação. A expansão da educação ocorreu a partir das necessidades específicas do capital: a subordinação da ciência à lógica mercantil; a constituição de novos campos de lucratividade; e a construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto burguês de sociabilidade em tempos de neoliberalismo reformado (LIMA,

econômica, mas também política. Seu propósito era preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro (ANDERSON, 1995).

³² Projeto apresentado como filosofia política sintonizada com as mudanças no quadro mundial, podendo ser identificado como social-liberalismo, pois, ao mesmo tempo, mantém as premissas básicas do liberalismo, enquanto recupera elementos centrais do reformismo social-democrata, apresentando-se inclusive como uma nova social-democracia ou social-democracia modernizadora (LIMA, 2013; CHAUI, 2001).

2013). No Brasil, o governo federal investiu em uma proposta reformadora no campo educacional a partir de dois eixos:

A diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos [...], sob o pressuposto do desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não-universitárias, incluindo os cursos politécnicos e os cursos de curta duração como estratégia para o melhor atendimento às demandas do mundo do capital. [...] A diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas [...], cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes, o corte de verbas públicas para as atividades não relacionadas com a educação (alojamento, segurança e alimentação), assim como a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos, da venda de cursos de curta duração, consultorias e pesquisas por meio de convênios firmados entre as universidades e as empresas [...] (LIMA, 2007, p.66).

Essa reforma educacional acrescenta, ainda, a oferta de programas de empréstimo financeiro, de bolsas de trabalho em estabelecimentos de ensino superior e de vagas em cursos em instituições privadas (beneficiadas com isenção fiscal e com incentivos financeiros). Nesse cenário, a incorporação da lógica mercantil no plano geral da educação superior ganhou dimensões bastante amplas no contexto da contrarreforma do Estado.

Esse movimento se expressou na reconfiguração da educação superior em educação terciária, camuflada sob a aparência de democratização do acesso. Iniciou, portanto, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e continuou no governo Lula (2003-2010), tendo a certificação em larga escala e a massificação da formação profissional (que avançou de modo voraz por meio da iniciativa privada e da Educação a Distância – EaD) como principais eixos político-pedagógicos (LIMA, 2013).

Não obstante, o resultado desse movimento se materializou, ao longo das décadas, na contradição reproduzida cotidianamente, pois os sujeitos da classe trabalhadora, ao acessar a educação superior, também se envolvem com modalidades alienadoras dos processos de ensino-aprendizagem³³, situados historicamente como fator de dominação cultural da classe dominante. Isso porque, permanecem as disparidades sociais e hierarquias, o privilegiamento de áreas do

³³ Em 1999 a Unesco apontou como elementos centrais da crise da educação superior as mudanças econômicas e políticas no cenário mundial, especialmente em relação aos rápidos avanços tecnológicos em informação e comunicação, a expansão quantitativa das instituições de ensino superior sem a necessária qualidade e sem acompanhar o aumento do número de jovens concluintes do ensino médio, e às dificuldades para o financiamento público deste nível de educação.

conhecimento, a instituição de processos e critérios avaliativos abstratos, além da oferta de ações de assistência estudantil com caráter assistencialista, produtivista e punitivo que aumentam exigências de contrapartidas dos estudantes, entre outros aspectos.

No início da década de 1990 acirraram-se as disputas em torno da elaboração da nova LDB. De um lado estavam os defensores (empresários e a igreja católica) da ampliação da privatização da educação, especialmente do nível superior e, de outro lado, os movimentos sociais e parlamentares comprometidos com a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para a sociedade (LIMA, 2007). O projeto da LDB sofreu diversas modificações até ser aprovada e sancionada em 1996, na forma da Lei nº 9.394, garantindo uma vitória para os privatistas ao ampliar o raio de atuação da iniciativa privada.

Manteve-se, portanto, uma concepção de educação como instrumento de formação de força laboral para o mundo do trabalho, além da dominação ideológica por meio da visão de mundo burguesa. Abriu-se espaço para o crescente empresariamento da educação, o que se constituiu em uma marca histórica da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial, seja por meio da privatização das universidades públicas, seja pelo estímulo cada vez maior à abertura de cursos privados. Trata-se, portanto, segundo Mészáros (2008, p. 16), de um contexto no qual:

[...] a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que 'tudo se vende, tudo se compra', 'tudo tem preço', do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais a sua lógica do consumo e do lucro.

Tais elementos se intensificaram no início do século XXI, especificamente durante o governo Lula. Uma série de reformas educacionais se expressou por meio de parcerias público-privadas no âmbito da política educacional, assim como, da abertura do campo educacional à participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando, principalmente, a utilização da educação à distância com o argumento da democratização do acesso à educação superior. Essa proposição de atuação política foi constituída com base na hipótese de que:

Na medida em que a educação é um ‘bem-público’ e as instituições públicas e privadas prestam este serviço público (não-estatal), será naturalizada a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas, diluindo as fronteiras entre o público e o privado (LIMA, 2007, p. 152-153).

Dessa forma, principalmente em relação ao financiamento da educação, durante o governo Lula não se fez mais do que revisar medidas de governos anteriores, sem romper com a lógica de um projeto neoliberal. Na realidade, as expectativas em torno desse novo governo, do qual se esperava uma cisão com a ordem e as forças conservadoras vigentes, não foram plenamente atendidas. Nesse sentido, conforme avalia Frigotto (2011), a primeira década do século XXI foi predominantemente marcada por percepções e práticas educacionais mercantis características da década de 1990. Se, de um lado, o país viveu um forte impulso na criação de novas universidades públicas, por outro, não se viu alterar a tendência histórica de privatização, expressando, assim, a polarização entre os projetos de cunho liberal e os populares, voltados à formação humana.³⁴

Na década seguinte, a lógica de privatização da educação superior não se alterou³⁵, ao contrário, foi evidenciada na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. As metas para a educação superior tratavam da elevação da taxa de matrícula, da qualificação do corpo docente e da elevação do número de matrículas na pós-graduação, além da ampliação do investimento público em educação. No entanto, a indicação do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES como fonte de financiamento da educação superior confirma o privilegiamento dos subsídios públicos para o setor educacional privado, presente no PNE (LIMA, 2019).

³⁴ Frigotto (2011) e Lima (2019) analisam os aspectos contraditórios que tiveram centralidade para o fortalecimento do setor privado de Educação Superior: a criação de 700 mil vagas em universidades, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que representaram a ampliação do acesso de jovens à educação superior, porém, majoritariamente, em instituições privadas não universitárias, destituídas da política de pesquisa e da produção crítica e criativa do conhecimento; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que representa uma inversão substantiva de recursos de custeio para projetos e programas, quase duplicando as vagas, mas, em contrapartida, estabelecendo a desestruturação da carreira docente, aumentando o trabalho precário e, sobretudo, impondo uma brutal intensificação da carga de trabalho. Além disso, especialmente pelo crescimento da educação à distância, em alguns casos com a defesa de sua crescente expansão em substituição ao ensino superior presencial, produz-se mais uma forma de dualidade.

³⁵ Do total de 2.407 instituições de ensino superior existentes no país, no período 2011 a 2016, 296 eram públicas e 2.111 eram privadas (LIMA, 2019).

Na mesma direção, em 2015, foi apresentado à sociedade brasileira o programa de governo intitulado “Uma Ponte para o Futuro”, como estratégia para o desenvolvimento da economia do país, justificado como necessário para enfrentar uma crise fiscal gerada pelas despesas públicas e pela diminuição dos investimentos privados. O documento, então, anunciou uma pauta política embasada: no aprofundamento da política de pagamento dos juros e amortizações da dívida pública; na desvinculação de receitas da União, em especial dos gastos com saúde e educação; e na (contra) reforma da Previdência Social. As políticas apresentadas no documento se materializaram, principalmente, com a aprovação da chamada “PEC dos Gastos Públicos” (transformada na Emenda Constitucional 95/2016), que instituiu um novo regime fiscal, congelando os investimentos nas políticas públicas pelo período de vinte anos. Esse regime fiscal prevê que os investimentos futuros sejam baseados nos mesmos valores de 2017, sem considerar aspectos como o crescimento populacional e as demandas sociais pela ampliação do acesso a serviços. Além disso, também prevê o congelamento dos reajustes salariais de funcionários públicos e a realização de concursos para provimento de cargos públicos (LIMA, 2019). Destaca-se, ainda, que a lógica privatizante foi aprofundada e ampliada durante o governo de Michel Temer – após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016 –, conduzindo uma pesada contrarreforma do Estado e da educação superior no período de 2016 a 2018.

Ainda dentro de um contexto de impulsionamento da ofensiva burguesa, o caminho para extrema direita assumir o governo federal se abriu com a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro, em 2018. Assim, a conquistada ofensiva ultraconservadora no Brasil se deu como uma resposta reacionária aos governos anteriores (2003-2016) cujas ações pautavam-se no acesso dos trabalhadores às políticas focalizadas e na diminuição da pobreza (embora implantadas dentro da ordem vigente, formando concessões com a parcela dominante que promove a miséria e a desigualdade). O projeto do novo governo, portanto, tem centralidade no ajuste fiscal permanente, somado ao alargamento da violência e à tentativa de silenciar as lutas dos trabalhadores (LIMA, 2019).

Em seu Plano de Governo intitulado “O Caminho da Prosperidade”, o conteúdo relativo à educação está presente no eixo Revolução na Educação, que:

[...] articula a meritocracia como a base de um sistema educacional de sucesso, com a concepção da escola sem ideologia e sem partido, criticando explicitamente o que identifica como 'ideologia de gênero e a instrumentalização das escolas e universidades públicas a serviço de ideologias totalitárias e ditaduras comunistas' (LIMA, 2019, p. 29).

O foco do governo, portanto, está em priorizar a educação básica e a formação técnica, aliando uma proposta de reconstituição dos valores de nação e de família que teriam sido corrompidos por supostas ideologias de governos anteriores. Além disso, sob a perspectiva do avanço técnico, aumento da produtividade e fomento ao empreendedorismo, espera que jovens saiam das faculdades preparados para abrirem suas empresas, da mesma forma que prevê que pesquisadores e cientistas das universidades busquem parcerias com empresas privadas, a fim favorecer o empreendedorismo no país.

Essa lógica de descaracterização da educação pública se fortaleceu tão logo se iniciou a terceira década do século XXI, especialmente quando o governo brasileiro se deparou com a necessidade de (re)desenhar a política educacional a partir de uma nova situação: uma forte crise sanitária que agravou sobremaneira a crise estrutural do capital em curso. Em março de 2020, o Brasil começou a sofrer os efeitos de uma epidemia que atingiu a sociedade em nível global, a pandemia de Covid-19³⁶, que gerou impactos severos sobre as variadas dimensões da sociedade, entre elas a educação. Leher (2020) analisa o contexto da educação nesse cenário pandêmico, destacando que, em razão do elevado grau de letalidade e, sobretudo, da alta capacidade de contágio do vírus, os estabelecimentos educacionais precisaram ser imediatamente fechados, o que impactou no cotidiano de, aproximadamente, 70 milhões de estudantes que deixaram de ir a escolas e universidades, assim como, de milhões de trabalhadores que tiveram suas rotinas drasticamente alteradas.

Tal realidade trouxe desafios novos e evidenciou elementos de desigualdade social, tema este que, assim como as desigualdades educacionais e temas relativos à precarização do mundo do trabalho, foram excluídos do debate no círculo

³⁶ Denominada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como COVID-19, a doença originada pelo coronavírus tipo 2, que causa síndrome respiratória aguda grave – SARS-CoV-2 –, teve o primeiro caso mundialmente identificado na China no final de 2019 (WHO, 2020) e, desde então, se espalhou por países de todo o mundo de uma forma devastadora. No Brasil, o primeiro caso foi anunciado pelo Ministério da Saúde em fevereiro de 2020, trazendo à tona, também, conflitos internos que evidenciaram o despreparo governamental para administrar a crise sanitária no contexto de uma pandemia que, em seis meses, já havia matado mais de 117 mil brasileiros, número que aumenta diariamente.

econômico dominante. Nos estudos na área da própria economia, muitos viram na flexibilização laboral e na desregulamentação do trabalho novas oportunidades de interação que dariam maior liberdade para os trabalhadores, mas o que a pandemia evidenciou, ao contrário, foi uma dura realidade para a classe trabalhadora em um momento brutal para a humanidade (LEHER, 2020).

Sobre tal cenário, Tonet (2020, s/p.) avalia que:

A pandemia não causou a crise atual, mas evidenciou e agravou. A defesa da recuperação da economia evidenciou a preocupação com a riqueza dos capitalistas. A pandemia: incidiu no processo produtivo da mais-valia e impactou na reprodução do capital. A pandemia tem um conteúdo de classe: os trabalhadores são os que sofrem mais. As periferias das cidades evidenciam a deficiência no saneamento básico que contribui para qualidade de vida e saúde etc.

Dessa forma, a problemática da educação dentro da crise estrutural do capital (agravada pela pandemia a partir de 2019), se evidencia diante da suspensão de aulas devido à necessidade do isolamento social, de modo associado à necessidade do capital privatizar a educação e transformá-la, cada vez mais, em uma fonte direta de lucro, mercantilizando todos os processos ligados à educação.

Leher (2020) ainda pondera que, em grande parte das moradias dos estudantes não há condições adequadas para serem convertidas em espaços de aprendizagem enquanto perdura a pandemia, até porque as famílias vivenciam um empobrecimento sem precedentes e, obviamente, isso impacta de maneira violenta a vida dos sujeitos. O que essa realidade indica, é que milhões de estudantes não conseguiriam, hoje, ter um acompanhamento via mediação tecnológica (nos ambientes virtuais), não teriam condições de estarem aprendendo e interagindo de uma forma construtiva e criativa com escolas e universidades. Um quadro social que evidenciou elementos estruturais de desigualdade.

Sobre esse aspecto, Tonet (2020, s/p.) sintetiza duas grandes posições dos teóricos da educação:

Uma conservadora: cuja ideia é de que estamos diante de uma crise (geral), que há um conjunto de transformações econômicas, políticas e sociais e a educação precisa se adequar a este momento de crise, o que significa privatizar, mercantilizar a educação, introduzir cada vez mais tecnologia no processo educativo [...]. A outra posição, é uma teorização de caráter progressista: de que a educação não deveria se submeter simplesmente a essa lógica do capital, deveria lutar contra a mercantilização, contra a

privatização e colocar a tecnologia a serviço de uma educação transformadora, libertadora, e emancipadora.

O que a primeira posição evidencia é o pressuposto de que esta sociedade é a única possível e que cabe a todos tentar melhorá-la dentro do possível (no sentido econômico, político, social e educativo) devendo a educação se adequar à crise sanitária e, principalmente, às crises do capital. Em contrapartida, a perspectiva progressista aponta que, diante de um sistema que é cada vez mais desumano, não se pode aceitar a sociedade como está, mas sim, buscar transformá-la de modo que possa progressivamente se tornar menos desigual, menos desumana, que pudesse defender uma existência mais digna para todos, incluindo educação pública, gratuita, democrática e de qualidade, capaz de contribuir para uma sociedade melhor.

Contudo, o que a atual fase da contrarrevolução burguesa denota é um cenário de privilegiamento do setor privado e de intensificação das desigualdades econômicas, políticas e sociais no Brasil. Nessa relação contraditória, a educação entendida como ferramenta essencial para a transformação na sociedade, torna-se vital para a manutenção da estrutura que causa a desigualdade social. Por isso, é fundamental ter ciência de que, entre alcançar outro tipo de sociedade, menos desigual, e coexistir no sistema capitalista, existe uma incongruência que só pode ser superada a partir da eliminação da dominação do humano pelo capital.

Diante de todo o exposto, fica evidente que, ainda que a classe trabalhadora tenha acesso a alguns direitos sociais (particularmente à educação superior), o projeto societário iniciado no século XXI não alterou o histórico de privilégios de uma minoria conservadora, de modo que:

Não surpreende, portanto que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Dessa forma, as ações promovidas na atualidade, pela ofensiva burguesa brasileira, evidenciam que está em curso uma nova etapa da dualidade educacional, histórica no Brasil, assim como, da mercantilização da educação superior. O que

impõem novos desafios, em termos políticos e educacionais, àqueles que lutam incansavelmente em defesa da educação pública no país.

2.2 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DO PARANÁ

A criação das universidades no Estado do Paraná, assim como na esfera nacional, não ocorreu com a finalidade precípua de atendimento às expectativas e demandas da sociedade como um todo. Buscou atender, sim, aos apelos de segmentos com maior poder de pressão sobre o Estado, evidenciando o aspecto político como elemento fundamental para o início e o desenvolvimento da educação superior em determinadas regiões paranaenses.

Nesse movimento, é fundamental evidenciar a criação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, instalada em 1912, em Curitiba, em meio a importantes acontecimentos, dentre os quais se destaca a Guerra do Contestado³⁷ entre Paraná e Santa Catarina. De acordo com Rodrigues (2015), a criação se deu em resposta a uma demanda da elite paranaense, principalmente, para resolver o incômodo que era o deslocamento dos jovens das famílias ricas que cursavam o ensino universitário em instituições na Argentina e no Uruguai, pois no Paraná não havia a oferta de cursos superiores.

No entanto, conforme destaca Rodrigues (2015), a concepção original da universidade no Paraná, não diferente da maioria das instituições de ensino superior no país, estava voltada para a profissionalização e a formação de carreiras liberais. Assim, buscava-se contribuir para o progresso e para a economia, cujas condições estavam favoravelmente postas naquele momento devido ao amplo desenvolvimento do comércio de erva-mate, que mantinha a economia do Estado. A UFPR foi criada como uma instituição privada, recebendo do governo do Estado uma verba inicial para formação de patrimônio e, posteriormente, uma verba de subvenção. À época estava vigente a Reforma Rivadávia que, inspirada em ideais

³⁷ Conhecido também como “Questão do Contestado de Santa Catarina”, foi um conflito armado que resultou na perda de parte do território paranaense para o Estado de Santa Catarina (STROPARO; MIGUEL, 2017).

positivistas, abriu caminho para criação de instituições de ensino superior sem a obrigatoriedade da regulamentação federal.

O cenário se alterou em 1915 quando, por meio da Reforma Maximiliano, o governo central determinou que a criação de novos estabelecimentos de ensino superior só poderia ocorrer mediante sua autorização, tanto para o funcionamento como para a equiparação. No entanto, para equiparação, passou-se a exigir que a cidade onde estivesse situada a instituição tivesse população mínima de cem mil habitantes, além de ter cursos em funcionamento por um período mínimo determinado pelo governo federal. Como na época, a capital paranaense tinha pouco mais de sessenta mil habitantes e os cursos universitários existentes funcionavam há menos de três anos, a equiparação da instituição foi impossibilitada.

Diante de tal situação, a universidade se fragmentou, tornando-se uma Federação de Escolas Superiores, vindo a enfrentar novas dificuldades. Além do receio dos estudantes em não terem seus cursos reconhecidos e seus diplomas validados, também se agravavam os problemas financeiros devido à queda do número de matrículas. Mesmo assim, as faculdades buscavam manter sua coesão, permanecendo instaladas no mesmo edifício e mantendo uma gestão em comum, procurando resolver de forma conjunta os problemas relativos à equiparação e à viabilização financeira. Somente em 1946 a Universidade conseguiu ser restaurada e, em 1950, alcançou a federalização, passando a se chamar Universidade Federal do Paraná – UFPR, nome que permanece até hoje (UFPR, 2019).

Importa salientar, que ao longo das décadas de 1950 e 1960, a ocupação do território paranaense ocorreu por meio de três fases distintas: a primeira (até o final do século XIX) deu origem ao “Paraná Tradicional” ou “Paraná Velho”, que se configurou pela ocupação das terras litorâneas, de Curitiba, Campos Gerais, Guarapuava e Palmas, cuja economia era ligada aos ciclos de erva-mate, mineração e madeira e ao tropeirismo. As outras duas fases ocorreram ao longo do século XX, originando o chamado “Paraná Moderno”: composto pelas regiões Norte, ligada à cafeicultura; Sudoeste e Oeste, que tiveram seu processo de povoamento relacionado às concessões de terras a empresas particulares, à exploração de erva-mate e madeira e, posteriormente, pelo fluxo migratório de outras regiões do Estado e do Rio Grande do Sul, que desenvolveram a atividade agropecuária (STROPARO; MIGUEL, 2017).

Até 1964 a hegemonia política era detida por dois grupos do “Paraná Tradicional” – um formado por proprietários de terras e outro por representantes da burguesia industrial-comercial. Essa alternância no poder político se encerrou com o fim do governo de Ney Braga (em 1964), dando espaço a um representante da frente nortista, Paulo Pimentel, que assumiu o governo do Paraná (de 1965 a 1968), no início de um período ditatorial militar. O programa do novo governo se baseou na “ideologia do desenvolvimento integrado”, focando na necessidade de implantação de infraestrutura básica e de estímulo à diversificação agrícola e à industrialização (RODRIGUES, 2015).

Nesse contexto, integrado às mudanças econômicas, o Estado do Paraná viveu um processo de intenso crescimento populacional, especialmente entre as décadas de 1920 e 1970, com índices demográficos superiores aos índices nacionais. Esse crescimento demográfico começou a pressionar as cidades do interior do estado, na medida em que a população reivindicava acesso aos serviços públicos (saúde, educação, segurança, transporte, comunicação etc.), como também de serviços do setor privado (comércio, atividades financeiras e imobiliárias etc.) e serviços autônomos especializados que nem sempre existiam devido ao déficit de pessoal qualificado.

A escassez de recursos humanos qualificados afetava a oferta de serviços à população e era vista como um obstáculo ao desenvolvimento de todo o Estado, ainda assim, a expansão da educação superior pública não estava entre as prioridades do governo. No entanto, as especificidades da economia em cada região, somadas ao crescimento demográfico e à instalação de vários municípios novos fizeram crescer, ainda mais, a demanda por formação profissional, a abertura de campos de trabalho e a urgência da contratação de professores para alfabetização e para as áreas especializadas, o que chamou a atenção sobre as necessidades de investimento na educação superior para o interior do Estado.

2.2.1 A interiorização da educação superior: criação das universidades estaduais paranaenses

Nos anos seguintes ao da instalação da Universidade Federal em Curitiba, a pressão pela expansão da educação superior no Estado se intensificava, especialmente em cidades mais populosas e que apresentavam maior desenvolvimento. Mediante esse contexto, teve início a criação de novos estabelecimentos de ensino superior³⁸ que seguiram a tendência nacional, ou seja, foram constituídos a partir de faculdades isoladas e com caráter profissionalizante. De todo modo, as cidades do interior onde eram instaladas as faculdades transformavam-se em importantes polos de desenvolvimento regional, pois, favoreciam a formação de centros administrativos e comerciais, atraindo a população da região para realizar negócios e acessar serviços diversos.

No entanto, enquanto a educação superior permanecesse limitada à capital, estariam monopolizadas as atividades universitárias, assim como, os resultados científicos e culturais decorrentes delas. A interiorização universitária não estava na agenda de interesses do governo estadual, por isso, só veio a se tornar realidade a partir dos esforços envidados pela sociedade, inicialmente nos campos gerais e no norte cafeeiro.

O panorama histórico aponta que, somente quando a expansão da educação superior passou a ser reivindicada por uma força econômica e política mais ampla, o governo estadual ofereceu resposta propositiva real. Então, em 1964, foi sancionada no Paraná a Lei nº 4.978, que instituiu o Sistema Estadual de Ensino, articulando todos os níveis de ensino e buscando adequar as políticas educacionais à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em 1961. Houve, ainda, a primeira tentativa de criar uma universidade interiorizada, a partir de um projeto apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná – ALEP, o qual propunha a criação de uma universidade estadual na cidade de Ponta Grossa. Embora o projeto tenha sido aprovado na Assembleia, foi integralmente vetado pelo governador Ney Braga sob o argumento de que o projeto contrariava a Lei 4.978/64

³⁸ No período entre 1949 e 1970, foram instaladas 20 faculdades no Paraná. Na década de 1980 já existiam 44 estabelecimentos (STROPARO; MIGUEL, 2017).

quanto à exigência de parecer do Conselho Estadual de Educação – CEE³⁹ para criação de instituições de ensino superior e que estas deveriam ser constituídas como autarquias ou fundações. Entretanto, o fato de o veto ter sido acrescentado fora do prazo regimental, a ALEP sancionou a Lei nº 3, de 18 de março de 1966, criando a primeira universidade de âmbito estadual na cidade de Ponta Grossa (STROPARO; MIGUEL, 2017), mas ainda dependia do parecer do CEE para efetivo funcionamento.

Também, as principais cidades do norte do Estado – Maringá e Londrina – desejavam que as faculdades existentes em seus territórios fossem unificadas e transformadas em universidades. Originou-se, portanto, uma acirrada concorrência entre as duas cidades pelo direito de sediar uma universidade na região norte, além de criar divergências entre os defensores da unificação. Essa disputa foi marcada, principalmente pela:

[...] importância que os líderes daquela região atribuíam à criação da Universidade, pois consideravam-na fator de grande relevância para o processo de desenvolvimento regional; em segundo lugar, o contraditório posicionamento do Governo do Estado, ora se opondo à instalação de universidades, como no episódio do veto à criação da Universidade de Ponta Grossa, ora comprometendo-se publicamente com sua instalação, como no caso da reivindicação das cidades de Londrina e de Maringá. Este dúbio posicionamento demonstra que o Estado não tinha, ainda, posição definida quanto aos rumos da expansão da educação superior estadual (STROPARO; MIGUEL, 2017, p. 392).

Entretanto, mesmo diante da inconsistência do posicionamento do governo estadual, o objetivo da interiorização do ensino universitário foi alcançado, de fato, em 06 de novembro de 1969, com a aprovação da Lei Estadual nº 6.034, que autorizava a criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa⁴⁰, da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual de Maringá, a partir da justaposição de faculdades pré-existentes. De acordo com a referida lei:

Art. 3º. Cada entidade terá personalidade jurídica própria [...] e gozará de autonomia didático-científica, administrativa e financeira, a qual será

³⁹ Somente em 1968, o CEE emitiu parecer definitivo favorável à criação da universidade. Porém, a instalação da mesma não se efetivou no mesmo ano, pois já vigorava a Lei Federal nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), que transferia ao CFE a competência para autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior, exigindo que o processo fosse encaminhado ao Conselho Federal para deliberação final.

⁴⁰ No caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a Lei nº 6.034/69 é considerada lei de recriação, uma vez que a criação se deu por meio da Lei nº 03/1966 (UEPG, 2018).

exercida na forma da lei e dos estatutos. Art. 4º. O Estado designará bens livres e suficientes para a instituição do fundo a personalizar, bem assim fixará recursos financeiros globais na Lei Geral do Orçamento do Estado, aqueles para formação do patrimônio básico, este para receita essencial de manutenção de cada entidade. Art. 5º. O Pessoal Docente das entidades será organizado e regido pelas normas das legislações federal, estadual e desta Lei. Art. 6º. Todo o Pessoal das entidades será contratado de acordo com a legislação trabalhista, fixando os contratos, em cada caso, o regime de trabalho, sua duração, a forma e o montante da remuneração (PARANÁ, 1969).

A decisão da criação simultânea das três universidades ocorreu, portanto, dentro de um contexto no qual se fazia necessária a adequação do sistema educacional à Lei nº 5.540/68. As condições educacionais, econômicas e sociais nas cidades sede das universidades se apresentaram propícias e, também, levou-se em consideração a existência de diversas faculdades isoladas que, ao serem unificadas, deram suporte à criação das novas universidades.

De acordo com Stroparo e Miguel (2017), a criação das primeiras universidades no Paraná foi permeada por motivações de caráter político e econômico, tanto internas, quanto externas ao Estado, e que exerceram forte influência sobre a decisão governamental. Em relação às motivações internas, os autores evidenciam: a inserção das novas universidades no projeto estadual de modernização econômica, que priorizava o investimento na diversificação produtiva por meio da substituição da cafeicultura pela agropecuária e a industrialização; as universidades estaduais beneficiariam tanto as comunidades das regiões do norte e campos gerais, como o setor privado, com a formação de recursos humanos, e o próprio governo que, além de obter vantagens políticas, reafirmaria sua submissão ao ideário desenvolvimentista do governo federal vinculado ao capital internacional; os municípios de Ponta Grossa, Londrina e Maringá contavam com as maiores populações do interior do Paraná, além de concentrarem ampla produtividade e oferta de serviços, atraindo investimentos e dinamizando os setores produtivos em suas regiões. Soma-se a isso, que o governo estadual não obteve êxito em suas negociações para federalização de instituições de ensino superior existentes e, também, o Estado não contava com infraestrutura adequada e suficiente para: atender à necessidade de formação e qualificação docente, de formação profissional em outras áreas; e comportar o expressivo aumento do número de vagas ofertadas na educação superior.

Pode-se dizer que tais questões deram forte impulso às reivindicações pela interiorização universitária no Estado. Contudo, destaca-se o elemento político intrínseco ao movimento iniciado por Ponta Grossa, Londrina e Maringá, considerando a disputa entre as três cidades pela hegemonia regional. Isso porque, cada uma das cidades alimentava a ideia de que sediar uma universidade contribuiria significativamente para sua caracterização como polo regional.

Em relação às motivações externas ao Estado do Paraná, Stroparo e Miguel (2017) destacam alguns pontos principais: a partir do golpe de 1964, a educação passou a exercer um duplo papel tendo, de um lado, as camadas médias buscando na educação um caminho para conquistar ascensão social e, de outro lado, o setor produtivo apostando na educação para preenchimento dos quadros de recursos humanos; as faculdades isoladas não conseguiam atender à demanda crescente, o que impôs a necessidade de unificação e transformação dessas faculdades em universidades permitindo, assim, expandir rapidamente suas ações, ampliar a oferta de cursos e o número de vagas; o alinhamento do governo estadual à conjuntura mais ampla de ingresso do país na esfera de domínio do capital – evidenciado tanto pela vinculação política dos governadores Ney Braga e Paulo Pimentel ao grupo que deflagrou o golpe de 1964, como pela vinculação econômica do Paraná ao projeto desenvolvimentista federal –; as mudanças inseridas pela Lei nº 5.540/68, destinadas à adaptação das instituições de ensino superior ao contexto mais amplo do capital internacional, eram incompatíveis com o modelo paranaense, historicamente baseado em faculdades isoladas, o que exigia a transformação formal na educação superior no Estado.

Diante do exposto, destacam-se dois aspectos. O primeiro trata da luta histórica que resultou na criação das Universidades Estaduais de Ponta Grossa, de Londrina e de Maringá, afirmando o início do processo de interiorização universitária no Paraná, bem como, propiciando uma mudança na própria estrutura da educação superior no Estado, uma vez que superou o modelo das tradicionais faculdades isoladas, de cunho estritamente profissionalizante, e passou a integrar instituições universitárias em cidades polo microrregionais. O segundo aspecto diz respeito ao alinhamento do Paraná ao ideário federal de vinculação às determinações do capital internacional, que perpassou o processo de criação das primeiras universidades paranaenses.

Assim, a criação das universidades pioneiras pode ser compreendida também como uma ação política, realizada fora de um planejamento para a expansão da educação superior e distante da reflexão cuidadosa e dialogada com os atores ligados à atividade educacional (estudantes, docentes e demais trabalhadores, comunidade, movimentos etc.), que tanto contribuiria para tomada das decisões. Isso se percebe, principalmente, porque a responsabilidade inicialmente colocada pelo Estado às novas instituições é marcadamente voltada ao projeto de desenvolvimento, sem que o foco estivesse voltado prioritariamente à missão mais ampla da universidade.

O exposto até aqui possibilitou conhecer elementos que contribuíram para a decisão governamental que determinou a interiorização da educação superior no Paraná, demarcando o fim da centralização do ensino universitário na capital do Estado. Sobretudo, o reconhecimento de que a criação universidades estaduais possui relação direta com questões de ordem política e econômica (interna e externa), como a definitiva inserção do país no campo de domínio do capitalismo internacional.

Portanto, com a apreensão do contexto de criação das primeiras universidades no Paraná, torna-se fundamental discorrer, ainda que brevemente, sobre as especificidades de cada uma das instituições de educação superior criadas no estado, tanto das pioneiras: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); como das que vieram a ser criadas posteriormente, a partir da década de 1980: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); e Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Destaca-se, que a apresentação de algumas das características das instituições se faz com o intuito de contribuir para compreensão dessas universidades enquanto espaços de intervenção para diversas profissões, entre as quais, esta pesquisa evidencia o Serviço Social.

2.2.2 Conhecendo as universidades estaduais do Paraná: desafios na formação universitária

A expansão na educação superior pública no Paraná, após a consolidação do ciclo da interiorização universitária iniciado com a criação das universidades pioneiras, possibilitou a constituição de um sistema estadual de ensino superior, na forma como se conhece atualmente, composto por sete universidades estaduais localizadas em diferentes regiões do Estado.

As universidades paranaenses se caracterizam como autarquias estaduais de regime especial e gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. São regidas por estatutos e regimentos próprios e pelas resoluções de seus conselhos superiores, em consonância com as legislações estadual e federal. Embora tenham autonomia de gestão financeira, dependem financeiramente do Governo do Estado⁴¹, de onde advém a maior parte dos recursos para funcionamento e manutenção das instituições.

A seguir, serão apresentadas características das universidades paranaenses com base nas informações constantes nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) vigentes, de cada uma das instituições – UEPG: 2018-2022; UEL: 2016-2021; UEM: 2018-2022; Unioeste: 2019-2023; Unicentro: 2018-2022; Unespar: 2018-2022; e UENP: 2019-2023.

Sendo uma das universidades pioneiras do Estado, a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG foi criada sob o regime da Fundação de Direito Público, pela Lei Estadual 6.034/69 e Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970, resultando da unificação das seguintes instituições: Faculdade Estadual de Filosofia; Ciências e Letras de Ponta Grossa; Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa; Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa; e Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa. Foi reconhecida pelo Governo Federal através do Decreto nº 73.269, em 1973, que aprovou, ainda, o Estatuto, o Regimento Geral e o Plano de Reestruturação da universidade. Localizada na região centro-sul do Estado, a universidade tem sede na cidade de Ponta Grossa, onde estão localizados seus *campi* (campus central e

⁴¹ As universidades estaduais no Paraná têm como mantenedor o Governo do Estado, sob a coordenação da Secretaria de Ciências e Tecnologia – SETI, órgão que foi transformado em Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, em 2019.

campus Uvaranas), contando, também, com um campus avançado na cidade de Telêmaco Borba (UEPG, 2018).

A instalação da UEPG se efetivou em meio ao desenvolvimento de atividades industriais, alimentadas pelo sistema de transportes, que possibilitaram à cidade sede se transformar em polo industrial abrangente na região dos Campos Gerais. O cenário apresentado por meio da crescente industrialização impulsionou a universidade a desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação, iniciadas com os cursos de graduação e de pós-graduação em diversas áreas.

Dentro dos seus seis setores de conhecimento (Ciências Agrárias e de Tecnologia; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Exatas e Naturais; Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências Jurídicas; e Ciências Sociais Aplicadas) a UEPG conta com: 38 cursos de graduação na modalidade de ensino presencial (25 cursos de bacharelado e 13 cursos de licenciatura); e 09 cursos na modalidade à distância, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Na pós-graduação, além de cursos de especialização ofertados conforme a demanda (em 2017 foram ofertados 26 cursos), a UEPG conta com: 25 programas de mestrado; e 10 programas de doutorado, dos quais, a maioria tem algum tipo de internacionalização, destacando-se o doutorado cotutela, com universidades europeias, o doutorado sanduíche com universidades norte-americanas e europeias, e o Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC) da Organização dos Estados Americanos (OEA) (UEPG, 2018).

Em relação à comunidade universitária da UEPG, esta é formada por estudantes, professores/as e demais funcionários/as, somando-se mais de dezessete mil pessoas, contando 9.183 estudantes matriculados/as somente na graduação presencial em 2017. Tendo como base o mesmo ano, identificou-se que o número de ingressantes nos cursos de graduação foi de 1.952 estudantes; e na pós-graduação foram 2.209 matriculados/as em cursos de especialização, 698 matriculados em cursos de mestrado e 314 em cursos de doutorado. Quanto ao corpo docente, havia 948 professores/as (738 efetivos/as e 210 temporários/as) e, quanto aos/às demais funcionários/as, havia 775 agentes universitários/as com diferentes níveis de escolaridade, trabalhando nos setores da universidade (UEPG, 2018).

A UEPG, comprometida com princípios orientados pela democracia, respeito à pluralidade de ideias e à diversidade política, científica e cultural, representa,

desde a década de 1960, o importante papel de polo propagador de conhecimento e cultura da região centro-sul do Paraná, buscando avançar na formação em nível superior de qualidade e contribuir também no desenvolvimento da região e do país.

A Universidade Estadual de Londrina – UEL, que tem seu campus-sede localizado na região Norte do Paraná, foi criada pela Lei Estadual nº 6.034/69 e Decreto nº 18.110, de 28 de janeiro de 1970, sob a forma de Fundação, a partir da unificação de cinco faculdades existentes, a saber: Faculdades Estaduais de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina; Faculdade Estadual de Direito; Faculdade Estadual de Odontologia; Faculdade Estadual de Medicina; Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis. A UEL foi reconhecida por meio do Parecer nº 592 e do Decreto Federal nº 69.324, ambos em 1971 (UEL, 2016).

A instalação da UEL ocorreu durante um período em que Londrina e região passavam por mudanças na agricultura que intensificaram o êxodo rural e o crescimento das cidades. Em resposta a tais questões, teve início um processo de industrialização, em consonância com o Plano de Metas do Governo Federal, com ênfase no desenvolvimento de pequenas indústrias e apoio ao pequeno empreendimento. Nesse contexto a UEL desempenhou um papel histórico de centro urbano com a oferta de serviços em diversas áreas e formação de mão-de-obra especializada.

No que se refere ao ensino, a UEL conta com 09 centros de estudos em diversas áreas do conhecimento (Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências Exatas; Letras e Ciências Humanas; Ciências da Saúde; Educação, Comunicação e Artes; Educação Física e Esporte; Estudos Sociais Aplicados; e Tecnologia e Urbanismo), que abrangem 53 cursos de graduação presenciais e 01 curso a distância. Na pós-graduação, conta com 205 cursos, sendo: 66 de especialização; 66 de especialização-residência; 48 programas de mestrado e 25 programas de doutorado (UEL, 2016).

A comunidade universitária da UEL é formada por estudantes, professores/as e agentes universitários/as, que agregam mais de 20 mil pessoas. Tendo como base o ano de 2016 identificou-se que: havia 12.551 estudantes matriculados/as nos cursos de graduação; e na pós-graduação estavam matriculados/as 2.591 estudantes em cursos de especialização (sendo 62 na modalidade à distância), 1.773 em programas de mestrado e 959 em programas de doutorado. Quanto aos/às docentes e demais funcionários/as, havia 1.679

professores/as (1.408 com efetivos/as e 271 temporários/as) e 3.128 agentes universitários/as trabalhando nos diversos setores da universidade (UEL, 2016).

A UEL, portanto, em sua relação histórica com Londrina e região, cumpre o papel de exercer influência, tanto no sistema econômico e educacional, como nas áreas de saúde, cultura e lazer, tecnologia, informação e comunicação, entre outras, além de proporcionar ensino de qualidade para a formação profissional em diferentes áreas de conhecimento.

Na região de Maringá, até a criação de uma universidade o ensino superior era ofertado em três instituições: Faculdade Estadual de Direito; Faculdade Estadual de Ciências Econômicas; e Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Estas foram unificadas para a criação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, por meio da Lei Estadual nº 6.034/69 e Decreto nº 18.109, de 28 de janeiro de 1970, na forma de Fundação de Direito Público, sendo reconhecida por meio do Decreto Federal nº 77.583, em 1976 (UEM, 2018).

Com características regionais, a UEM abrange 109 municípios do noroeste do Estado, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento da região, por meio das atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura. Está sediada em Maringá, contando também com os campi: campus do Arenito, em Cidade Gaúcha; campus Regional de Cianorte; campus Regional de Diamante do Norte; campus Regional de Goioerê; campus Regional de Umuarama; e o campus Regional do Vale do Ivaí, em Ivaiporã.

No que diz respeito ao ensino, a UEM conta com 07 centros de estudos (Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências Exatas; Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências da Saúde; Sociais Aplicadas; e Tecnologia), que abrangem suas áreas do conhecimento, ofertando 69 cursos de graduação, além de 07 cursos na modalidade à distância. Na pós-graduação, são ofertados: 48 cursos de especialização e 11 programas de residência, 52 programas de mestrado e 26 programas de doutorado (UEM, 2020).

A comunidade universitária da UEM, com base em informações referentes a 2018, se constituía de: 18.001 estudantes matriculados/as nos cursos de graduação. Na pós-graduação havia: 3.700 estudantes matriculados/as em cursos de especialização; 3.202 matriculados/as em programas de mestrado e 1.502 em programas de doutorado. Em relação aos recursos humanos, conta com 1.679 docentes (1.274 efetivos/as e 405 temporários/as) e 2.482 agentes universitários/as

(2.186 efetivos e 296 temporários/as), ligados/as a atividades nos *campi* e no Hospital Universitário (UEM, 2020).

A UEM atua, portanto, com base no compromisso de “[...] produzir conhecimento por meio da pesquisa; organizar, articular e disseminar os saberes por meio do ensino e da extensão, para formar cidadãos, profissionais e lideranças para a sociedade” (UEM, 2018, p. 48), além de buscar promover avanços tecnológicos que contribuam, direta ou indiretamente, para gerar impacto econômico e social.

Após a criação das universidades pioneiras, a expansão do ensino superior no estado teve continuidade somente em 1987, com a criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. O movimento em prol de uma universidade na região oeste do Paraná teve início em Cascavel, ainda nos anos 70, mas seu ápice foi após a divulgação dos resultados de pesquisas realizadas entre 1982 e 1983, que mostraram a impossibilidade de crescimento das fundações existentes da região Oeste. A partir de então, não apenas os sujeitos universitários, mas toda a sociedade se uniu em torno do objetivo de reivindicar junto aos governos estadual e federal a universidade pública que o oeste paranaense necessitava.

Instituída, portanto, na forma de Fundação, por meio da Lei nº 8.464/1987, a Unioeste resultou da congregação das instituições: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel; Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu; Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon; e Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato. A partir da Portaria Ministerial nº 1.784-A e do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 137, ambos emitidos em 1994, a Unioeste obteve seu reconhecimento como universidade. Em 1998, a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão foi incorporada à instituição, tornando-se campus universitário da Unioeste (UNIOESTE, 2018).

A universidade está sediada em Cascavel, sendo formada pelos *campi* nas cidades de: Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo, abrangendo toda a região oeste do Paraná. Dessa forma, está localizada entre as regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, situadas em áreas de fronteira e que, geopoliticamente, ocupam lugar estratégico no âmbito dos interesses econômicos e culturais do Estado e do país.

Em relação ao ensino, existem os centros que abrangem as áreas do conhecimento (Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Médicas e Farmacêuticas; Educação, Comunicação e Artes; Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciências Sociais

Aplicadas; Educação Letras e Saúde; Engenharia e Ciências Exatas; Ciências Humanas; Ciências e Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Humanas, Educação e Letras; Ciências Humanas e Sociais), ofertando 64 cursos de graduação presenciais e 03 na modalidade à distância. Na pós-graduação, são: 37 programas de mestrado e 13 programas de doutorado; e, até junho do ano de 2018, havia 18 programas de residência na área da saúde, 11 especializações presenciais e 01 curso de especialização à distância (UNIOESTE, 2018).

Em relação à comunidade universitária, em 2017 a Unioeste contava com 10.315 estudantes matriculados/as em cursos de graduação; e na Pós-Graduação, havia 736 matriculados/as em cursos de especialização, 1.185 em programas de mestrado e 427 em programas de doutorado. O registro quanto ao corpo docente e da carreira técnica universitária, no mesmo ano, era de: 1.314 docentes (1.071 efetivos/as e 243 temporários/as) e 1.251 agentes universitários/as (1.104 efetivos/as e 147 temporários/as) (UNIOESTE, 2018).

A Unioeste assume, portanto, o compromisso de “[...] produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional [...]” (UNIOESTE, 2018, p. 03), com base em uma perspectiva de alcance da justiça, da democracia, da cidadania e da responsabilidade social.

No ano de 1990, foi criada na cidade de Guarapuava a Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, por meio da Lei nº 9.295, a partir da fusão das instituições: Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e da Fundação Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Irati, que passaram a ser *campi* universitários da Unicentro em Guarapuava e em Irati. A universidade teve seu processo de reconhecimento concluído em 1997, por meio do Decreto nº 3.444 e, em 2007, o Centro Educacional de Desenvolvimento Tecnológico de Guarapuava foi integrado à Unicentro e transformado no campus Cedeteg. A Unicentro possui, ainda, *campi* avançados em: Chopinzinho, Coronel Vivida, Laranjeiras do Sul, Pitanga, e Prudentópolis, os quais são mantidos por meio de convênios com as prefeituras dos referidos municípios para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação (UNICENTRO, 2018).

Embora a Unicentro esteja localizada na região centro-sul do Paraná, seu impacto extrapola sua área de abrangência. Sendo assim, identifica-se que os indicadores socioeconômicos dessa área evidenciam a relevância do papel da universidade como promotora de ações voltadas à integração entre municípios, à

valorização da diversidade cultural e à melhoria dos aspectos, tanto sociais, como ambientais e econômicos (UNICENTRO, 2018).

Dentro das 07 áreas do conhecimento (Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas) a Unicentro oferta 41 cursos de graduação presenciais e 06 cursos na modalidade à distância. Em relação à pós-graduação conta com 27 cursos de especialização, 16 programas de Mestrado e 05 Doutorados (UNICENTRO, 2018).

Quanto à comunidade universitária da Unicentro, tendo como base o ano de 2017, registrou-se: 11.087 estudantes matriculados/as em cursos de graduação (7.195 na modalidade presencial e 1.515 na modalidade a distância); 1.663 estudantes de pós-graduação matriculados/as em cursos de especialização (383 em cursos presenciais e 1.280 em cursos à distância); 569 estudantes de pós-graduação matriculados/as em programas de mestrado e 145 em programas de doutorado. A universidade contou, ainda, com 839 docentes (559 efetivos/as e 280 temporários/as), 309 agentes universitários/as (230 efetivos/as e 79 temporários/as) e 60 trabalhadores/as em cargos de comissão (UNICENTRO, 2018).

A Unicentro, portanto, mantém o compromisso com a produção e a disseminação do conhecimento científico, da cultura, da tecnologia e da inovação, a fim de formar pessoas capazes de intervir e transformar o contexto socioeconômico e político regional. Dessa forma, a Unicentro qualifica-se como uma universidade socialmente relevante, considerando seu empenho em superar as distâncias geográficas e proporcionar atendimento de qualidade no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, a diversas regiões do Estado.

Na região noroeste do Estado, a Universidade Estadual do Paraná (Unespar) foi criada na forma de autarquia estadual, por meio da Lei Estadual nº 13.283, em 2001. Resultante, portanto, da congregação das últimas faculdades isoladas do Estado: Escola de Música e Belas Artes; Faculdade de Artes do Paraná; Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão; Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana; Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro; Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho; Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí; Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio; Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho; Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e

Letras de Paranaguá; e Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. Ainda em 2001, foram integradas à Unespar: a Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná; a Fundação Faculdades Luiz Meneghel; e a Escola Superior de Ciências Agrárias, vinculada à Fundação Educacional de Guarapuava (UNESPAR, 2018).

A universidade possui sede em Paranavaí, contando, também, com: campus de Curitiba I; campus de Curitiba II; campus de São José dos Pinhais; campus de Campo Mourão; campus de Apucarana; campus de Paranaguá; campus de União da Vitória; e a Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar do Guatupê, que se caracteriza como unidade especial, academicamente vinculada à universidade (UNESPAR, 2018).

Os centros de áreas (Ciências de Artes Visuais; Ciências de Música; Ciências de Música e Musicoterapia; Ciências Humanas e da Educação; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e Biológicas), abrangem os cursos ofertados pela Unespar, sendo: 68 cursos de graduação (38 licenciaturas e 30 bacharelados). Na pós-graduação, possui: 36 cursos de especialização; 02 programas de mestrado e, ainda, o curso de Mestrado Interinstitucional em parceria com a Universidade Federal da Bahia – UFBA e os cursos de Doutorado Interinstitucional, um em parceria com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e um com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (UNESPAR, 2018).

Em relação à comunidade universitária, foram encontrados os seguintes registros, tendo como base o ano de 2017: havia 10.338 estudantes matriculados/as em cursos de graduação e, aproximadamente, 2.000 na pós-graduação; 1.081 trabalhadores/as, sendo 936 docentes (666 efetivos/as e 270 em regime temporário) e 144 agentes universitários/as.

A Unespar define, portanto, a missão de gerar e difundir conhecimento, por meio das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, visando à promoção da cidadania e da democracia, da diversidade humana e do desenvolvimento sustentável, tanto na esfera regional, como nacional e internacional. Assim, a inserção regional da universidade demonstra seu relevante papel na formação, com ações que objetivam o compromisso com o desenvolvimento social e cultural da comunidade acadêmica e da comunidade externa.

A Unespar possui característica multirregional, sendo constituída pelas experiências das faculdades que a compõem. Assim, sua organização descentralizada geograficamente em seis microrregiões geográficas do Paraná, potencializa a atuação da universidade em cada região e sua inserção em áreas distantes dos grandes centros do Estado.

Vale destacar que, com a criação da Unespar – no formato de faculdade conglomerada –, encerrou-se no Paraná o modelo de faculdades isoladas, passando-se a garantir no Estado a oferta de ensino superior público baseado no tripé universitário do ensino, da pesquisa e da extensão.

Em 2006, foi criada a Universidade Estadual do Norte do Paraná – Uenp, a partir da união de instituições que, até então, faziam parte da Unespar⁴². Dessa forma, a Uenp passou a contar com o campus-sede em Jacarezinho e *campi* universitários nas cidades de Bandeirantes e Cornélio Procópio. O marco da história de criação da Uenp tem início ainda em 2004, com uma série de manifestações pela comunidade, que realizou atos em várias cidades a fim de reivindicar a instalação de uma universidade pública na região, o que se materializou por meio da Lei Estadual nº 15.300, de 2006, que criou a referida universidade (UENP, 2019).

Dentro das diversas áreas do conhecimento que compõe os centros de estudos (Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências Tecnológicas; Ciências Humanas e da Educação; Ciências Sociais Aplicadas; Letras, Comunicação e Artes; e Ciências da Saúde) a Uenp oferta 27 cursos de graduação (sendo 01 na modalidade à distância). Na pós-graduação, conta com 04 cursos de especialização; 04 programas de mestrado e 01 doutorado (UENP, 2019).

A comunidade universitária da Uenp, em 2018, era formada por: 4.701 estudantes matriculados/as nos cursos de graduação; 396 nos cursos de especialização e 80 nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado); havia 593 trabalhadores/as, sendo 448 docentes (233 efetivos/as, 158 temporários/as, 55 cedidos/as pelo município de Bandeirantes e 02 voluntários/as) e 145 agentes universitários/as (62 efetivos/as, 50 cedidos/as pelo município de Bandeirantes e 33 contratados/as em caráter temporário) (UENP, 2019). Importa destacar que no Regimento Geral da Uenp, conforme consta em seu Artigo 124: “O pessoal docente compreende: I. os professores integrantes da carreira; II. os professores contratados

⁴² A Lei de criação da Uenp retirou da Unespar as faculdades: Fundinopi, Faefija, Fafi-CP, Fafija e a FFALM (UENP, 2019).

em caráter temporário” (UENP, 2008). No entanto, o Conselho de Administração autoriza a adesão de professor voluntário – nos termos da Resolução nº 004/2011-CAD/UENP, alterada pela Resolução nº 023/2012-CAD/UENP –, para substituição temporária de docente, em caráter emergencial, nos casos de exoneração, falecimento e aposentadoria, até que a instituição realize processo seletivo (UENP, 2019). A Resolução nº 004/2011-CAD/UENP, portanto, situa a aceitação, por parte do docente, da condição de professor voluntário, enquanto uma “[...] honraria acadêmica, não lhe cabendo nenhum tipo de remuneração nem gerando vínculo empregatício ou previdenciário entre o docente e a Instituição [...]” (UENP, 2011), situação esta que desperta preocupação em relação a uma estratégia da qual instituições (não exclusivamente as universidades) lançam mão para suprir a falta de profissionais, mas que colocam o/a docente diante de uma forma de admissão aviltante em relação a direitos trabalhistas e a condições de desenvolvimento docente na instituição, ou seja, uma estratégia disfarçada de oportunidade.

A Uenp é a mais jovem universidade paranaense e não foram criadas outras novas instituições depois dela. Para o desenvolvimento de suas atividades, a Uenp assume, portanto, o compromisso de promover formação de excelência e produção do conhecimento, pautando-se em princípios éticos, inclusivos e sustentáveis, visando contribuir para o desenvolvimento regional e nacional.

Em relação às políticas de ingresso nas universidades estaduais, pode-se dizer que, de modo geral, contemplam: o Processo Seletivo Vestibular (sistema de cotas e universal) e o Sistema de Seleção Unificado – SISU; o Vestibular para Povos Indígenas; os processos seletivos seriados e o preenchimento de vagas remanescentes por meio de editais específicos (para transferências e para Portadores de Diploma). E na pós-graduação, os processos seletivos de ingresso de estudantes obedecem à publicação de editais específicos.

Quanto à estrutura administrativa das universidades estaduais do Paraná segue-se uma organização semelhante nas sete instituições, sendo formadas, basicamente por: órgãos deliberativos/consultivos (Conselho Universitário; Conselho de Administração; e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão); órgãos executivos da administração superior (Reitoria e Pró-Reitorias, assessorias e órgãos suplementares); órgãos da administração intermediária (Direções de Campus, com secretarias, assessorias, órgãos de apoio e órgãos suplementares); e órgãos da

administração básica (Conselhos e Direções de Centros; Colegiados e Coordenações de Cursos).

Quanto aos órgãos suplementares, são criados para atender a objetivos específicos no âmbito das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, existindo alguns que são comuns às universidades paranaenses, como por exemplo: biblioteca; editora; Escritório de Relações Internacionais (ERI); Núcleo de Educação a Distância – NEAD; serviços voltados à inclusão e acessibilidade; laboratórios; dentre outros. Há, ainda, órgãos suplementares criados conforme a estrutura e o contexto social e regional de cada universidade, como: rádios universitárias; serviços que compõem complexos esportivos e culturais; serviços de apoio estudantil; escritórios para assuntos jurídicos; agências de inovação tecnológica; clínicas-escola; farmácias-escola; fazendas experimentais; hospitais/clínicas veterinárias; e, ainda, os hospitais universitários (existentes na UEL, UEM, UEPG e Unioeste), que prestam atendimento especializado em diversas áreas médicas e recebem pacientes de várias regiões do Paraná e de outros Estados; entre outros órgãos.

Com relação à pesquisa, as universidades paranaenses se voltam para a produção de conhecimento e tecnologia em todas as áreas do saber, assim como, para disseminação do conhecimento construído em periódicos, livros científicos e demais publicações. Para tanto, priorizam o fortalecimento de programas de Iniciação Científica – IC, a formação de pessoal em cursos de pós-graduação, a realização de convênios com instituições nacionais e/ou estrangeiras, a composição de comitês de pesquisa, o fortalecimento dos órgãos internos de apoio à pesquisa e o apoio à realização e participação da comunidade acadêmica em eventos científicos e culturais diversos, entre outras iniciativas.

Em relação à extensão, enquanto “[...] processo educativo, cultural e científico que, articulado ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade” (UEPG, 2018, p.51), as universidades estaduais buscam desenvolver suas atividades sob uma perspectiva de transformação, ligada aos movimentos sociais, visando à superação de desigualdades e o fomento ao desenvolvimento regional e estadual. Dessa forma, ocupam espaço importante no cenário das políticas públicas, indicando cada vez mais a necessidade de ampliação dos investimentos nas iniciativas extensionistas, tanto pelo governo estadual quanto federal.

Também merecem destaque as políticas de relações internacionais e interinstitucionais desenvolvidas pelas universidades paranaenses. Tais políticas dão suporte para a proposição de convênios com universidades e instituições de pesquisa internacionais, além de estreitar os laços com embaixadas, consulados, agências de apoio ao desenvolvimento de projetos em âmbito internacional e, ainda, fortalecer a política linguística em apoio ao processo de internacionalização com a oferta de diversos programas à comunidade universitária.

Com base no exposto, destaca-se a importância de conhecer as questões históricas ao longo das últimas cinco décadas, que levaram a criação das universidades paranaenses, para compreender a organização e o desenvolvimento da educação superior no Paraná, como parte de um processo tardio no contexto de desenvolvimento das regiões do interior do Estado. O longo percurso de transformação das antigas faculdades isoladas em universidades foi perpassado por alternâncias nos governos, períodos de recessão, instabilidades políticas, e momentos da história do Paraná e do Brasil, marcados por mudanças (conquistadas ou impostas) que resultaram no modelo de educação superior também presente no contexto paranaense.

As universidades carregam, portanto, as características e a riqueza acumulada na formação de seus *campi*, assim como, a perspectiva de defesa da universidade pública, gratuita e laica; da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; de uma gestão democrática pautada na garantia da autonomia universitária.

Por conseguinte, a universidade está estruturada em conformidade com o modelo organizacional empresarial, pautada nas leis do mercado, na burocracia e na produtividade, que incide diretamente no cotidiano e na vida dos sujeitos que compõe a comunidade acadêmica (CHAUÍ, 2001). Dentro de tal contexto, apresentam-se inúmeras situações que requerem algum tipo de intervenção estatal, o que ocorre por meio da vinculação do atendimento das demandas apresentadas nas instituições, a determinadas profissões. Aqui, especificamente, o enfoque é dado à contribuição que o Serviço Social pode exercer, ao intervir sobre inúmeras situações diretamente junto à comunidade acadêmica, que pode ser “[...] compreendida como um mar cheio de vidas: professores, servidores, famílias, estudantes e a comunidade no entorno [...]” (SILVA, 2014, p. 24).

Portanto, a universidade reflete um cenário onde coexistem cotidianamente: professores/as, agentes universitários/as, profissionais terceirizados/as, entre outros/as, muitos/as com contratos temporários – o que afeta diretamente o ensino, a pesquisa e a extensão, principalmente em razão do caráter descontinuado dos vínculos –, além de que, muitos/as, trabalham sob condições precarizadas e com escassez de recursos adequados e suficientes para exercício das atividades de modo geral; estagiários/as admitidos/as sob a lógica da força de trabalho de baixo custo para as instituições, o que coloca a bolsa como principal fator de procura pelos/as estudantes/as, ficando o aspecto pedagógico do estágio em segundo plano; acadêmicos/as que enfrentam dificuldades quanto aos processos de ingresso, adaptação e permanência na universidade e/ou na comunidade, entre outros aspectos.

Então, essa comunidade acadêmica é composta, de modo geral, por trabalhadores/as que lutam por condições de trabalho e defesa dos direitos constantemente ameaçados pelas contrarreformas do Estado. Esses sujeitos muitas vezes desempenham, concomitantemente, mais de um papel na universidade (funcionário/acadêmico, funcionário/docente, docente/acadêmico, acadêmico/estagiário, entre outras configurações), o que não é raro, considerando as condições de vida dos indivíduos e as exigências do mercado. Além disso, esses múltiplos papéis se entrelaçam com outros nos mais diversificados espaços na sociedade.

Considerando essa multiplicidade de elementos, é fundamental frisar a disparidade que pode se manifestar entre os sujeitos, tanto em relação a níveis educacionais, de lazer e cultura, como de acesso a condições adequadas de saúde, moradia, alimentação e outras situações que se apresentam na dinâmica de uma universidade, que são vivenciadas pelos sujeitos e enfrentadas (ou não) a depender das condições objetivas disponíveis para isso.

Estes elementos, juntamente a outros, relacionados ao trabalho do/a assistente social na educação superior, serão abordados nas sessões subsequentes, perpassando, principalmente, a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo realizada nas universidades estaduais do Paraná.

3 FORMAS HISTÓRICAS DO TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL

O Serviço Social é profissão que possui uma perspectiva teórico-metodológica de interpretação da realidade, e que apreende o trabalho como elemento fundante do ser social. Por isso, a compreensão da categoria trabalho contribui para o desvelamento do significado social da profissão e sua dimensão organizativa, cujos referenciais possibilitam refletir sobre o projeto profissional de forma crítica e comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Sendo assim, conforme aponta Iamamoto (2014), a ótica sob a qual se analisa a realidade social no âmbito da profissão, embasada pela teoria social de Marx, possibilita a apreensão do movimento histórico, tendo como ponto de partida as classes sociais e suas lutas, assim como, o reconhecimento da centralidade do trabalho na sociabilidade humana.

Na perspectiva desta pesquisa, portanto, torna-se precípuo compreender e analisar o importante papel que o Serviço Social assume em sua intervenção na área da educação superior diante das várias questões – relacionadas à moradia, alimentação, renda, saúde, saúde mental, entre outras ocasionadas ou acentuadas em razão das contradições e tensões dentro e fora da universidade –, que são vivenciadas pela classe que vive do trabalho⁴³.

Conforme destaca Wanderley (1991, p.59), no interior das universidades “A integração dos funcionários com os estudantes e professores constitui um repto para uma nova reforma universitária”, daí a importância de conhecer a multiplicidade presente nesses espaços, constituída pela realidade de acadêmicos/as de graduação e de pós-graduação, professores/as, agentes universitários/as, estagiários/as, residentes, bolsistas, terceirizados/as e aprendizes. Sujeitos estes, inseridos na universidade por meio de processos distintos, mas cujas existências se inter-relacionam e são afetadas (em maior ou menor intensidade) pelas desigualdades postas na/pela sociedade do capital.

⁴³ Antunes (2002) formulou o termo “classe que vive do trabalho”, que corresponde a todos os trabalhadores (proletários, portanto), que vendem sua força de trabalho para sobreviver, uma vez que não possuem qualquer meio de produção que os permita fazê-lo de maneira autônoma.

3.1 A CENTRALIDADE DA CATEGORIA TRABALHO NA SOCIABILIDADE HUMANA: BREVES APONTAMENTOS

Foi Friedrich Engels (1820-1895) quem identificou o trabalho como central na humanização do homem e, a partir de suas investigações, constatou que o homem pode realizar com as mãos inúmeras operações que o animal primitivo não consegue sequer imitar (LUKÁCS, 2013). Enquanto as atividades realizadas pelos animais são desprovidas de valor e não tem nenhuma possibilidade de desenvolvimento posterior, sendo executadas exclusivamente para sobrevivência e adaptação ao ambiente, o homem é capaz de criar os meios de produção necessários à satisfação das próprias necessidades, o que se configura como nível inicial de aprimoramento da autocriação humana a partir do trabalho.

Assim, o que distingue o ser social do animal primitivo é o trabalho humano, uma vez que “[...] suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já consumado” (LUKÁCS, 2013, p. 35). Desse modo, somente o trabalho pode ser considerado uma inter-relação entre o homem e a natureza, pois permite aos homens dominá-la e transformá-la e, também, se autotransformar, passando do ser meramente biológico ao ser social.

Nessa direção, de compreender a formação do homem enquanto ser social, Karl Marx (1818-1883) desenvolveu seu pensamento a partir da identificação e análise dos elementos constitutivos do trabalho que, independente da realidade social, são: o próprio trabalho, enquanto atividade adequada a um fim; o objeto do trabalho, ou seja, a matéria a que o trabalho é aplicado; e os meios, isto é, o instrumental necessário ao trabalho (MARX, 2016).

Sob essa perspectiva, Marx assegura que o trabalho é uma forma pertencente exclusivamente ao ser humano, pois é um processo que produz um resultado já idealizado pelo homem. Então, através do trabalho, “[...] realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade” (LUKÁCS, 2013, p. 37). Nesse sentido, afirma-se a centralidade do trabalho na constituição do ser social, uma vez que só cabe ao homem a capacidade de projetar o resultado do trabalho que irá realizar.

A ação pensada, a teleologia que permite a projeção da ação, a liberdade de realizar escolhas guiadas pelo conhecimento das leis e propriedades da matéria

orgânica, a capacidade de se comunicar distanciam o homem da natureza primitiva, tornando-o social. Contudo, considerando que, em seu desenvolvimento, o trabalho leva os indivíduos a desenvolverem relações sociais e habilidades para além do trabalho em si, Lessa (2016, p. 53), ancorado em Lukács, afirma que:

[...] com o desenvolvimento do trabalho e da divisão do trabalho, ganha em importância um novo tipo de posição teleológica. Essa nova forma de posição teleológica, ao invés de buscar a transformação do real, tem por objetivo influenciar na escolha das alternativas a serem adotadas pelos outros indivíduos, visa convencer os indivíduos a agir em um dado sentido, e não em outro. Lukács denomina posições teleológicas primárias aquelas voltadas à transformação da natureza, no processo de troca orgânica entre os homens e o ser natural. O segundo tipo de posição teleológica, aquela voltada à persuasão de outros indivíduos para que ajam de uma determinada maneira, é denominada posição teleológica secundária.

É a partir do trabalho, então, que o homem desenvolve também sua consciência, por meio da posição teleológica secundária que lhe possibilita realizar escolhas. Trata-se de um ato de consciência, uma alternativa, que evidência não ser meramente uma decisão, um produto acidental, mas uma cadeia de novas alternativas, que se caracteriza como um princípio transformador e inovador. Por conseguinte, o trabalho não se trata de mera adaptação ao ambiente, mas de ação planejada, com intuito de satisfazer a uma determinada necessidade individual e/ou coletiva.

Com base em Lessa (2016, p. 48), portanto, compreende-se que o trabalho, em razão de sua própria essência:

[...] remete o homem para além do próprio trabalho – de tal modo que, com o passar do tempo, o trabalho apenas pode se efetivar quando atende a necessidades sociais que não mais pertencem diretamente à troca orgânica entre o homem e a natureza. O trabalho, portanto, apenas pode se realizar no interior de um conjunto global de relações sociais muito mais amplas que ele próprio [...].

Dessa maneira, o trabalho torna-se cada vez mais socializado e o distanciamento do homem da natureza se amplia. As necessidades humanas⁴⁴ não são mais somente aquelas relacionadas à sobrevivência, mas também aquelas que surgem a partir da sociedade e da relação entre os indivíduos.

⁴⁴ Sobre necessidades humanas e necessidades sociais, aprofundar com: HELLER, 1986.

Ao passo que começa a adquirir também uma dimensão econômica, o trabalho possibilita transformar um valor de uso em outro valor de uso. Contudo, ao ser inserido na ordem social do capital, o trabalho denominado por Marx como trabalho concreto⁴⁵, cuja produção é indispensável à satisfação das necessidades humanas, é posto enquanto trabalho abstrato⁴⁶, ou seja, perde sua essência e suas particularidades, passando a ser destinado, sobretudo, à produção de mercadorias e à criação de valor de troca (MARX, 2016). Nesse contexto, o trabalho assume dupla característica, pois não deixa de ser trabalho concreto embora, ao mesmo tempo, se torne trabalho abstrato, cujo principal aspecto é quantitativo, destinado necessariamente à valorização do capital.

O capitalismo se estabelece, portanto, na transformação da força de trabalho em mercadoria. Assim, devido à sua finalidade – a acumulação de capital⁴⁷ –, reduz as relações sociais a relações econômicas, cuja centralidade está voltada à produção de mercadorias e não aos sujeitos que as produzem. O trabalho passa a ser mediado por acordos entre os capitalistas, que são os proprietários dos meios de produção, e os trabalhadores, que possuem somente a força de trabalho, a qual assume a característica de mercadoria em uma relação de compra e venda.

Dessa forma, o trabalho passa a depender da cooperação de mais indivíduos, levando-os a desenvolver relações sociais e habilidades que vão além do trabalho como um ato em si. A divisão do trabalho⁴⁸, por sua vez, passa a sustentar as relações mercantis na base do valor de troca, além de produzir o princípio do

⁴⁵ Embora se não possa falar propriamente em duas espécies de trabalho na mercadoria, o mesmo trabalho apresenta-se sob dois aspectos opostos, conforme se reporte ao valor-de-uso da mercadoria, como sua pura expressão objetiva. Portanto, todo o trabalho é, por um lado, dispêndio, no sentido fisiológico, de força humana, e é nesta qualidade de trabalho igual (*abstrato*) que ele constitui o valor das mercadorias (MARX, 2016).

⁴⁶ Todo o trabalho é, por outro lado, dispêndio da força humana sob esta ou aquela forma produtiva, determinada por um objetivo particular, e é nessa qualidade de trabalho *concreto* e útil que ele produz valores-de-uso ou utilidades. Tal como a mercadoria tem, antes de tudo, de ser uma utilidade para ser um valor, assim também o trabalho tem de ser, antes de tudo, útil, para ser considerado dispêndio de força humana, trabalho humano, no sentido amplo do termo (MARX, 2016).

⁴⁷ O capital é, na verdade, uma categoria histórica. Aparece quando determinadas condições existem e geram essa categoria. Tais condições ocorrem em épocas diferentes para cada país ou nação. Não ocorrem ao mesmo tempo em todas elas. E não ocorrem porque o desenvolvimento histórico é desigual: é a lei do desenvolvimento desigual (SODRÉ, 1997, p. 57).

⁴⁸ No conjunto formado pelos valores de uso diferentes ou pelas mercadorias materialmente distintas, manifesta-se um conjunto correspondente dos trabalhos úteis diversos – classificáveis por ordem, gênero, espécie, subespécie e variedade –, a divisão social do trabalho. [...] Numa sociedade cujos produtos assumem, geralmente, a forma de mercadoria – isto é, numa sociedade de produtores de mercadorias –, essa diferença qualitativa dos trabalhos úteis executados, independentes uns dos outros, como negócio particular de produtores autônomos, leva a que se desenvolva um sistema complexo, uma divisão social do trabalho (MARX, 2016, p. 64).

domínio do tempo e de sua utilização (LUKÁCS, 2013). Assim, enquanto modo de distribuição do trabalho na sociedade, essa divisão social decorre do avanço no desenvolvimento das forças produtivas e de organização das comunidades.

Compreende-se, portanto, que no modelo capitalista de produção a divisão do trabalho “[...] fragmentou as atividades em especificidades e em grau de simplicidade, dividindo os trabalhadores em peças vulneráveis para o capitalista, fáceis de trocar e de baixo custo” (BATISTA, 2002, p. 04). O trabalhador (o mesmo ser humanizado pelo trabalho) passa a ter suas características de ser social mescladas e, até mesmo, reduzidas a características mecânicas, semelhantes às dos objetos com os quais trabalha.

Essa realidade se assentou na sociedade capitalista, principalmente em decorrência do desenvolvimento tecnológico e científico, que possibilitou o aprimoramento da maquinaria e a criação de novos mecanismos de produtividade. Contraditoriamente, esse feito histórico acarretou consequências profundas para a classe trabalhadora, uma vez que houve a redução dos espaços de trabalho e, conseqüentemente, o aumento do desemprego, ampliando o domínio da máquina (trabalho vivo acumulado) sobre o trabalho vivo⁴⁹ presente (BATISTA, 2002).

Assim, a maquinaria – uma das grandes conquistas da humanidade, que tornou possível a redução do tempo de trabalho na indústria e aumento do tempo livre do trabalhador –, ao ser dominada pelo capital passou a ser utilizada para aumentar seu próprio lucro e transformar o homem em uma extensão da máquina e não para dar liberdade ao trabalhador. Esse desenvolvimento não foi utilizado a favor do trabalhador, possibilitando reduzir sua jornada e carga de trabalho. Pelo contrário, serviu tanto para eliminar inúmeros postos de trabalho, como para intensificar o trabalho nos postos que continuavam existindo.

Soma-se, ainda, o fato de que nem todos os trabalhadores conseguiam espaço para vender sua força de trabalho. Além disso:

[...] a mercadoria, força de trabalho, no século XIX, encontrava-se em situação precária em dois sentidos: quando vinculada à lógica produtiva, suas condições de remuneração e as condições de trabalho presentes deixavam os trabalhadores e seus familiares em situação de pobreza

⁴⁹ A capacidade de conservar valor ao mesmo tempo em que adiciona valor é um dom natural da força de trabalho em ação, do trabalho vivo, um dom que não custa nada ao trabalhador, mas é muito rentável para o capitalista na medida em que conserva o valor existente do capital. O capital é trabalho morto e, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga (MARX, 2016).

assustadora; ao mesmo tempo, no decorrer do século XIX, principalmente nos períodos de crise econômica recessiva, a força de trabalho não conseguia vincular-se ao mercado e o desemprego atingiu números alarmantes. A pobreza e a miséria denunciavam, portanto, a situação da classe trabalhadora (BATISTA, 2004, p. 09).

A consequência dessa realidade se traduzia, de modo geral, na impossibilidade dos indivíduos em prover as necessidades básicas de sobrevivência e no aumento da pobreza e da miséria. Estes elementos são próprios de uma forma de vida e de sociabilidade na qual se manifesta a contradição entre capital e trabalho e se destacam as dimensões negadoras da humanidade dos trabalhadores.

No início do século XIX, diante do cenário de transformações para os trabalhadores e das relações de compra e venda da força de trabalho, evidenciou-se o impacto desse processo, ou seja, foi quando a chamada “questão social”⁵⁰, enquanto “[...] expressão concreta da relação contraditória entre capital-trabalho, no interior da sociedade capitalista em desenvolvimento, atingiu proporções alarmantes nas cidades da Inglaterra e da França” (BATISTA, 2002, p. 02).

A “questão social”, no marco da tradição marxista, refere-se ao efeito da pauperização massiva da população trabalhadora em decorrência da instauração do capitalismo industrial-concorrencial entre o final do século XVIII e o início do século XIX. Isso significa que, embora a desigualdade entre ricos e pobres não fosse algo novo, ainda não se havia visto generalização da pobreza na forma como começava a se apresentar (NETTO, 2006). O pauperismo⁵¹, que até então era ocasionado pela escassez de produção, se mostra agora de uma forma inédita justamente por não haver mais a escassez, e sim, uma superprodução que não objetivava a superação da pobreza, mas a acumulação.

Essa nova realidade – somada à substituição da mão de obra humana por máquinas, desemprego e péssimas condições de trabalho –, despertou o descontentamento dos trabalhadores, que começaram a organizar protestos de diversas formas (nem sempre pacíficas). O pauperismo, então, se tornava um risco para a classe burguesa, principalmente porque a mobilização dos trabalhadores era

⁵⁰ A expressão “questão social” aparece grafada entre aspas em conformidade com o pensamento de alguns estudiosos do campo do Serviço Social, representando o cuidado na utilização da expressão, tendo em vista sua gênese tradicional-conservadora (NETTO, 2006). Também, por não se tratar da afirmação da existência real da “questão social”, como algo palpável, e sim, de suas expressões, determinadas pela desigualdade do modo de produção capitalista (SANTOS, 2012).

⁵¹ A pobreza acentuada e generalizada no primeiro terço do século XIX – o pauperismo – aparecia como nova precisamente porque ela se produzia pelas mesmas condições que propiciavam os supostos, no plano imediato, da sua redução e, no limite, da sua supressão (NETTO, 2006, p.154).

vista como uma ameaça às instituições sociais existentes. É nesse sentido que Netto (2006) destaca, que foi a partir da perspectiva efetiva do desmoroamento da ordem burguesa que o pauperismo designou-se enquanto “questão social”.

Assim, no período que sucedeu a Revolução Francesa de 1789, quando o pauperismo assolava violentamente a vida dos trabalhadores, a classe burguesa começou a tentar produzir respostas à “questão social”. Criou-se, assim, um “Estado de classe” que, destinado a “[...] atuar por meio da força repressiva, fora cunhado como agente moralizador e garantidor da ordem social colocando, portanto, sua irracionalidade a favor da classe que representava [...]” (BATISTA, 2002, p. 02).

As formas de enfrentar os problemas sociais originários do processo contraditório entre capital e trabalho, que deveriam materializar princípios de direitos humanos, ao contrário, traduziram-se em repressão, violência e culpabilização da classe trabalhadora pela situação em que se encontrava. Sustentavam-se, principalmente, na responsabilização individual dos trabalhadores quanto à solução dos problemas vivenciados, desconsiderando que estes, como fruto da contradição capital-trabalho, tinham natureza social e não individual. Tal contexto evidencia a necessidade de compreender que a problemática social “[...] em sua raiz está centrada nas relações estabelecidas entre o capital e o trabalho, que se expressam de forma antagônica e contraditória” (BATISTA, 2002, p. 13). Sendo assim, realizar uma análise descolada desses processos, significa tentar mostrar o modo de produção capitalista sem se utilizar de conteúdos lógicos e históricos e, acima de tudo, críticos, sobre as categorias fundamentais da relação capital-trabalho.

As expressões da “questão social”, portanto, se complexificavam ao mesmo tempo em que se reduzia a capacidade de organização política dos trabalhadores, acentuando ainda mais as bases de sustentação do capital e seu poder de exploração sobre a classe trabalhadora. Todavia, como traço próprio da relação capital/trabalho “A exploração [...] apenas remete à determinação molecular da “questão social”; na sua integralidade, longe de qualquer uncausalidade, ela implica a intercorrência mediada de componentes históricos, políticos, culturais etc” (NETTO, 2006, p. 157).

Adentrando no século XX, os trabalhadores europeus conquistavam estabilidade e maior acesso ao mercado de trabalho, distanciando-se da insegurança e vulnerabilidade a partir de uma política de pleno emprego e de

proteção social⁵² universalizada que integrava o contrato social entre capitalistas e trabalhadores. No entanto, no decorrer da década de 1970 a sociedade salarial começa a perder as características de um espaço de segurança e de integração dos trabalhadores, abrindo caminho para o retorno de um cenário de incertezas (BATISTA, 2002) elucidada.

Nesse contexto, o trabalhador, uma vez que não domina o processo de produção, produz mercadorias que não são para si, mas para o detentor do capital e dos meios de produção; além de não dominar o processo de circulação das mercadorias e os benefícios provenientes desse ciclo, pois essas mercadorias não lhe pertencem. O que pertence ao trabalhador é, tão somente, a possibilidade de venda da sua força de trabalho, que é utilizada pelo capitalista em troca de uma quantidade de dinheiro (geralmente definida também por ele).

O capitalista, ao pagar ao trabalhador um salário equivalente ao valor da sua força de trabalho, e não ao valor criado por ela na produção de mercadorias (sendo que este valor é maior que aquele que é pago), cria um valor excedente – a mais-valia⁵³ –, do qual se apropria sobre a forma de lucro (MARX, 2016). Essa alienação⁵⁴ do trabalho – que ocorre quando o trabalhador troca com o capital o seu próprio trabalho (a disponibilidade sobre ele) e recebe como preço um valor predeterminado, independentemente do resultado de sua atividade –, é própria das sociedades constituídas em torno da divisão social do trabalho e da apropriação privada dos meios de produção. Por isso, a acumulação do capital se alimenta da apropriação da mais-valia que é gerada por meio do trabalho excedente.

Contudo, a alienação no processo de trabalho não decorre exclusivamente da desapropriação dos meios de produção e do produto do trabalho. Está presente, também, na própria produção e na reprodução da vida material, que refletem uma atividade produtiva alienada. O ser social, então, torna-se um ser estranho diante de si e em relação ao próprio homem enquanto gênero humano. Diante desse contexto, desvelam-se as formas pelas quais o capital subtrai a característica humana do trabalhador. Este indivíduo, ao ter sua força de trabalho transformada em

⁵² Sposati (2013) situa a proteção social enquanto espécie distinta de política pública inserida (no Brasil) na concepção de seguridade social – no conjunto de seguranças sociais que uma sociedade, de forma solidária, garante a seus membros –, particularizando a relação de confronto da proteção social aos valores da sociedade do capital.

⁵³ Ver: Livro I de O Capital.

⁵⁴ Para o capital, a apropriação pela alienação é a forma fundamental do sistema social da produção do qual o valor de troca aparece como a expressão mais simples, mais abstrata (Ver: Grundrisse).

mercadoria, é também transformado em mercadoria. Os processos de trabalho já não lhe pertencem, o trabalhador não reconhece e não se reconhece naquilo que produz, pois produz riqueza para outro (o capitalista).

Nesse sentido, o indivíduo é transformado e as relações também se transformam a partir do trabalho, mas no momento em que o capitalista (enquanto classe dominante) domina também os processos de produção que afetam a reprodução da vida social, o trabalhador já não mais se reconhece no trabalho que realiza, é desumanizado, é tornado coisa, embora ainda necessário à garantia da continuidade do ciclo de reprodução do capital.

O trabalho, então, ao mesmo tempo em que é responsável por um salto imenso na transformação do homem em ser social, possui um componente perversamente contraditório. Por isso, a análise da evolução dos processos e das formas de trabalho no decorrer dos séculos, permite reconhecer que a mesma categoria trabalho, que confere humanidade ao homem, na sociedade capitalista é também negadora da existência humana. Negação que, cada vez mais, amplia a desigualdade e a miséria de uma parcela da população que sobrevive do trabalho/emprego⁵⁵ nessa sociedade capitalista, levando a carência e a busca de atendimento de serviços e proteção social do Estado, para suprir suas necessidades de alimentação, moradia, saúde, vestuário, educação entre outras que surgem no decorrer da existência humana na vida em sociedade.

Diante dessa realidade, evidencia-se sobremaneira a necessidade de atendimento às manifestações da “questão social” sob outra perspectiva, que não a da repressão e da violência. Passando-se, então, a se exigir formas de intervenção profissionalizadas e ancoradas na perspectiva da viabilização de serviços sociais e direitos aos indivíduos, determinadas profissões vão sendo recrutadas, tornando-se historicamente necessárias para responder a requisições postas pela dinâmica da luta de classes e dessas com o Estado (RAICHELIS, 2020). Inserem-se nessa relação, profissões como o Serviço social, que passam a ocupar lugar específico na divisão sócio-técnica do trabalho, no movimento de regulação e formulação de respostas institucionais às demandas postas pela “questão social”.

⁵⁵ Diferente da concepção de trabalho como protogênese da sociabilidade humana, o emprego é uma relação social de trabalho que nasce quando o homem deixa de ser escravo ou servo e se torna homem livre, podendo, *empregar*, ou seja, vender sua força de trabalho (manutenção da exploração do trabalho pelo capital), em troca de um salário (manutenção da extração da mais-valia) (LESSA, 2016).

3.2 SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO: INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM MOVIMENTO

A constituição do Serviço Social no Brasil é um processo relacionado ao contexto das mobilizações da classe trabalhadora no decorrer das primeiras décadas do século XX, período no qual a “questão social” – expressão da relação contraditória entre capital e trabalho – impulsiona com intensidade o debate na sociedade, exigindo respostas por parte do Estado, da Igreja e da classe dominante. Assim, enquanto profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, o Serviço Social nasce ligado à necessidade de ações mais efetivas sobre a “questão social”, principalmente por parte da Igreja Católica que vivenciava um contexto de tensões nas relações da Igreja com o Estado (IAMAMOTO, 2004).

A crise do capital, que impactou o mundo do trabalho, provocou transformações que favoreceram o redesenho de processos de trabalho típicos do capitalismo concorrencial, ocasionando redução de postos de trabalho, precarização nas relações contratuais e desemprego estrutural. Além disso, aumentou o controle sobre o uso da força de trabalho, o rebaixamento dos salários, a quebra de direitos sociais e uma maior subordinação do trabalho ao capital – que sobrevive às suas crises à custa da expropriação da força de trabalho proletária.

Diante das exigências postas ao capital, por estratégias de enfrentamento à situação que se apresentava, alterou-se também o papel do Estado na reprodução da força de trabalho. O Estado passou, então, a fazer concessões utilizando-se da legislação social (garantidora dos direitos dos trabalhadores) para conter o proletariado, assegurando a existência da força de trabalho e que esta pudesse ser incorporada ao mercado, garantindo a continuidade da dominação do capital. Por sua vez, os trabalhadores que não conseguiam vender sua força de trabalho tornavam-se usuários terminais dos serviços e da proteção social do Estado, diante da impossibilidade de atendimento das próprias necessidades de subsistência.

Mas as respostas para os problemas sociais foram criadas a partir da concepção que se tinha da “questão social” no início do século XX, ou seja, como problema de ordem moral e religiosa, decorrente de desajustes dos indivíduos e da insatisfação de empregados, o que desestabilizava a ordem da sociedade. A intervenção do Estado se dava, portanto, no sentido da coerção social, da regulação

da propriedade privada, da inexpressível imposição de limites na exploração do proletariado, e da tutela dos direitos dos desamparados.

A igreja, por sua vez, a fim de cumprir seu intuito de recristianizar a sociedade, passava a intervir sobre os problemas da sociedade com base em princípios católicos, fundamentados nas diretrizes das encíclicas papais. Realizava ações organizativas e doutrinárias com grupos e famílias buscando abrandar os conflitos entre as classes, livrar o proletariado de influências anarco-sindicais e impor um comunitarismo cristão. É nesse período que ações da caridade católica começaram a se organizar, com a colaboração das famílias burguesas que contribuíram para o desenvolvimento de instituições assistenciais – como a Associação das Senhoras Brasileiras (no Rio de Janeiro) e a Liga das Senhoras Católicas (em São Paulo) –, com o intuito de atender às demandas sociais (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009).

As ações por parte de tais instituições eram muito limitadas, tanto por se tratar de ações voluntárias e instáveis, como pela ausência de capacitação técnica em sua realização, caracterizando as ações como assistenciais e paternalistas. Todavia, foi a partir do seu desenvolvimento que se iniciou a constituição das bases organizacionais, materiais e humanas que possibilitaram, a partir da década de 1930, o alargamento da ação social e a criação das primeiras escolas de Serviço Social no Brasil.

Com o surgimento do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), organização considerada embrionária da profissionalização do Serviço Social no país, passaram a ser desenvolvidas ações orientadas para uma formação técnica especializada. Em 1932, duas das fundadoras do CEAS viajam para a Bélgica com o objetivo de estudar a organização e os métodos de ensino do Serviço Social, o que contribuiu para que, no dia 15 de fevereiro de 1936, fosse instalada a Escola de Serviço Social de São Paulo, a primeira instituição de ensino formadora de assistentes sociais do Brasil. Em 1937, foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Educação Familiar e Social, que abarcava as Escolas de Serviço Social e Educação Familiar (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009). O ensino em Serviço Social iniciado nos dois estados brasileiros destacou-se como importante influência para a criação de novas escolas em outras regiões do país, embora, a formulação dos primeiros objetivos político-sociais da profissão ainda se fundamentasse na relação com a Igreja Católica.

Tanto a formação, como a institucionalização do Serviço Social ocorreu, portanto, de modo fortemente vinculado ao processo de inserção nas instituições assistenciais e nas organizações do Estado. A profissão passou a desempenhar importante papel no desenvolvimento dos serviços sociais em diversas áreas (saúde, educação, assistência social, meio ambiente, habitação etc.), situando-se na reprodução da força de trabalho, se tornando socialmente necessária ao intervir sobre questões essenciais no âmbito da sobrevivência material e social dos trabalhadores (IAMAMOTO, 2009).

Yasbek (2009) assinala, ainda, que as sequelas da “questão social”, ao transformarem-se em objeto de uma intervenção contínua e sistemática do Estado, por meio das políticas sociais, implicaram em um contexto que possibilitou a emergência do Serviço Social como profissão e a constituição de seus profissionais como trabalhadores/as assalariados/as, inseridos em atividades cuja dinâmica, recursos, organização e objetivos são determinados pelos empregadores dessa força de trabalho.

Entre 1940 até meados da década 1960, o Brasil foi marcado por uma forte presença de capital estrangeiro na economia nacional, movimento considerado, na época, como necessário para o desenvolvimento do país (NETTO, 1992). Porém, o que ocorreu foi o surgimento de uma economia urbano-industrial que fez aumentar a necessidade de entidades que pudessem atender às demandas sociais e controlar os conflitos que aumentavam cada vez mais.

O Serviço Social, então, se inseriu nesse contexto com o propósito de criar respostas à “questão social” e aos movimentos populares e de trabalhadores. Importa considerar, entretanto, que inicialmente o objetivo não foi o de fortalecer os movimentos, e sim de controlá-los. Isso fez com que a profissão iniciasse com uma perspectiva de atuação de caráter conservador⁵⁶, cujas ações se caracterizavam pelo viés moralizador e disciplinador sobre os indivíduos na sociedade.

Portanto, em sua gênese, o Serviço Social não continha uma perspectiva crítica de análise sobre realidade da sociedade, assim como não havia amadurecido o reconhecimento profissional enquanto classe trabalhadora. Devido a essa

⁵⁶ A matriz conservadora encontra-se na gênese da profissão em toda a América Latina, embora com particularidades diversas como, por exemplo, na Argentina e no Chile, onde vai somar-se ao racionalismo higienista – ideário do movimento de médicos higienistas que exigiam a intervenção ativa do Estado sobre a “questão social” pela criação da assistência pública, que deveria assumir um amplo programa preventivo na área sanitária, social e moral (YASBEK, 2009).

característica, os/as assistentes sociais exerceram a profissão durante longo período sem reconhecer os determinantes da “questão social” a partir da estrutura da sociedade. Esse modelo tradicional desenvolveu-se a partir de práticas focadas no indivíduo e na adequação moral dos comportamentos.

A partir desse contexto, destaca-se que não há como compreender a origem do Serviço Social no Brasil de forma desvinculada das ações da Igreja Católica e suas estratégias para adequar as mudanças econômicas e políticas que o país vivenciava no período da emergência da “questão social”. É indispensável conhecer essa origem para poder entender as transformações pelas quais a profissão passou, assim como, os desafios enfrentados pela e na profissão, desde sua gênese.

Contudo, é fundamental evidenciar, conforme problematiza Netto (2006, p. 73) que “A profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente à ‘evolução da ajuda’, à ‘racionalização da filantropia nem à ‘organização da caridade’; vincula-se à dinâmica da ordem monopólica”. Isto porque, o Serviço Social não nasce para transformar a caridade em profissão, e sim, surge devido à existência de necessidades sociais, adquirindo espaço quando o Estado começou a intervir de forma sistemática sobre a “questão social”, por meio de políticas sociais ao invés da coerção que visava conter a resistência da classe trabalhadora diante da expropriação capitalista e das desigualdades sociais. E sendo a profissão, portanto, de resultante de relações sociais contraditórias produzidas pelo capitalismo dos monopólios, ela é, concomitantemente, um produto vivo do protagonismo individual e coletivo dos/as profissionais, na medida em que passam a se organizar a partir de um projeto ético-político que une projeções e define uma direção social a ser defendida no âmbito da categoria profissional (RAICHELIS, 2020).

Embora já constituída como profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, o Serviço Social ainda preservava algumas das características conservadoras que marcaram o início da profissão (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009). Isso só começou a mudar a partir da década de 1960, quando no Serviço Social, já avançado em sua institucionalização, começou a emergir a necessidade de renovação profissional. Assim, o questionamento à perspectiva conservadora iniciou em um contexto no qual:

[...] as novas configurações que caracterizam a expansão do capitalismo mundial, que impõem à América Latina um estilo de desenvolvimento excludente e subordinado. A profissão assume as inquietações e

insatisfações deste momento histórico e direciona seus questionamentos ao Serviço Social tradicional [...] impõem aos assistentes sociais a necessidade de construção de um novo projeto comprometido com as demandas das classes subalternas [...] (YAZBEK, 2009, p. 148).

Os/as assistentes sociais iniciaram, então, um movimento para realização de uma análise crítica da profissão, tanto no âmbito da formação, como do trabalho profissional. Esse processo, que resultou da conjuntura social, econômica e política – não só do Brasil, mas dos demais países latino-americanos –, passou a ser (re)conhecido como Movimento de Reconceituação do Serviço Social.

O movimento que ocorreu no Brasil de 1965 até meados da década de 1970, foi decisivo para o processo de renovação na profissão, mesmo não tendo se dado de forma homogênea no interior da categoria profissional. Nesse sentido, Netto (2005) adverte sobre as inúmeras simplificações ocasionadas por leituras equivocadas da profissão, assim como as diferentes direções teóricas que também serviram de subsídio às diferentes concepções formadas tanto antes, como no decorrer e depois da reconceituação. O que provocou reflexões distintas, no Serviço Social, que se deram em três principais direções⁵⁷: na perspectiva de modernização; na perspectiva de reatualização do conservadorismo; e na perspectiva de intenção de ruptura.

Nesse movimento, os/as assistentes sociais realizaram uma crítica ao Serviço Social tradicional, buscando propor alternativas para o rompimento com as bases teóricas conservadoras, a partir da inserção da teoria marxista. No entanto, essa apropriação teórica ocorre por meio de diferentes abordagens, entre elas, a de caráter reducionista presente na leitura de Althusser sobre a obra de Marx. Importa

⁵⁷ A Direção modernizadora buscava adequar a profissão como instrumento de intervenção estratégico do desenvolvimento capitalista, visando à melhoria da sociedade por meio da mediação do desenvolvimento social e do esforço de combater a pobreza. Essa perspectiva teve seu auge na segunda metade da década de 1960, com base nas produções realizadas nos Seminários de Araxá e de Teresópolis. Por sua vez, a perspectiva de reatualização do conservadorismo foi a vertente menos aberta às mudanças no âmbito da profissão, pois pautava-se na recuperação dos elementos da herança conservadora do Serviço Social. Contou com a colaboração de Anna Augusta de Almeida, que desenvolveu a proposta de intervenção profissional chamada “Metodologia Dialógica”, baseada em preceitos personalistas e fenomenológicos, que preservava na profissão a competência da ajuda social. Seus fundamentos repercutiram no marco do Seminário de Sumaré (1978) e do Seminário do Alto de Boa Vista (1974). A terceira direção, a perspectiva de “intenção de ruptura”, sustentava uma crítica ao Serviço Social tradicional e defendia a construção de uma proposta profissional que adotasse a base marxista. Essa vertente tomou mais consistência principalmente nos debates de docentes e profissionais que realizaram sua formação no período entre o golpe do Estado de 1964 e a decretação do AI-5. As ideias começaram a ganhar destaque entre 1972 e 1975, por meio de profissionais da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais e, posteriormente, deram origem ao documento intitulado Método Belo Horizonte (Método BH) (NETTO, 2005).

destacar que próprio o Método de Belo Horizonte⁵⁸ foi inspirado nas formulações althusserianas, contudo, embora contenha concepções errôneas, as formulações que constituíram o Método BH foram as únicas propostas que avançaram nas construções teórico-políticas no Serviço Social (NETTO, 2005).

Explicitam-se, ainda, as contradições presentes no interior da própria categoria profissional, devido às posições diferentes sobre a renovação da profissão no Brasil. Contudo, conforme afirma Yazbek (2009, p. 148), é “[...] no bojo deste movimento de questionamentos à profissão, [...] que a interlocução com o marxismo vai configurar para o Serviço Social latino-americano a apropriação de outra matriz teórica: a teoria social de Marx”.

De acordo com Netto (1989, p. 95):

Inscreve-se na tradição marxista toda elaboração teórica que se desenvolver sobre a base crítico-analítica por eles balizada; é no espaço ideal que esta base circunscreve que se pode referir com legitimidade a pluralidade de correntes legatárias de pensamento marxiano.

Assim, os primeiros contatos com essa teoria foram feitos por estudantes e profissionais do Serviço Social a partir da segunda metade da década de 1960. O que ocorreu através da participação junto a movimentos sociais e de resistência à ditadura militar, embora só tenha adquirido maior visibilidade no decorrer do processo de democratização no país na década de 1980.

Importa destacar, que nas primeiras aproximações com a teoria de Marx também ocorreram apreensões distorcidas de seu conteúdo. Isso porque, conforme evidencia Netto (1989, p. 97), a aproximação de grupos do Serviço Social com a tradição marxista se singularizou por três traços interligados:

[...] Em primeiro lugar, tratou-se de uma aproximação que se realizou sob exigências teóricas muito reduzidas – as requisições que a comandavam, foram de natureza sobretudo ídeo-política, dando um cariz fortemente instrumental nessa interlocução. Em segundo lugar, e decorrentemente, a referência à tradição marxista era muito seletiva e vinha determinada menos pela relevância da sua contribuição crítico-analítica do que pela sua vinculação a determinadas perspectivas prático-políticas e organizacional-partidárias. Enfim, a aproximação não se deu às fontes marxianas e /ou aos

⁵⁸ Netto (2005) descreve o Método BH como a construção de uma alternativa global ao tradicionalismo, que se configurou como traço mais visível da explicitação do projeto de ruptura que se formou na atividade da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais na primeira metade dos anos 1970.

"clássicos" da tradição marxista, mas especialmente a divulgadores e pela via de manuais de qualidades e níveis discutíveis.

Sendo assim, a aproximação se iniciou a partir de grande diversidade de fontes, fosse por meio da interpretação de partidos e grupos políticos ou da própria igreja, ou por meio de traduções sem fidedignidade com o pensamento original. Os materiais resultantes dessas interpretações chegavam, então, ao Serviço Social com uma influência forte do estrutural-funcionalismo, ou seja, um positivismo dentro do próprio marxismo (NETTO, 1989).

Foi somente a partir da década de 1980 que a maturidade da apreensão do pensamento da teoria social de Marx e da tradição marxista se evidenciou no Serviço Social, a partir da aproximação com Antonio Gramsci (1891-1937) e, posteriormente, com György Lukács (1885-1971), ambos exercendo forte influência no decorrer do século XX (YASBEK, 2009). A partir dessa fase a profissão começou a descartar os vieses conservadores e fazer uma leitura mais crítica da realidade. Nesse mesmo período, as bases sociopolíticas de consolidação da perspectiva de intenção de ruptura assentaram nas lutas pela democratização, protagonizadas pelo movimento operário e sindical e com a apropriação da herança marxista pelo Serviço Social.

Essa compreensão se destaca, sobretudo a partir da contribuição de Marilda Vilella lamamoto e Raul de Carvalho, por meio de estudos⁵⁹ realizados por eles em 1978, que resultaram na obra "Relações Sociais e Serviço Social" publicada em 1982, sendo o primeiro material no âmbito do Serviço Social brasileiro fundamentado na teoria marxiana (YAZBEK, 2009). Assim, a referida obra constitui um marco na instituição do diálogo da profissão com a teoria social marxista, além de dar início à apreensão do Serviço Social enquanto especialização do trabalho coletivo inserido na divisão sócio-técnica do trabalho, reconhecido como parte do processo de produção e reprodução social.

A relação entre o Serviço Social e a tradição marxista passa a ganhar força, principalmente na abertura ao debate crítico a respeito da formação e do exercício profissional. Tal debate fundamentou o Currículo Mínimo aprovado em 1982, com a colaboração da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) – atual

⁵⁹ Estudos vinculados ao projeto de investigação do Centro Latinoamericano de Trabajo Social – CELATS, sobre a história do Serviço Social na América Latina.

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) –, instituindo um importante espaço de discussão sobre o projeto da profissão.

A teoria social de Marx foi ganhando cada vez mais destaque nas pesquisas e produções do Serviço Social a partir dos anos 80, contudo, essa incorporação também esteve permeada por equívocos (não totalmente superados até os dias atuais) em relação ao papel da teoria social marxista na profissão. Assim, de acordo com Yazbek (2009, p. 161),

Do ponto de vista dos referentes teórico metodológicos, permanecem as tensões e ambiguidades que caracterizaram o Serviço Social brasileiro na década de 1990: apesar da ruptura com o histórico conservadorismo e da legitimidade alcançada pelo pensamento marxista ampliam-se as interferências de outras correntes teórico metodológicas, particularmente no âmbito da influência do pensamento pós-moderno e neoconservador e das teorias herdeiras da 'perspectiva modernizadora' (cf. NETTO, 1996), caracterizadas por seu caráter sistêmico e tecnocrático.

Nessa direção, é importante ressaltar que a teoria marxista, ainda que perpassa as bases da profissão, não pode ser entendida como uma base que confere conhecimentos imediatos para o desenvolvimento do trabalho profissional, pois não visa apreender a teoria como elemento que se transforma em prática imediata. Tampouco diz respeito a uma prática resumida a instrumentos e técnicas, como se fosse um manual do fazer profissional. O que oferece é, sim, conteúdo teórico-político capaz de dar consistência ao trabalho do assistente social.

O Serviço Social, enquanto “[...] profissão que se institucionaliza e se afirma nutrindo-se de um conjunto de saberes ancorados numa vertente teórica (a do pensamento conservador) antagônica à marxiana” (NETTO, 1989, p. 93), teve nas três últimas décadas o período de maior amadurecimento do posicionamento crítico em relação ao projeto capitalista de sociedade. Nesse sentido, a herança marxista exerce importante influência na base conceitual que fundamenta o Serviço Social, uma vez que compreende uma concepção de humano e de sociedade baseada no materialismo histórico e dialético para compreensão da gênese e desenvolvimento da sociedade burguesa e suas relações.

Configura-se como um método para conhecer a realidade social a partir de investigação do real enquanto concreto pensado (MUNHOZ, 2006). Essa aproximação permite afirmar o caráter contraditório do trabalho profissional dos/as assistentes sociais, que é permeado por interesses e relações sociais entre classes,

Estado e sociedade. O que essa forma de análise da realidade possibilita é, sem dúvidas, evitar a criação de respostas conservadoras às demandas da classe trabalhadora; e evitar leituras da realidade de forma fragmentada, superficial e meramente descritiva.

Destaca-se, portanto, a apreensão da profissão como especialização do trabalho coletivo e inter-relacionada ao processo de produção e reprodução das relações sociais. Sendo assim, mesmo o Serviço Social não se inserindo diretamente nas atividades relativas à produção material, contribui para a manutenção das condições sociais que são necessárias à produção e à obtenção da mais-valia, pois atua de forma integrada ao processo de criação das condições essenciais para o funcionamento da força de trabalho. Nessa direção, evidencia-se que as transformações continuamente impostas pelo capitalismo, para manter sua hegemonia, colocam constantes e complexos desafios ao Serviço Social, que precisa criar cotidianamente estratégias de intervenção com vistas a uma nova ordem societária e à emancipação da classe trabalhadora.

Em suma, os/as assistentes sociais, ao serem contratados/as para desenvolver os serviços sociais, recebem um salário em troca da realização de uma atividade que não cria valor de troca⁶⁰. Diante de tal realidade:

Verifica-se uma tensão entre projeto profissional, que 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; e a condição de trabalhador assalariado, cujas ações são submetidas ao poder dos empregadores e determinadas por condições externas aos indivíduos singulares, os quais são socialmente forjados a subordinar-se, ainda que coletivamente possam rebelar-se (IAMAMOTO, 2009, p. 08-09).

Essa mercantilização da força de trabalho incide sobre os/as assistentes sociais, impondo condicionantes socialmente objetivos à autonomia⁶¹ do/a profissional na condução de sua atividade e à plena implementação do projeto profissional. Portanto, fica nítido que a ação do/a assistente social contém elementos

⁶⁰ É fundamental recorrer à concepção de Karl Marx sobre Trabalho produtivo e Trabalho improdutivo (Ver seção V, do Livro I de O Capital).

⁶¹ O/A assistente social tem como base social de sustentação de sua relativa autonomia – e com ela a possibilidade de redirecionar o seu trabalho para rumos sociais distintos daqueles esperados pelos seus empregadores – o próprio caráter contraditório das relações sociais. Assim, a necessidades e as aspirações dos segmentos subalternos, a quem o trabalho do/a assistente social se destina predominantemente, podem potencializar e legitimar os rumos impressos ao mesmo, na contramão das definições “oficiais” (IAMAMOTO, 2009).

contraditórios que rebatem entre projetos societários e institucionais com o projeto profissional, na luta pela materialização de valores que conduzam à desalienação e a liberdade. Valores que cursam na contramão da condição da sua ação profissional que se materializa na relação de compra e venda de sua força de trabalho, ou seja, por meio do trabalho assalariado, assim como está sujeita à alienação e à exploração (IAMAMOTO, 2014). Isso significa que o capitalista não extrai lucro somente do trabalho empregado nas atividades de produção direta de mercadorias, mas também procura fazê-lo no âmbito das diversas atividades profissionais que produzem serviços e que, embora não gerem valor adicional, colaboram para o processo de produção e reprodução social.

Com Raichelis (2020, p. 16) compreende-se que, enquanto profissionais assalariados/as inseridos/as, em grande parte, nas instituições do aparelho de Estado, mas também em organizações não governamentais e empresariais:

[...] a força de trabalho de assistentes sociais transformada em mercadoria só pode entrar em ação através dos meios e instrumentos de trabalho que, não sendo propriedade desses/as trabalhadores/as, devem ser colocados à disposição pelos empregadores institucionais públicos ou privados: infraestrutura humana, material e financeira para o desenvolvimento de programas, projetos, serviços, benefícios e um conjunto de outros requisitos necessários à execução direta de serviços sociais para amplos segmentos da classe trabalhadora ou para o desenvolvimento de funções em nível de gestão e gerenciamento institucional. Esse processo subordina o exercício profissional às requisições institucionais nos diferentes espaços sócio-ocupacionais que demandam essa capacidade de trabalho especializada.

Para o Serviço Social, essa realidade implica, principalmente, na afirmação da profissão como força de trabalho vinculada à classe trabalhadora, na configuração do capitalismo contemporâneo e, também, no rompimento com a visão assistencialista e filantrópica que atravessou a profissão em sua gênese.

Ao refletir sobre o trabalho do/a assistente social, Iamamoto (2009) recorre à teoria marxista sobre a significação do trabalho. A partir daí, identifica as múltiplas expressões da “questão social” como objeto da intervenção do/a assistente social e que, a partir de um conjunto de técnicas que possibilita a leitura crítica da realidade, direciona seu trabalho profissional. Assevera, portanto, que este não depende somente da ação individual do/a profissional, pois também são intrínsecos os fins definidos pelas instituições que organizam o trabalho coletivo onde estão presentes as diversificadas especializações do trabalho.

É possível, ainda, analisar o trabalho do/a assistente social sob a perspectiva da teleologia, ao considerar que as posições teleológicas (apresentadas por Lukács) voltadas à transformação da natureza são diferentes daquelas que buscam causar ações em outros indivíduos. Essa diferença se apresenta porque as posições teleológicas primárias “[...] detonam uma cadeia causal, enquanto as secundárias colocam em movimento uma nova posição teleológica [...], concernem à escolha entre alternativas pelos indivíduos” (LESSA, 2016, p. 54). Com base nessa perspectiva, a apreensão do Serviço Social sobre o trabalho considera a produção e a reprodução da vida social, determinantes na constituição da materialidade e da subjetividade das classes que vivem do trabalho, vinculada ao reconhecimento da classe trabalhadora na configuração do capitalismo contemporâneo. Por isso:

[...] os espaços ocupacionais refratam ainda as particulares condições e relações de trabalho prevalentes na sociedade brasileira nesses tempos de profunda alteração da base técnica da produção com a informática, a biotecnologia, a robótica e outras inovações tecnológicas e organizacionais, que potenciam a produtividade e a intensificação do trabalho. É esse solo histórico movente que atribui novos contornos ao mercado profissional de trabalho, diversificando os espaços ocupacionais e fazendo emergir inéditas requisições e demandas a esse profissional, novas habilidades, competências e atribuições. Mas ele impõe também específicas exigências de capacitação acadêmica que permitam atribuir transparências às brumas ideológicas que encobrem os processos sociais e alimentem um direcionamento ético-político e técnico ao trabalho do assistente social capaz de impulsionar o fortalecimento da luta contra-hegemônica comprometida com o universo do trabalho (IAMAMOTO, 2009, p. 03).

Nesse horizonte, identifica-se que a configuração e as mudanças nos espaços ocupacionais dos/as assistentes sociais têm raízes em processos sociais que expressam, tanto a dinâmica da acumulação, quanto a organização do poder político e a correlação de forças em sua esfera que resulta em regressões no âmbito da conquista e usufruto dos direitos para a classe trabalhadora.

Tal perspectiva implica na apreensão do significado sócio-histórico da profissão, à medida que posiciona a intervenção profissional no campo da totalidade e das lutas de classes. Afirma-se, portanto, que os/as assistentes sociais, como trabalhadores/as inseridos na divisão social e técnica do trabalho, intervêm cotidianamente em uma conjuntura complexa de refrações da “questão social” as quais desafiam a profissão em meio ao movimento constante de mudanças que conjecturam nos diversos espaços sócio-ocupacionais.

3.3 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS PARA UMA CATEGORIA PROFISSIONAL

No Brasil o/a assistente social se insere nos espaços sócio-ocupacionais atuando na formulação, planejamento e operacionalização de políticas sociais, com uma tendência majoritária ao vínculo como funcionário público, sem descartar outros vínculos que, na atualidade, vem se fortalecendo ante a política governamental.

Entretanto, esses espaços de intervenção não podem ser tratados exclusivamente na perspectiva das demandas já consolidadas socialmente e, sim, resultantes da construção histórica e da característica dinâmica das classes e grupos que coexistem nas múltiplas conjunturas. Por isso, torna-se necessário, “[...] a partir de um distanciamento crítico do panorama ocupacional, apropriar-se das demandas potenciais que se abrem historicamente à profissão no curso da realidade” (IAMAMOTO, 2009, p.04) e é essa dinâmica que constitui as especificidades do trabalho do/a assistente social no âmbito dos diversificados espaços sócio-ocupacionais, que na especificidade deste estudo buscar-se-á explorar a área da educação superior.

As políticas sociais⁶², por sua vez, como mediação da ação estatal, viabilizam uma intervenção estratégica e continuada sobre os efeitos da “questão social”, o que leva o Estado a desenvolver, ao mesmo tempo, funções econômicas, políticas e sociais, administrar as contradições e buscar consensos a fim de alcançar legitimidade social (RAICHELIS, 2010). Contudo, não se pode deixar de destacar que as políticas sociais são expressão da luta dos movimentos sociais e da conquista da classe trabalhadora a partir da exigência de respostas para as necessidades sociais de reprodução social.

A partir dessa perspectiva, de que a luta para a implantação de políticas sociais em resposta às necessidades sociais surgem no decorrer da produção e reprodução da vida social, pondera-se que a política educacional no Brasil deve ser compreendida não só “[...] como um aparato institucional legal e administrativo que se inscreve no âmbito do Estado, mas enquanto um espaço que também enseja contradições e disputas, e que se altera histórica e politicamente mediante a ação dos sujeitos sociais” (ALMEIDA, 2005, p. 14). Nesse contexto, destaca-se a

⁶² Aprofundar com: VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004; e BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

educação como campo que possibilita a apreensão e socialização de conhecimentos, embora não seja o único, pois a educação enquanto processo se expressa em diferentes momentos e espaços, de forma contínua e formativa, envolvendo diversos atores sociais.

No Brasil, a ampliação do acesso à educação institucionalizada ocorreu de forma lenta e desigual e ainda permanece incompleta, o que faz com que as especificidades existentes no espaço educacional produzam desafios que demandam soluções cotidianas fundamentais para o êxito nos processos de ensino e de aprendizagem. Às instituições educacionais cabe, então, não apenas o objetivo da transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico acumulado pela humanidade, mas também, buscar respostas às mais diversas demandas do desenvolvimento de estudantes, professores/as e demais funcionários/as, tratando-se de um lócus onde emergem os mais variados conflitos.

Nesse sentido, compreende-se que:

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

Tal concepção assinala a educação como um espaço contraditório e, portanto, ao tratar da intervenção de profissionais, tais como os/as assistentes sociais, nesse campo deve-se considerar suas particularidades e reconhecer a diversidade que permeia as relações sociais inerentes a esse contexto. A vinculação do Serviço Social com a educação foi se construindo desde o surgimento da profissão, como parte das requisições das classes dominantes pela qualificação da classe trabalhadora com a finalidade de garantir mão de obra necessária à reprodução do capital em diferentes fases de expansão e de crise.

O Serviço Social é uma profissão que tem nas expressões da “questão social” a legitimidade de sua inserção na divisão social e técnica do trabalho nos diversos espaços ocupacionais e, conseqüentemente, sua matéria de intervenção.

Se requer dos/as assistentes sociais, portanto, no âmbito da política educacional, um trabalho determinado “[...] pela contraditória dinâmica institucional e complexa rede de operacionalização dos serviços no âmbito das políticas sociais, considerando-se as correlações de forças postas em cada conjuntura” (ALMEIDA, 2005, p. 04), pois, é no contexto de transformações nas relações econômicas, políticas e de trabalho, que a “questão social” se expressa na realidade, influenciando diretamente nas relações sociais e no processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Sendo assim, é fundamental compreender que:

A luta pela educação constituiu-se em uma das expressões da questão social exatamente por encerrar um processo de politização em torno do reconhecimento e do atendimento de certas necessidades que deixaram de pertencer exclusivamente à esfera da reprodução privada e ingressaram nas agendas da esfera pública (ALMEIDA, 2005, p. 09-10).

O que evidencia a necessidade de uma transformação na forma como as instituições educacionais enxergam e tratam as diferentes situações que se revelam em seus espaços. Assim, na educação devem ser reconhecidas as necessidades sociais, individuais e coletivas, a fim de serem desenvolvidas estratégias capazes de alcançar a multiplicidade de fenômenos que estão presentes na realidade social. Por isso, o reconhecimento da educação como dimensão da vida social exige:

[...] compreendê-la em sua relação com o trabalho, seguindo uma tradição de análise inaugurada por Marx, que toma o trabalho como fundamento ontológico do ser social. [...] para pensar a educação é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que as diferentes dimensões que compõem a vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica, mas também de autonomia, de mútuas determinações (CFESS, 2013, p. 17).

Nesse sentido, considerando que os sujeitos inseridos nas instituições de ensino podem vir a vivenciar diversas situações relacionadas à desigualdade e à exclusão social, esses espaços têm sido cotidianamente desafiados a reconhecer essa realidade permeada pelas manifestações da “questão social”. Tal realidade exige do trabalho dos/as assistentes sociais na educação a referência a uma perspectiva educacional emancipadora, capaz de possibilitar aos indivíduos sociais o amplo desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades humanas, pois:

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal (MÉSZÁROS, 2008, p.11).

Sob essa perspectiva, a aproximação com a realidade reforça uma dimensão mais ampla da intervenção do/a assistente social na educação, uma vez que seu trabalho pode alcançar estudantes, professores/as e demais funcionários/as, famílias e comunidade local. Sendo assim, pode contribuir para superação de um modelo educacional pautado na:

[...] reprodução de diagnósticos de agências mundiais sobre qual é o problema da educação/escola brasileira, que ora é o aluno, ora o professor ou a metodologia e nunca a forma classista com que foi tratado esse campo em uma sociedade capitalista que quer desqualificar e des-significar o que é bem público (SILVA, 2014, p. 25).

Para tanto, reafirma-se a necessidade de apreender a realidade desses espaços pela via da totalidade, desenvolvendo o trabalho a partir de bases teóricas, considerando os sujeitos como seres históricos, que se constituem socialmente e aprendem à medida que estabelecem relações sociais.

Nessa direção, a inserção de assistentes sociais na educação inscreve-se:

[...] na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação, cujo resultado mais efetivo tem se traduzido na expansão das condições de acesso e permanência, a partir do incremento de programas assistenciais, o que caracterizou a intervenção do Estado no campo das políticas sociais na primeira década deste século (CFESS, 2013, p. 37).

Essa inserção responde principalmente às requisições socioinstitucionais de alargamento das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades educacionais, com ênfase na mediação de programas governamentais criados a partir de pressões de sujeitos políticos no âmbito da sociedade civil.

A luta pelo reconhecimento do/a assistente social como profissional da educação, e da educação como espaço que lhe possibilite construir essa identidade é um desafio cotidiano e a busca por uma legitimação no âmbito legislativo é

reafirmada a partir do Projeto de Lei nº 3.688/2000⁶³, que dispõe sobre a inserção de assistentes sociais no quadro de profissionais de educação nas escolas públicas. A justificativa apresentada para o PL estava ancorada em dados que apontavam para elevados níveis de evasão e fracasso escolar, principalmente no ensino fundamental e que tais fatores, relacionados a diferentes fenômenos sociais, requeriam alternativas de encaminhamento, sendo que o/a assistente social como profissional especializado/a poderia contribuir no atendimento relacionado às problemáticas vivenciadas por estudantes.

No entanto, entende-se que a contribuição dos/as assistentes sociais no âmbito educacional se concretiza por meio do subsídio aos sujeitos no enfrentamento de questões que integram uma ampla pauta da formação e do fazer do profissional do Serviço Social, sobre as quais, muitas vezes, a instituição de ensino não está preparada para intervir. Isso sem deixar de considerar que a ação de enfrentamento dessa realidade complexa não é atribuição exclusiva de uma única categoria profissional.

Importa salientar, ainda, que o reconhecimento da existência dos elementos que justificam a criação do PL 3.688, no universo educacional, por si só não justifica a inserção de assistentes sociais nesta área, pois:

Sua inserção deve expressar uma das estratégias de enfrentamento desta realidade na medida em que represente uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera da política educacional, seja no interior das suas unidades educacionais, das suas unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais. Caso contrário, estará implícita, nas defesas desta inserção, a presunção de que tais problemas seriam exclusivos da atuação de um determinado profissional, quando na verdade seu efetivo enfrentamento requer [...] um conjunto mais amplo de profissionais especializados (ALMEIDA, 2005, p. 18).

Essa compreensão da necessidade de outras áreas é afirmada na articulação da categoria, especialmente por meio do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Serviço Social – Conjunto CFESS/CRESS –. Exemplo é que, entre as ações do CFESS inclui-se a soma de esforços com o Conselho Federal de Psicologia – CFP, visando ao estabelecimento legal da obrigatoriedade dos serviços de Psicologia e de Serviço Social na rede pública de educação básica. As ações em

⁶³ Transformado na Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. A aprovação da Lei é uma conquista que aponta para o início de uma nova fase, ou seja, de intenso trabalho pela implementação e regulamentação da Lei em todo território nacional.

defesa dessa pauta e do fortalecimento da educação como direito ocorreram de forma ampla e articulada, apresentando evidente resultado, especialmente por meio da aprovação do PL em 2019.

No cotidiano educacional também cabe aos/às assistentes sociais, portanto, articular e desenvolver a interação entre equipes em uma perspectiva interdisciplinar⁶⁴, no âmbito das quais os diversificados saberes vinculados às distintas formações profissionais possibilitem uma visão mais ampliada e uma compreensão mais consistente dos processos sociais, na busca de estratégias de proposição e intervenção.

É indispensável, ainda, entender que o trabalho interdisciplinar não afasta as especificidades de atuação de cada profissão. Pelo contrário, aproxima as profissões para conhecimento da totalidade e respeito de uma profissão para com a outra, considerando que, tanto a LDB/1996 define as ações dos profissionais da educação, como a Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social estabelece atribuições e competências próprias ao/à assistente social.

As atribuições e as competências dos/as assistentes sociais na Política de Educação – não diferentes daquelas realizadas em diversos outros espaços sócio-ocupacionais –, são orientadas e norteadas pelos princípios fundamentais, direitos e deveres firmados no Código de Ética Profissional – CEP, aprovado em 1993, na Lei Federal que regulamenta a profissão (Lei 8.662/1993) e nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, de 1996. Nessa direção, os princípios do Código de Ética, articulados com o projeto ético-político profissional, devem orientar o trabalho profissional, não podendo ser apropriados e analisados de forma isolada, tampouco descolada da direção histórica e ontológica que os embasam.

Há de se reconhecer, então, que o conjunto de vulnerabilidades presente no contexto dos sujeitos requer uma percepção ampla do contexto social e dos fatores determinantes. É, portanto:

[...] a esse desafio que a interdisciplinaridade deve responder. Não só em extensão, mas também em profundidade em todas as dimensões da educação [...] A vida é complexa, assim como a educação, e as abordagens devem esforçar-se para dar conta dessa complexidade (SILVA, 2014, p. 33).

⁶⁴ Ver: JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Essa aproximação com a realidade reforça uma dimensão mais ampla do trabalho do/a assistente social no âmbito da educação. O Serviço Social busca apreender o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, entendendo que, não raras vezes, as expressões de sua realidade no ambiente educacional refletem uma realidade social bastante específica. Isso por que:

A escola e a educação não são instâncias desvinculadas dos processos societários que particularizam a sociedade de classes, ao contrário, as constituem a partir de funções sociais importantes à manutenção e continuidade de suas formas de produzir a própria existência (CFESS, 2013, p. 48).

Nesse sentido, a contribuição do/a assistente social está em desenvolver um trabalho profissional determinado “[...] pela contraditória dinâmica institucional e complexa rede de operacionalização dos serviços no âmbito das políticas sociais, considerando-se as correlações de forças postas em cada conjuntura” (ALMEIDA, 2005, p. 04).

Os contextos de crise explicitam exatamente essa necessidade. Como exemplo destaca-se a crise sanitária iniciada no Brasil em 2020, que escancarou tanto as desigualdades que atingem a população, como a inércia do Estado conduzido por uma elite ultraconservadora que não envidou esforços para desburocratizar o acesso a uma renda básica emergencial, tampouco para definir estratégias adequadas e efetivas para contenção do avanço da pandemia de Covid-19.

Nessa conjuntura, Leher (2020) enfatiza a atuação do presidente da república, que se investiu de uma cruzada chamada de “guerra cultural” onde todas as instituições de ciência, cultura e arte devem ser profundamente golpeadas, desmontadas, desconstituídas. E como é um governo negacionista em relação à crise, o Ministério da Educação – MEC tornou-se um reduto do negacionismo, ou seja, espaços do Estado como o MEC e a Secretaria de Cultura, das áreas de meio ambiente, de relações exteriores etc., foram apropriados e transformados em trincheiras de uma guerra cultural.

Por razões como essa, entre os desafios que se apresentam aos/às assistentes sociais, no enfrentamento das manifestações da “questão social” na educação, está o de compreender que o ambiente educacional, assim como a sociedade, é um complexo de relações e embates entre os diferentes projetos

societários, uma vez que é composto por classes sociais que trazem consigo visões de mundo construídas a partir de suas vivências.

3.3.1 A universidade como espaço sócio-ocupacional do/a assistente social

A Política de Educação, conforme organizada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) define uma setorização de acordo com os níveis e modalidades de educação e de ensino, a saber: Educação Básica, formada pela Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (incluindo a Educação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio); Educação Profissional e Tecnológica; Educação Especial; e Educação superior (BRASIL, 1996). O funcionamento dessa política educacional ocorre em instituições próprias que podem ofertar um ou mais níveis e/ou modalidades.

Desse modo, a educação enquanto espaço sócio-ocupacional coloca inúmeras possibilidades de inserção ao Serviço Social, uma vez que pode atuar frente a quaisquer das instituições educacionais. Ao mesmo tempo, diversificam-se ainda mais os desafios, pois a regulamentação da inserção de assistentes sociais se dá de modo diferente, a depender da modalidade e da esfera governamental.

Importa evidenciar que não se trata da inserção de assistentes sociais unicamente nas instituições educacionais mais tradicionais como a escola. Trata-se da identificação e reconhecimento de uma política que engloba diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, destinadas a crianças, adolescentes, jovens e adultos, cuja organização e execução são responsabilidades do Estado, enquanto direito social (ALMEIDA, 2005).

O trabalho do/a assistente social, portanto, se efetiva junto aos diversos setores dentro da Política de Educação. Na especificidade deste estudo o foco aponta para a educação superior, um nível educacional que, apesar das dificuldades da contratação, é parte constitutiva da área de intervenção do/a assistente social. Dificuldades estas que fomentaram a delimitação da realização desta pesquisa na busca de desmistificar os caminhos da intervenção profissional do/a assistente social nas universidades estaduais do Paraná.

Na busca de explorar esse espaço sócio-ocupacional do Serviço Social, a pesquisa vem assinalando que na educação superior, os/as assistentes sociais se

inserir em estabelecimentos públicos ou privados⁶⁵, onde estão presentes tendências relacionadas à expansão do ensino mercantilizado, assim como, à interiorização das universidades patrocinadas pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Além disso, as políticas de acesso ou de inclusão obedecem à lógica da discriminação positiva – no sentido de identificar pessoas que estejam em situação de desvantagem, atendendo-as com alguma medida que as tornem menos desiguais –, fazendo com que sejam determinados o público e as estratégias para suprir o que as políticas universais não efetivam. Não se tratam, de modo geral, de ações permanentes e, portanto, não asseguram direitos ainda que, diante de necessidades emergentes, pontuais e específicas, contribuam para identificar algumas respostas (RAICHELIS, 2010).

As necessidades que emergem nas universidades têm como determinante a dimensão estrutural da desigualdade de classes, por isso, afetam indistintamente (ainda que em proporções e formas diferentes) os indivíduos que coexistem no espaço universitário. Segundo Wanderley (1991), esses sujeitos constituem a chamada comunidade universitária⁶⁶, e carregam consigo histórias de vida, diferentes culturas e objetivos que se expressam através das relações sociais que estabelecem.

No caso dos/as estudantes, ao chegarem na universidade, muitas vezes se deparam com uma realidade de desatenção em relação aos seus direitos básicos – qualidade de ensino, condições materiais para realização de atividades diversas, moradia, transporte, renda, lazer, cultura, entre outros –, o que faz com que se altere o contexto sociopolítico que envolve o ambiente universitário.

Em relação aos/as funcionários/as das universidades, incluindo todas as denominações, Wanderley (1991) traz uma importante reflexão, destacando que estes/as acabam sendo quase esquecidos/as, tendo sua realidade encarada como questão secundária ou de menor relevância no contexto universitário. De acordo com o autor, o crescimento quantitativo das universidades desvelou as situações vivenciadas por esses sujeitos, uma vez que o número de funcionários/as também

⁶⁵ De acordo com Cunha (2016), o ensino superior brasileiro se destaca por duas características principais: a privatização e a fragmentação institucional. O autor aponta que, aproximadamente, 58% dos estudantes de graduação estão matriculados em instituições privadas.

⁶⁶ Até bem pouco tempo quando se pensava em comunidade Universitária a referência básica contemplava os corpos docente e discente. Hoje, o corpo administrativo veio se agregar ao conjunto, embora o realizado esteja longe do desejado (WANDERLEY, 1991).

creceu e isso colaborou para a organização de uma forma coletiva de manifestar suas reivindicações.

Contudo, as múltiplas faces da “questão social”, expressas nas instituições de ensino superior, não se dão de forma parcelada, ou seja, como demandas de estudantes, ou demandas de trabalhadores/as da área técnica, ou de professores/as. Pelo contrário, essas manifestações, que originam das contradições postas pela sociedade de classes, permeiam o contexto de toda a comunidade universitária e as lutas da própria universidade, o que requer a integração entre todos esses protagonistas a fim de constituir o caminho para uma nova e verdadeira reforma universitária.

Sob essa perspectiva de intervenção, o trabalho dos/as assistentes sociais nesse espaço:

[...] não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional (CFESS, 2013, p. 38).

Isso indica que, no contexto universitário, o/a assistente social pode se deparar com diversas situações que, tanto podem estar relacionadas a condições de permanência de estudantes e/ou defasagem de ensino, como aos efeitos da terceirização, privatização, desregulação e flexibilização que implicam em um novo tipo de regulamentação das relações de trabalho – que as compatibiliza com os interesses da classe dominante no padrão neoliberal –, entre tantas outras expressões da “questão social” que comprometem, direta e indiretamente, o cotidiano dos sujeitos inseridos nos espaços da educação superior.

Portanto, é fundamental o estabelecimento de uma relação de intervenção efetiva junto a essa realidade. A presença do/a assistente social nesse meio, portanto, é de relevante importância para problematizar as referidas expressões e evidenciar que estão relacionadas a determinantes macroestruturais e não a questões relativas à relação professor/estudante ou a questões individuais; além de poder contribuir para viabilização do acesso aos serviços, próprios e/ou externos ao

ambiente educacional, por meio de informações, encaminhamentos, inclusão e atendimento em programas diversos, na defesa de uma concepção de educação que considere o indivíduo dentro de uma totalidade social. O/A assistente social se destaca, então, como um estratégico articulador no atendimento aos/às usuários/às dos serviços. Isso se dá por meio de ações integradas que podem contribuir tanto para promover melhoria no desenvolvimento acadêmico, pessoal e social dos sujeitos, uma vez que as estratégias de intervenção destes/as profissionais não se restringem ao corpo discente, mas alcança diversos sujeitos na comunidade interna e externa à universidade.

Ademais, conforme assinala Wanderley (1991), é necessário pensar o contexto universitário em sua globalidade, ter acesso às informações, ter liberdade de discutir pontos de vista e ter direito a defender ideias e formas de intervenção diversas das que, muitas vezes, encontram-se cristalizadas nas diversas instituições. Para tanto, o/a profissional necessita ter amplo conhecimento dos serviços, programas e projetos próprios e/ou vinculados à instituição onde trabalha, assim como, das diversas políticas sociais e suas diferentes formas de operacionalização, sendo capaz de articular a relação entre instituição e sociedade e facilitar a articulação entre projetos e ações das demais políticas sociais.

De acordo com Iamamoto (2009, p.25):

Nos diferentes espaços ocupacionais do assistente social, é de suma importância impulsionar pesquisas e projetos que favoreçam o conhecimento do modo de vida e de trabalho – e correspondentes expressões culturais – dos segmentos populacionais atendidos, criando um acervo de dados sobre os sujeitos e as expressões da questão social que as vivenciam.

De tal modo, se evidencia que o conhecimento aprofundado dos processos sociais e de sua vivência pelos indivíduos contribui para pensar ações que propiciem o atendimento às efetivas necessidades sociais dos indivíduos alcançados pelas ações institucionais. A busca por esse conhecimento é requisito fundamental para estimular a consciência crítica e uma cultura democrática a respeito dos processos inerentes ao contexto da educação superior, em especial nas universidades.

Em suma, o ponto fundamental para análise do trabalho do/a assistente social na educação superior é “[...] tratá-lo de forma indissociável dos dilemas vividos pelo conjunto dos trabalhadores [...] nesse tempo de prevalência do capital

que rende juros, articulado ao grande capital produtivo internacionalizado” (IAMAMOTO, 2009, p.36).

É, portanto, na perspectiva de atender às demandas inerentes a essa realidade que se aprofunda cada vez mais a discussão sobre a inserção do/a assistente social na educação. Isso porque, o maior fluxo de demandas por uma educação laica e de qualidade emana da classe trabalhadora e que os estratos sociais das classes subalternas são os que menos têm acesso à educação e demais políticas públicas. Ainda que se compreenda que a intervenção do/a assistente social na educação, assim como em outras políticas públicas, esteja além da necessidade de se garantir o acesso e a permanência, é fundamental reconhecer que essa garantia tem se configurado como uma das principais referências desses/as profissionais no contexto educacional.

Nesse horizonte, para construir respostas positivas às necessidades apresentadas pelos sujeitos, torna-se imprescindível a interpretação das expressões da “questão social” no cotidiano a partir de uma análise conjuntural que permita ao/a profissional dar visibilidade às situações enfrentadas por estudantes, professores/as e toda a comunidade universitária, pois se trata de uma habilidade reconhecidamente encontrada nas formas de intervenção próprias do Serviço Social.

Nessa direção, o CFESS (2013, p. 41) considera que o contexto educacional exige dos/as assistentes sociais:

[...] uma competência teórica e política que se traduza em estratégias e procedimentos de ação em diferentes níveis (individual e coletivo), capaz de desvelar as contradições que determinam a Política de Educação. Assim como ultrapassar os limites conceituais e ideológicos em torno de expressões como “educação para a cidadania”, “educação inclusiva” e “democratização da educação”, que sugerem a ideia de “compromisso social”, mas sem as condições objetivas de sua realização, na medida em que não situa concretamente o componente de classe ao qual elas se vinculam. Exigências que resultam na ampliação do leque de ações profissionais para além das solicitações institucionais de realização de estudos socioeconômicos.

Diante do exposto, um elemento importante a ser sublinhado é a indicação (inclusive pela legislação brasileira) de uma relação direta da educação com o exercício da cidadania. Tal fato não é negativo, posto que a educação pode ser compreendida como um dos pressupostos para o usufruto dos demais direitos, no entanto, antes de se vincular a educação à cidadania como uma finalidade, é

necessário refletir sobre qual papel cumpre a cidadania, principalmente no contexto de uma democracia liberal. Ademais, compreender que o exercício da cidadania no sentido da conquista dos direitos não pode ser o fim último da educação, para que não sejam desconsiderados os caminhos de uma efetiva emancipação da classe trabalhadora.⁶⁷

Importa lembrar que é no contexto de crise do capital, historicamente, que são implementadas as reformas no Estado e, por conseguinte, da educação, sob a orientação de organismos internacionais. Tais medidas implicam na conversão da educação em mercadoria, abrindo espaço para o capital ampliar sua abrangência nesse campo, adequando a educação às necessidades do capital. Como já visto a própria LDB/1996 é resultado do conflito político entre governo e sociedade civil organizada e que, ainda que tenha representado avanços, é carregada de uma perspectiva neoliberal, tanto em sua dimensão ideológica, quanto na organização da Política de Educação, coincidindo com os interesses do mercado na busca de adequar o ensino às mudanças no mundo do trabalho por influência da globalização.

Evidencia-se, ainda, ao analisar os artigos que dispõem sobre o direito à educação na legislação brasileira vigente, que a CF/88, ao definir a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, Art. 205), determinou que caberia ao Estado não somente legislar sobre o tema, mas, também, que passou a ser primeiramente deste a incumbência de proporcionar meios de acesso à educação aos cidadãos. Contudo, quando se identifica na LDB/96 que a educação passou a ser situada como “[...] dever da família e do Estado [...]” (BRASIL, 1996, Art. 2), observa-se uma inversão na ordem dos entes responsáveis. Não sendo, portanto, uma questão de mera disposição das palavras, essa inversão confirma a presença de uma tendência que emergiu especialmente a partir da contrarreforma do Estado nos anos 1990, impondo um redesenho da política social brasileira e que, não só ameaçou as conquistas alcançadas com a Constituição de 1988, como reforçou processos naturalizados na sociedade referentes à proteção social, principalmente no que diz respeito à “responsabilização

⁶⁷ Essa questão é problematizada por Tonet (2005) e sua análise é fundamental para refletir sobre a armadilha de adotar incondicionalmente o discurso de que “todos são iguais perante a lei”, sem considerar a função que a cidadania exerce, por meio de estratégias compensatórias, de instrumento de manutenção das desigualdades.

das famílias”⁶⁸ na organização das políticas e dos serviços sociais (MIOTO; DAL PRÁ, 2015). A exigência dessa participação das famílias, que geralmente está relacionada às deficiências dos serviços, ocorre a partir de determinadas condições sustentam a direção desse processo pela conformação das próprias políticas sociais, correspondendo a uma menor provisão de proteção por parte do Estado, ao mesmo tempo em que amplia a abertura à presença do mercado.

Por isso, a realidade que se apresenta reafirma a necessidade de avançar na perspectiva da transformação dos próprios parâmetros da educação, tanto em relação às instituições educacionais, quanto aos/às estudantes e aos/às demais trabalhadores/as – professores/as, agentes universitários/as, terceirizados/as, entre outros –, que são diretamente afetados/as pelas transformações nas relações na sociedade capitalista e vivenciam realidades diversas (dentro e fora das universidades) e sofrem o impacto das desigualdades.

Vale ressaltar, ainda, que historicamente:

[...] os assistentes sociais dedicaram-se à implementação de políticas públicas, localizando-se na linha de frente das relações entre população e instituição [...]. Embora esse seja ainda o perfil predominante, não é mais o exclusivo, sendo abertas outras possibilidades. O processo de descentralização das políticas sociais públicas [...] requer dos assistentes sociais – como de outros profissionais – novas funções e competências. Os assistentes sociais estão sendo chamados a atuar na esfera da formulação e avaliação de políticas e do planejamento, gestão e monitoramento, inscritos em equipes multiprofissionais. Ampliam seu espaço ocupacional para atividades relacionadas ao controle social à implantação e orientação de conselhos de políticas públicas, à capacitação de conselheiros, à elaboração de planos e projetos sociais, ao acompanhamento e avaliação de políticas, programas e projetos (IAMAMOTO, 2009, p.31).

Nesse sentido, também compete aos/às assistentes sociais colaborar para o fortalecimento da gestão democrática na educação superior, estimulando os sujeitos à participação no processo educacional em todos os sentidos, sob a compreensão de que a comunidade universitária se concretiza nas ações de estudantes, professores/as, técnicos/as administrativos/as, estagiários/as e demais sujeitos que compõem essa dinâmica.

⁶⁸ Sposati (2013) assevera que, em relação aos serviços das políticas públicas, é produto de racionalidade estratégica mantê-los sob um misto de responsabilidades entre o estatal e o privado. Nessa linha, Miotto e Dal Prá (2015) analisam a responsabilização das famílias nas políticas sociais, explorando o conceito de “familismo”, entendido como perspectiva vigente nos sistemas em que o Estado pressupõe – na realidade, exige – que as famílias assumam a responsabilidade principal pelo bem-estar de seus membros.

Wanderley (1991) problematiza, ainda, sobre o poder na administração superior, pois, na maioria das vezes, as decisões tendem a serem encaminhadas por diretores dos escalões superiores, seja nos Conselhos Universitários ou de Ensino Pesquisa e Extensão, seja na Reitoria, onde pode se manifestar, tanto uma prática mais democrática como outra, mais autoritária, para deliberação sobre os atos políticos importantes nas universidades. Isso demonstra que:

A vivência e análise da estrutura Universitária mostram que desde a relação professor-aluno até as relações do chefe de Departamento com seus professores, dos diretores com os representantes das unidades, dos órgãos superiores com os de nível subordinado, da reitoria com o todo universitário, dos funcionários graduados com os menos, as formas de poder dominantes na estrutura da sociedade são transpostas para o interior da universidade e recriadas com seus atributos próprios (WANDERLEY, 1991, p. 67).

Sendo assim, é essencial ao trabalho do/a assistente social o reconhecimento e o fortalecimento dos espaços de diálogo e construção coletiva em que, de forma interdisciplinar, consiga elaborar estratégias técnicas e políticas para provocar mudanças na realidade, produzindo resultados concretos nas condições materiais, culturais e sociais de vida dos sujeitos junto aos quais desenvolve suas ações.

Outro aspecto importante a ser reconhecido, é de que o trabalho dos/as assistentes sociais nos espaços educacionais não deve ser confundido com aquele sob a responsabilidade dos/as professores/as (embora também se configure como atribuição do/a assistente social, a docência em Serviço Social não se constitui foco deste estudo), pois são funções que possuem caráter distinto. Mesmo se considerarmos a dimensão socioeducativa resultante do trabalho do/a assistente social, sua atividade está mais intimamente vinculada ao fortalecimento das redes de sociabilidade e à efetivação do acesso aos serviços sociais e processos socioinstitucionais (ALMEIDA, 2000).

Pode-se considerar, portanto, que a educação superior se apresenta como espaço ocupacional profícuo para o desenvolvimento do trabalho do/a assistente social. Diversas situações ocorrem cotidianamente nesses espaços e podem afetar tanto os processos de ensino e de aprendizagem como as relações sociais. O/A assistente social pode intervir em muitas dessas situações, assim como na construção de um ambiente que permita aos sujeitos se reconhecer enquanto

protagonistas das histórias (individuais e coletivas) e enxergarem como espaço onde de fato se identifiquem e desejem estar e construir relações.

Vale destacar que, para as construções (e desconstruções) necessárias, não se pode esquecer que quem determina os fins fundamentais da educação é o capital – que visa formar pessoas com determinadas qualificações para vender sua força de trabalho, inculcar nas pessoas um conjunto de valores e ideias e uma concepção de mundo que faça com que aceitem viver nessa sociedade e a considerem a melhor (ou única) possível –, além de conseguir criar estratégias para que, na medida em que as pessoas se revoltam contra os problemas dessa sociedade, assumam a responsabilidade por melhorá-la, lutando para aperfeiçoar o sistema democrático sem colocar em risco o sistema social como um todo (TONET, 2020).

Sob essa perspectiva, os/as trabalhadores/as no campo educacional têm, entre inúmeros desafios, o de produzir ações e atividades que levem a discutir essa relação e apontem para a perspectiva de uma outra sociabilidade. No caso dos/as assistentes sociais, como trabalhadores/as inseridos/as na condição de assalariamento, a defesa da luta contra toda forma de exploração de um ser humano pelo outro se faz necessária cotidianamente. Não há, portanto, para esta categoria outra opção senão a de assumir o projeto posto pela classe trabalhadora.

Nesse sentido, para o Serviço Social, além dos desafios que a profissão deve enfrentar cotidianamente na área da educação, com vistas a efetivar intervenções em prol da classe trabalhadora, precisa lutar pela conquista desse espaço no qual a categoria encontra resistência para contratação dos/as profissionais. De acordo com Piana (2009) o espaço do Serviço Social no campo educacional ainda é pouco reconhecido e, ainda que de forma gradativa a profissão esteja conseguindo ampliar sua inserção em instituições de ensino públicas e privadas, permanece sendo desafiada a construir um perfil profissional na política educacional, conquistar espaços e protagonizar ações que possibilitem suas intervenções comprometidas com a transformação social.

4 UNIVERSIDADES PARANAENSES, DEMANDAS SOCIAIS E RESPOSTAS PROFISSIONAIS: DESAFIOS DE UMA PROFISSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

No decorrer deste capítulo, serão apresentados os resultados da análise dos dados coletados na pesquisa. Essa aproximação com a realidade cotidiana dos sujeitos, oportunizada pela pesquisa de campo, é fundamental para tratar sobre o trabalho do/a assistente social nas universidades estaduais do Paraná, possibilitando contextualizar a profissão na educação superior, pesquisar sobre as demandas que se apresentam aos/às profissionais e identificar os fatores que atravessam a contratação e a não contratação de assistentes sociais no quadro de trabalhadores dessas universidades.

De acordo com Severino (2007, p.123), na pesquisa de campo “A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”, por isso, coletar dados e analisá-los pressupõe pensar os espaços nos quais se configura determinada realidade. Dessa forma, buscou-se conhecer contextos a partir da perspectiva dos/as assistentes sociais que trabalham nas universidades estaduais do Paraná e dos/as responsáveis pelas Pró-reitorias de Recursos Humanos das universidades, a fim de identificar aspectos relacionados à inserção do Serviço Social nessas instituições.

4.1 APRESENTAÇÃO DO UNIVERSO E DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para definição do universo e dos/as participantes da pesquisa, inicialmente, foi realizada busca no site da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, do Estado do Paraná, por meio da qual se identificou a existência de 07 universidades públicas, de âmbito estadual, a saber: Universidade Estadual de Londrina – UEL (sede em Londrina); Universidade Estadual de Maringá – UEM (sede em Maringá); Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (sede em Ponta Grossa); Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste (sede em Cascavel); Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro (sede em Guarapuava); Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (sede em

Jacarezinho); e Universidade Estadual do Paraná – Unespar (com sede em Curitiba), as quais serão referidas por suas siglas ao longo do capítulo.

O passo seguinte foi a consulta (filtrando por cargo e local de trabalho) nos endereços eletrônicos dos “Portais da Transparência” das sete universidades, a fim de identificar em quais instituições há assistentes sociais contratados/as. O resultado apontou para a existência de 37 assistentes sociais ocupantes de cargo público de provimento efetivo⁶⁹ ou trabalhando com contrato temporário (Contrato de Regime Especial – CRES)⁷⁰, nas seguintes universidades: 13 na UEL; 14 na UEM; 05 na UEPG; e 05 na Unioeste; nas demais não se constatou contratação. Ainda nos sites das universidades, identificou-se que as sete instituições pesquisadas contam com Pró-Reitoria de Recursos Humanos, órgão responsável pelas contratações e demais processos referentes à gestão de pessoas nas universidades, tendo como responsáveis os/as pró-reitores/as de recursos humanos.

Com base nas informações encontradas, foram definidos os critérios de inclusão para a pesquisa de campo, que teve como **participantes**:

a) os/as assistentes sociais que trabalham em universidades estaduais do Paraná, especificamente junto à comunidade interna, ou seja, diretamente com as demandas de estudantes e estagiários/as, docentes e demais funcionários/as (critério identificado somente em três instituições: UEM, UEL e UEPG);

b) os/as pró-reitores/as de recursos humanos das universidades estaduais do Paraná, responsáveis pela área que coordena as contratações de assistentes sociais e demais trabalhadores/as nas universidades.

Foram definidos, também, os critérios de exclusão para a pesquisa, estabelecendo como **não participantes** da pesquisa:

a) os/as assistentes sociais: que trabalham na área da docência; na área de saúde em ambulatórios e/ou Hospitais Universitários; e/ou em outras atividades não relacionadas especificamente ao atendimento das demandas da comunidade interna das universidades; e profissionais contratados/as como bolsistas em programas de extensão ou de residência (técnica ou multiprofissional);

b) os/as responsáveis por outras Pró-Reitorias e/ou áreas que não sejam a

⁶⁹ Os cargos de provimento efetivo são regidos pela Lei nº 6.174 (Estatuto do Servidor), de 16 de novembro de 1970, que estabelece o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná.

⁷⁰ Regime regulamentado pela Lei Complementar nº 108, de 18 de maio de 2005, que dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo.

de recursos humanos das universidades estaduais do Paraná.

Para a delimitação do número de participantes, foram convidados/as: 02 assistentes sociais de cada uma das universidades que têm esse/a profissional contratado/a, em conformidade com os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa, totalizando 06 assistentes sociais; e no caso dos/as pró-reitores/as de Recursos Humanos, por se tratar de um cargo existente em todas as universidades pesquisadas, a pesquisa considerou a totalidade desses/as participantes, ou seja, 07 pró-reitores/as. Por fim, identificou-se o total de 13 participantes para a pesquisa, em um universo de 07 universidades estaduais.

Quanto aos procedimentos metodológicos da coleta de dados, optou-se pela utilização da entrevista, definida por Severino (2007, p.124) como “Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado”. Para tanto, foram elaborados os roteiros de questões (Apêndices I, II e III) para a entrevista semi-estruturada, compreendendo o direcionamento com o qual a pesquisadora buscou trabalhar junto aos/às entrevistados/as. Considerando que o universo da pesquisa apresenta uma realidade heterogênea, em relação à contratação de assistentes sociais, optou-se por construir roteiros específicos⁷¹ para cada perfil de participante, com o intuito de abordar essa realidade e obter informações dos/as participantes em seus diferentes contextos.

Concluídas as definições necessárias, o projeto de pesquisa foi submetido à análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e, depois de obtido o parecer favorável deu-se início à pesquisa de campo. Inicialmente foram realizados contatos⁷² com os/as 13 participantes a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e convidar para participação nas entrevistas, além de enviar, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Em relação aos/às assistentes sociais, os/as 06 profissionais foram contatados/as, sendo que: 04 retornaram ao contato inicial e, destes/as, apenas 02 responderam às perguntas; os/as demais não retornaram às tentativas de

⁷¹ O Roteiro de questões nº 1 destina-se aos/às assistentes sociais contratados/as nas universidades; o Roteiro nº 2 destina-se aos/às pró-reitores/as das universidades onde há assistentes sociais contratados/as; e o Roteiro nº 3 destina-se aos/às pró-reitores/as das universidades onde não há assistentes sociais contratados/as.

⁷² Foram realizadas reiteradas tentativas (via e-mail, Whatsapp e/ou contato telefônico) no período de agosto de 2019 a agosto de 2020. Alguns/mas dos/as participantes convidados/as manifestaram inicialmente o interesse em contribuir com a pesquisa, mas não deram retorno aos contatos posteriores.

agendamento da entrevista. Quanto aos/às pró-reitores/as de recursos humanos, os/as 07 foram contatados e, destes/as: 02 responderam às perguntas, 01 não aceitou participar⁷³ e 04 não retornaram às tentativas de agendamento de entrevista.

Tal panorama mostra que a pesquisa contou efetivamente com 04 participantes – cada um/a vinculado/a a uma universidade (UEL, UEPG, Unespar e Unicentro) – que responderam aos roteiros de questões. As entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos/as participantes, e transcritas na íntegra para assegurar a confiabilidade do estudo. Para preservar a identidade dos/as participantes, estes/as receberam identificação fictícia (combinações alfanuméricas), a saber: os/as assistentes sociais serão identificados/as como AS1 e AS2; e os/as pró-reitores/as serão identificados/as como PRH1 e PRH2.

Quanto ao tratamento dos dados coletados, Minayo (1993, p. 26-27) descreve como um “[...] conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas [...]”. Sendo assim, os dados foram ordenados e classificados, de modo a possibilitar a definição das categorias de análise. Essa definição se deu a partir da confrontação dos dados coletados com os objetivos da pesquisa – analisar o trabalho do/a assistente social na educação superior nas universidades estaduais do Paraná e, de modo específico: contextualizar historicamente o trabalho do/a assistente social na educação superior; pesquisar sobre as demandas que se apresentam aos/às profissionais nas universidades estaduais do Paraná; e identificar os fatores que atravessam a contratação e a não contratação de assistentes sociais no quadro de trabalhadores/as das universidades estaduais do Paraná –, e os pressupostos inicialmente levantados – as universidades estaduais do Paraná tem vivenciado um contexto de precarização, desmontes e redução de investimento público, o que influencia na manutenção dos seus serviços essenciais e na contratação de profissionais para ampliação de seus quadros de trabalhadores/as; a universidade é permeada por manifestações da “questão social” que demandam capacidade de desvelamento e de intervenção que são próprias de profissões como o Serviço Social; as requisições institucionais ao/a assistente social (relacionadas exclusiva ou

⁷³ Em atenção ao convite realizado o/a pró-reitor/a deu a seguinte resposta: “[...] somos em cinco pessoas para dar conta de quinhentos servidores. Realidade difícil! São vários pedidos de pesquisa e infelizmente não temos como participar. Não temos contratações para este cargo [...] Não temos efetivos e nem contratações temporárias. Assim, penso que não contribuiríamos para a pesquisa”.

predominantemente à administração de benefícios, seleções para distribuição de mínimos e à conformação dos usuários), refletem a incompreensão e o desconhecimento sobre as dimensões da profissão e sua articulação, expressa na intervenção profissional; a falta/inexistência de diretrizes institucionais que versam sobre a inserção do/a assistente social nos quadros de trabalhadores/as das universidades desafia o/a assistente social na construção e afirmação da identidade profissional e de um projeto profissional próprio nesses espaços. A partir de então, procedeu-se à análise descritiva e interpretativa das informações, que possibilitou identificar os resultados, para os quais as categorias apontam.

De acordo com Ianni (2011, p.398) “[...] a categoria que se constrói é o resultado de uma reflexão obstinada, que interroga o real reiteradamente. E que desvenda do real aquilo que não está dado, não é imediatamente verificado”. Essa concepção embasou a definição de três eixos norteadores da análise para a pesquisa: concepção de educação; demandas e desafios para o Serviço Social na educação superior; e a realidade das contratações de assistentes sociais nas universidades estaduais paranaenses. Tal definição implica em desvendar do real, as dimensões e significados que não se apresentam a partir da visão empírica dos acontecimentos, mas exige um conhecimento teórico-metodológico e ético-político para desvendar e analisar os aspectos presentes regidos pelo modo capitalista de produção.

4.2 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A PROFISSÃO

Ao problematizar a relação intrínseca entre a educação e a totalidade dos processos de produção e de reprodução da vida social, Mészáros (2008) afirma que o papel da educação é vital, tanto para a manutenção do que define como um sistema sociometabólico do capital, como para o processo de transformação social. Contudo, a partir das transformações no modo de produção e reprodução social, especialmente com a expansão capitalista, a educação se tornou essencial para fornecimento de conhecimentos e capacitação da força de trabalho para a maquinaria produtiva, além de uma ferramenta eficaz para transmissão de um conjunto de valores ligados aos interesses das classes dominantes.

Observa-se, que tem sido esta a concepção adotada no Brasil desde o início da implantação dos processos educacionais formais e institucionalizados no país e o caráter basicamente profissional dos cursos superiores persistiu ao longo de décadas.

Neste cenário, a profissão do Serviço Social é tensionada pelas oposições de classes, estando estreitamente vinculada, “[...] à necessidade de preservação da ordem, a estabilidade da sociedade civil, como suporte da ampliação da produtividade do trabalho requerida pelo processo de acumulação” (IAMAMOTO, 2004, p. 42). Tal realidade implica nas mais variadas dificuldades presentes no cotidiano de trabalho nas universidades, conforme apontado pelos/as participantes da pesquisa:

Minha prática profissional no contexto da Política Educacional [...] deu-se num espaço de lutas contraditórias, [...] a cada mudança de gestão tínhamos que estar atentas para que os acadêmicos tivessem seu espaço de conquista de direitos garantido. Ao mesmo tempo em que avançávamos, por vezes recuávamos, porque sempre dependeu da forma como o Gestor Público (REITOR) iria administrar esta questão social. No ano de 2015 [...] conseguimos ter um avanço na Política de Assistência Estudantil, sendo organizada uma equipe de trabalho que, através da pesquisa qualitativa e quantitativa, compilou o Caderno de Assistência Estudantil. Observa-se que somente no ano de 2017 é que conseguimos implantar a Política de Assistência Estudantil e no ano de 2018 [...] é que consolidamos a Política de Assistência através da criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (AS1).

Dificuldades, lógico que enfrentamos, mas vejo que [...] as condutas são mais fáceis por ter a confiança da Direção e das chefias, as solicitações, os encargos, as realizações são liberadas, muitas vezes até mesmo solicitadas por eles. Então vejo que esses anos todos ali dentro trouxeram uma confiança profissional muito grande e que quando sair vai ficar o vazio, até mesmo, porque não está havendo substituição (AS2).

Os apontamentos dos/as assistentes sociais indicam a correlação de forças existente e como ela influencia nas possibilidades de realização do trabalho, destacando que nas universidades estaduais do Paraná, ora há avanços, ora há retrocessos, o que coloca a profissão em movimento a fim de buscar estratégias de intermediação frente aos elementos contraditórios desse espaço sociocupacional.

Essa relação com diversos sujeitos nas universidades possibilita, além do trabalho conjunto com outras áreas profissionais, a aproximação com os diversificados segmentos que compõem a comunidade universitária. O que também é estratégico na mobilização de outros sujeitos na defesa da contratação de

assistentes sociais, como se pode observar com o/a participante:

[...] na verdade a *universidade*, primeiramente, ela nunca teve esse profissional por falta de oportunidades, se buscou em estudos e processos formalizados ao Governo já de muito tempo, de muitos anos, essa necessidade vinha sendo apontada. Então, o fato de não termos não significa que a universidade não valoriza, ao contrário, como falei, o pequeno espaço de tempo de dois anos que nós pudemos contar com o serviço, nos trouxe, nos deixou mais clara a certeza que já havia, mas aí sim podendo ver os casos concretos, da importância desse profissional. Então, o compromisso da universidade, em relação a isso é buscar caminhos para viabilizar, isso depende de outras esferas, das esferas governamentais. Infelizmente não depende apenas de aspectos técnicos que pudessem ser comprovados por processos, mas também, são instâncias políticas que decidem essas questões. Mas a universidade se mantém operante no sentido de tentar viabilizar uma reoferta de teste, mais que isso, preencher essas vagas de maneira efetiva. O nosso objetivo é poder ter profissionais desta e de outras áreas que são fundamentais nos três campi da universidade, preferencialmente efetivos, que aí a gente não vive essa instabilidade de terminar um contrato e não poder recolocar um novo profissional, mas poder dar continuidade a um programa que precisa ser permanente (PRH1).

O relato do/a pró-reitor/a evidencia a preocupação com relação ao descaso governamental diante da existência de demandas que requerem intervenção do Serviço Social, assim como, em relação ao reconhecimento da importância da contratação de profissionais, principalmente, com vínculo efetivo que garanta a continuidade do trabalho. E, principalmente, evidencia que são os/as trabalhadores/as os afetados diretos pelo não atendimento das suas demandas, manifestadas no espaço da universidade.

Importa evidenciar, que o/a assistente social aparece, de acordo com a afirmação de Yamamoto (2004), como um profissional da coerção e do consenso, cujo trabalho, polarizado por interesses sociais e classes contraditórias, recai inevitavelmente no campo político. Portanto, exige-se do/a profissional o estabelecimento de estratégias profissionais e políticas que fortaleçam determinados atores presentes nesse contexto, cabendo ao/a profissional definir o direcionamento de sua intervenção.

Cabe ressaltar ainda, conforme analisa Cunha (2016), que entre as tendências esperadas, para o campo da educação, está o aumento da demanda de ensino médio que, conseqüentemente fará aumentar a pressão por vagas no ensino superior. Tal elemento contribui para aumento da demanda na/pela universidade, evidenciando cada vez mais a necessidade do estabelecimento de políticas públicas

que garantam tanto o acesso, como a permanência e conclusão no ensino superior, sob uma lógica emancipadora e não de atendimento aos interesses de organismos multilaterais e ao sistema capitalista, o que não pode efetivar por meio do ensino massificado⁷⁴.

Concomitantemente a essa tendência, emerge a necessidade da ampliação do quadro de trabalhadores/as, sua valorização e melhoria das condições para desenvolvimento de suas atividades nas universidades, o que se torna impensável dentro da lógica mercadológica e de Estado mínimo que ancora a Emenda Constitucional nº 95 e outras medidas que caminham no mesmo sentido.

Tal realidade traz à tona reflexões necessárias, em relação à ameaça das contrarreformas em curso, que atingem a qualidade do ensino – principalmente, por meio da propagação de instituições que nem sempre reúnem condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho acadêmico e oferta de metodologias de ensino adequadas –, precarizam cada vez mais o trabalho docente e de todos/as os/as demais trabalhadores/as da educação.

Soma-se a isso, o enfraquecimento das políticas públicas em razão da minimização do Estado, que abre as portas da educação superior ao mercado, permitindo a este determinar o tipo de atenção a ser destinada às demandas sociais. As universidades começam a se deparar com a necessidade de buscar financiamento de forma alternativa (cobrar anuidades, por exemplo, entre outras formas de tornar pago todo o ensino universitário), o que aponta para outra ameaça: a privatização da educação superior por meio da redução do limite entre o setor público e o setor privado (CUNHA, 2016).

Nesse contexto, o que parece não estar sendo levado em conta (estrategicamente) pelos governos, é que a universidade, em uma sociedade de contradições, é indispensável para o movimento de transformação social, e não pode ser vista como um peso para o Estado. Conforme ressalta Lampert (2003), a universidade, ao longo da história, tem desenvolvido um importante papel na propagação e no enriquecimento cultural de regiões, na afirmação da ciência e da

⁷⁴ A massificação do ensino, que emergiu no bojo dos movimentos de reforma universitária, provocou no capitalismo central uma contradição: “[...] Criou uma oferta de mão-de-obra qualificada bem superior à demanda do sistema produtivo, trouxe em muitos casos uma deterioração no nível de ensino, engendrou a desvalorização de certas profissões” (WANDERLEY, 1991, p. 43). Essa contradição, que o próprio capitalismo não consegue resolver, ainda se faz presente na Educação contemporânea, agravada pelas novas contrarreformas.

tecnologia, na construção de princípios democráticos e do pensamento crítico, além de ser o agente principal na geração de pesquisa básica e aplicada.

Importa mencionar, ainda, a contribuição da universidade para o desenvolvimento⁷⁵, tanto da região onde está instalada, como do país, de modo mais amplo, o que fica evidente ao conhecer o contexto da criação das universidades estaduais do Paraná. A esse respeito, Wanderley (1991, p. 78) assevera que:

[...] o relacionamento da universidade com a sociedade e o desenvolvimento passa pela *questão da democracia*. Professores, estudantes e funcionários têm procurado atuar visando a democratização da universidade, lutando contra a burocracia, contra o verticalismo das hierarquias universitárias, contra as pressões governamentais. Neste processo, alguns pontos merecem ser destacados: o fortalecimento das organizações docentes, discentes e dos funcionários; a reivindicação por maior representação em todos os níveis de direção e nos órgãos colegiados; os orçamentos tornados públicos e um controle de toda a comunidade acadêmica sobre as verbas e o orçamento; a reestruturação da organização universitária; a liberdade de ensino e pesquisa; a defesa da autonomia da universidade.

O que se observa, é que, mesmo dentro das discussões e das atividades voltadas à democratização, é possível perceber que as reformas defendidas ao longo das últimas décadas, na maioria das vezes não foram capazes de superar o modelo liberal, ainda que tenham alcançado consideráveis avanços. Vale lembrar que as contradições estão presentes nos diversos espaços, por isso, a universidade não está descolada dos movimentos de desenvolvimento do país, mas também se constitui como espaço de resistência e luta pela democratização, tendo como foco a defesa da autonomia universitária e de suas características enquanto lugar privilegiado de livre expressão de pensamentos e de ideias.

Nesse sentido, no interior da reformulação ordenada pela burguesia, a educação, que poderia ser o motor para mudança das condições postas, tornou-se:

[...] uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZÁROS, 2008, p.15).

Sob essa perspectiva, compreende-se o desafio que se apresenta para a

⁷⁵ O tema é abordado no livro organizado por Augusta Pelinski Raiher: As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná, da Editora UEPG.

educação superior, no interior de uma sociedade capitalista, diretamente relacionado à contradição entre as exigências do capital e realização plena do papel da educação voltado à emancipação humana⁷⁶.

É nesse sentido que Tonet (2005; 2020) afirma que, aos atores inseridos no campo educacional, cabe reconhecer sua condição de explorados e assumir a defesa do projeto da classe trabalhadora. Também é o que se espera do Serviço Social na educação, e isso ficou evidente na pesquisa, em manifestações como a do/a participante:

A universidade precisa de um olhar multiprofissional para seu papel na transformação da sociedade. Muitas questões alertam para a necessidade de atuar na e para a sociedade e um assistente social provoca tal ação (PRH2).

Este é um dos desafios que não escapam à agenda profissional do Serviço Social, o que demanda:

[...] um salto de profundidade na incorporação da teoria social crítica no universo da profissão aliada à acurada pesquisa sobre as condições de trabalho e as respostas profissionais acionadas para fazer frente às expressões da questão social nos diferenciados espaços ocupacionais do(a) assistente social na sociedade [...] (IAMAMOTO, 2009, p. 36).

Sob essa perspectiva, na universidade – vivenciando seus dilemas em uma sociedade de contradições –, é imprescindível um trabalho profissional que almeje processos de transformação e não meramente de coesão, transformando em bandeira o enfrentamento da visão reducionista do Estado e a defesa de um projeto voltado à libertação das classes subalternas e, em maior escala, a emancipação dos sujeitos.

Importa evidenciar, que o Serviço Social tem um compromisso cotidiano com a constituição de uma nova sociedade, humana, digna e justa, e este é o fundamento do projeto ético-político da profissão. Trata-se de uma profissão que, a partir das intervenções que realiza e dos processos políticos que protagoniza, detém condições de articular ações que tenham como horizonte a reconstrução do próprio

⁷⁶ De acordo com Tonet (2005), quando Marx tratou sobre emancipação humana, referiu-se a uma forma específica de sociabilidade, que permite a autorrealização do indivíduo, o que só é possível com a superação do capitalismo, pois, é o controle livre e consciente, coletivo e universal dos produtores sobre o processo de produção que constitui a base imprescindível da emancipação humana.

tecido social (MARTINELLI, 2006).

Os princípios do Código de Ética do/a assistente social, de 1993, se sustentam na teoria social marxista, materializando um conjunto de regras sintonizadas, conexas e articuladas com o projeto ético-político profissional (CFESS, 2013). Por isso, compreende-se que a análise crítica da realidade nas universidades relaciona-se diretamente com a concepção de educação que permeia as reflexões profissionais, pois a educação:

[...] é uma das dimensões mais complexa e importante da vida social, envolve diversos espaços: o próprio sujeito, a família, a política, as organizações de cultura, entre eles, a “escola” no sentido amplo que esse termo encerra. Educação é um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos (MARTINS, 2014, p. 42).

Sendo assim, buscou-se compreender a concepção de educação a partir da qual os/as assistentes sociais desenvolvem seu trabalho nas universidades estaduais do Paraná. Os relatos apontaram para uma compreensão de que:

[...] a Educação é um agente de transformação da Sociedade e, por conseguinte, deverá acompanhar as mudanças pela qual nossa sociedade passa. Trabalhei 13 anos para que fosse implantada a Política de Assistência Estudantil, portanto não consigo definir Educação Superior sem vincular à Política de Assistência Estudantil pois uma faz parte da outra e é onde se inicia as condições de acesso e permanência dos alunos ao Ensino Superior (AS1).

E no caso de AS2, o/a profissional avalia que sua concepção de educação é resultado de:

[...] todo o aprendizado teórico/prático vivenciado durante a graduação, os cursos realizados e toda a experiência adquirida no exercício profissional (AS2).

As exposições dos/as entrevistados/as expressam conceitos historicamente construídos pelos/as profissionais, baseados em seu cotidiano e em suas lutas em defesa do Serviço Social na educação superior. Revela-se, portanto, o cenário desafiador em que se dá o trabalho profissional, no sentido de integrar a defesa da assistência estudantil como política permanente – criada e regulamentada por lei e

não por Decreto⁷⁷ –, com as lutas de docentes e demais trabalhadores das universidades, coletivo do qual o/a assistente social também faz parte.

Sobretudo, importa evidenciar, com Mészáros (2008, p. 48), que somente:

[...] a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um impossível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital.

Não se pode perder de vista, portanto, que quem determina os fins fundamentais da educação é o capital, que tenta inculcar nos indivíduos uma concepção de mundo e um conjunto de valores que faz com que aceitem viver nessa sociedade e a considerem a melhor possível (TONET, 2020). Por isso se torna essencial para alcançar uma concepção de educação mais ampla, reconhecer essa lógica que faz com que os trabalhadores, ainda que se revoltam contra as desigualdades, só consigam lutar para melhorá-la até o ponto que não coloque em risco o sistema social como um todo.

Tonet (2020) avalia, ainda, que se o trabalhador inserido no campo da educação possui a consciência de que está sendo explorado, de que é o trabalhador que produz a riqueza e não o capitalista, e busca assumir de fato a concepção ampla de educação – no sentido da emancipação humana, de acabar com toda forma de exploração de um ser humano pelo outro, de contribuir para que todos tenham uma vida menos desigual, como é possível com tanta riqueza que se produz hoje –, então, deve assumir impreterivelmente o projeto da classe trabalhadora.

O/A assistente social, inserido/a nesse contexto, pode então, a depender de sua visão política, configurar-se como mediador/a dos interesses do capital ou dos interesses dos/as trabalhadores/as, ambos presentes nas condições em que efetiva

⁷⁷ A assistência estudantil é uma forma de concretização das políticas públicas no que diz respeito à permanência e conclusão do ensino de nível superior, particularmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No Brasil, a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES foi criada por meio da Portaria Normativa nº 39/2007 do MEC e do Decreto 7.234/2010, e efetiva-se por meio de ações nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, inclusão e acessibilidade (DAVID; GAZOTTO, 2014).

sua intervenção profissional. Dessa maneira, de acordo com Iamamoto e Carvalho (2009, p. 95), o/a assistente social:

Pode tornar-se intelectual orgânico a serviço da burguesia ou das forças populares emergentes; pode orientar a sua atuação reforçando a legitimação da situação vigente ou reforçando um projeto político alternativo, apoiando e assessorando a organização dos trabalhadores, colocando-se a serviço de suas respostas e objetivos.

Nesse horizonte, se faz necessário dialogar, também, sobre as dimensões – teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa – constitutivas do Serviço Social, pois são elas que possibilitam a construção de um trabalho profissional consoante aos interesses das classes subalternas. A partir das entrevistas, os/as profissionais expuseram suas compreensões acerca das dimensões da profissão e das formas como estas se materializam no trabalho na universidade:

[...] a prática do profissional pauta-se nas diversas expressões da questão social e suas múltiplas faces. Cabe ressaltar que o profissional deva fazer uma leitura crítica da realidade social, do contexto institucional e dos meios de trabalho à sua disposição, ou seja, das condições objetivas de realização do exercício profissional, a fim de instrumentalizar seu processo de trabalho (AS1).

Teórico-metodológica fica bem claro no sentido da metodologia em si seguindo uma teoria, a análise onde se busca avanços e a garantia dos direitos, não se questiona. Ético-política, procurando sempre desenvolver o trabalho dentro dos valores, do saber, das normatizações, da investigação, da ética, do ouvir. Técnico-operativa, buscando desenvolver os processos de trabalho com planejamento, os instrumentos profissionais, nossa aprendizagem e nosso coletivo (AS2).

São as dimensões que conferem singularidade à profissão e direcionam o trabalho profissional sob uma perspectiva crítico-reflexiva. Portanto, ancorando-se nas reflexões de David e Gazotto (2014), compreende-se que no trabalho do/a assistente social na educação superior, a partir de suas competências e atribuições, o/a profissional detém capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para propor diretrizes, construir planejamentos, orientar e coordenar ações no campo educacional. Desenvolve, dessa forma, um trabalho voltado à “[...] universalização de acesso aos bens, programas e serviços da instituição e buscando a efetivação das leis educacionais de nível superior [...]” (DAVID; GAZOTTO, 2014, p.194), para que usuários/as possam vislumbrar a superação das desigualdades produzidas pela/na sociedade capitalista.

Em Cfess (2013), são apresentadas algumas dimensões inerentes ao trabalho do/a assistente social na educação, evidenciando a indissociabilidade entre elas. Referem-se às abordagens individuais e junto às famílias dos/as usuários/as; à intervenção coletiva junto aos movimentos sociais; à dimensão investigativa no trabalho profissional; à inserção dos/as profissionais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias visando à participação dos/as usuários/as em conferências e conselhos, tanto da educação como de outras políticas; à dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos; e ao gerenciamento, planejamento e execução de bens e serviços no âmbito da Política de Educação.

Contudo, não se pode deixar de considerar que o trabalho do/a assistente social está sujeito a diversificados determinantes externos, sobre os quais não detém o controle e que impõem limites objetivos à consecução de um projeto profissional coletivo no cotidiano dos espaços de trabalho.

De acordo com lamamoto (2009), estender as possibilidades de condução do trabalho, bem como, expandir as margens da autonomia profissional, requer estratégias político-profissionais capazes de ampliar os alicerces de apoio no espaço ocupacional, fortalecendo-se junto aos segmentos organizados que se agitam com base nos mesmos princípios éticos e políticos que o Serviço Social.

4.3 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONQUISTAS, DEMANDAS E DESAFIOS

Para tratar sobre as demandas que se apresentam nos espaços educacionais (mas não exclusivas a estes), se faz necessário, inicialmente, entender como se dá a passagem da esfera das necessidades à das demandas institucionalizadas. Situar tal reflexão, considerando-se o contexto de uma sociedade capitalista, é indispensável para compreender a relação entre necessidades, demandas e requisições, elementos intrínsecos ao cotidiano do Serviço Social.

De acordo com Heller (1986, p. 81-82), demanda se refere a:

[...] una cierta magnitud de determinadas necesidades sociales, que requiere para su satisfacción la existencia en el mercado de una determinada cantidad de un artículo. Pero la determinación cuantitativa de

esta necesidad es algo absolutamente elástico y fluctuante. Su fijeza es pura apariencia. Si los medios de subsistencia fuesen más baratos o los salarios en dinero más elevados, los obreros comprarían más artículos de consumo y se ampliaría la “necesidad social” [...] Los límites dentro de los cuales la necesidad de mercancías se representa en el ‘mercado’ – la demanda – se distinguen cuantitativamente de la verdadera necesidad social, variando mucho, naturalmente, según las diversas mercancías. La «necesidad social» referida a la demanda es portanto mera apariencia que no expresa las necesidades sociales «reales» de la clase obrera, e incluso las «transfigura» en su contrario.

Compreende-se, portanto, que as demandas, na ordem capitalista, são originadas pelas necessidades sociais⁷⁸, ou seja, são condicionadas pela relação antagônica das classes (capitalista e trabalhadora), diretamente relacionada à ordem econômica. Essas demandas, segundo Barbosa (2015), são reivindicadas pela classe trabalhadora, a partir do desprovimento das condições objetivas para sua subsistência e melhores condições de vida e de trabalho, passando a necessitar de meios (serviços, bens, recursos materiais etc.) para sua satisfação, articulados basicamente pelo Estado e pelo Mercado.

De tal forma que as demandas que se desvelam no contexto da educação se constituem por múltiplos elementos, que podem estar relacionados ao/à: dificuldades de aprendizado, baixo rendimento, insatisfação com o ambiente, conflitos inerentes às relações de poder, violência (doméstica, urbana, institucional etc.), assédio, preconceito, tráfico e/ou uso prejudicial drogas, alimentação inadequada, moradia precária, renda insuficiente, distanciamento da família e/ou da cidade de origem, fragilidade/rompimento de vínculos familiares e/ou comunitários, situações relacionadas à saúde mental, suicídio (BARBOSA, 2015), entre outras tantas expressões da “questão social” que se manifestam na universidade, às quais estão suscetíveis todos os indivíduos que compõe a comunidade universitária.

Por sua vez, as demandas manifestas nas universidades, se apresentam como requisições aos/às profissionais cujo trabalho tem caráter essencialmente interventivo⁷⁹, como é o caso dos/as assistentes sociais. Nessa direção, os/as

⁷⁸ Heller (1986) conceitua necessidades sociais, elucidando que, na sociedade capitalista, as necessidades são reduzidas a necessidades essencialmente econômicas.

⁷⁹ Somos profissionais cuja prática está direcionada para fazer enfrentamentos críticos da realidade, precisamos de uma sólida base de conhecimentos, aliada a uma direção política consistente que nos possibilite desvendar adequadamente as tramas conjunturais, as forças sociais em presença. É neste espaço de interação entre estrutura, conjuntura e cotidiano que nossa prática se realiza. É na vida cotidiana das pessoas com as quais trabalhamos que as determinações conjunturais se expressam (MARTINELLI, 2006, p.14).

entrevistados/as foram indagados sobre as demandas que chegam ao Serviço Social e as informações indicaram que:

São demandas apresentadas por acadêmicos em situação de vulnerabilidade social⁸⁰ (AS1).

As demandas são identificadas através das necessidades apresentadas no desenvolvimento das funções de trabalho, tais como adaptação ao setor, ao trabalho, as relações e também as readaptações de trabalho. Outras aparecem pela procura do próprio servidor que necessita de orientação, encaminhamento e aconselhamento. [...] no Hospital Universitário, então são poucos os estudantes que procuram o Serviço Social [...] já no campus isso aparece bem o oposto (AS2).

Quanto à compreensão dos/as pró-reitores/as de recursos humanos, se apresentou o seguinte:

Penso que principalmente na área acadêmica [...] a diversidade dos nossos alunos, diversidade esta de todos os aspectos, a questão social, ou questões culturais, enfim, todas as diversas questões que envolvem as diferenças a gente vê que a partir delas aparecem algumas necessidades que precisam ser supridas, que a universidade precisa auxiliar e que o assistente social, com certeza, é imprescindível pra essas questões [...] Mas claro que, também, entre os funcionários e professores a gente identificaria (como foi o caso naquele período em que tivemos o profissional atuando), teve professores, teve funcionários que também foram atendidos pela área, mas, me parece que a demanda maior é entre os alunos (PRH1).

Se tivéssemos um profissional para atuar administrativamente nas questões da Universidade seria uma mediação de demandas envolvendo estudantes, docentes e agentes. Nas questões de direitos humanos e como elo de ligação com a comunidade externa à Universidade. Hoje tais questões são realizadas pelos docentes do curso de Serviço Social em projetos de Pesquisa e Extensão e no Centro de Educação em Direitos Humanos [...] (PRH2).

Diante dos diálogos, fica evidente a existência de demandas para o Serviço Social nas universidades estaduais do Paraná e que são diversas. Não foram pontuadas em suas particularidades, mas abrangem as diversas expressões da “questão social”, questões culturais, de direitos humanos, entre outras. Uma atuação profissional que envolve demandas dos/as estudantes, docentes e demais funcionários/as e que, por falta de contratação de assistentes sociais (no cargo de agentes universitários/as), o atendimento fica dependente do auxílio de docentes do

⁸⁰ Segundo Janczura (2012), a vulnerabilidade social refere-se aos indivíduos e suas suscetibilidades ou predisposições a respostas ou consequências negativas, mas alerta que as definições de vulnerabilidade só podem ser entendidas como um processo associado a diferentes contextos histórico-sociais e a diferentes áreas científicas que as desenvolveram para tratar seus objetos.

curso de Serviço Social por meio da criação de projetos de pesquisa e de extensão. Embora não haja relatos de participantes de todas as sete instituições, sabe-se – com base no que foi apresentado ao longo das seções anteriores e afirmado nas falas dos/as entrevistados/as –, que são espaços que tem como usuários/as o mesmo tipo de público: acadêmicos/as de graduação e de pós-graduação, estagiários/as, docentes e demais funcionários/as, o que indica que as demandas podem estar (e estão) presentes também no contexto das demais instituições.

Essas demandas são apresentadas nas universidades, pelos/as usuários/as da Política de Educação, a partir e uma multiplicidade de vulnerabilidades às quais os indivíduos encontram-se sujeitos no contexto da sociedade dominada pelo capital, que os explora e os oprime. Dessa forma, conforme destaca David e Gazotto (2014, p. 184), as demandas que se manifestam na Educação “[...] fazem refletir sobre a nova forma de agir do assistente social, a necessidade, na contemporaneidade, de se capacitar para veiculação e efetivação dos direitos da população em face de suas demandas e respectivas expressões da questão social”.

Portanto, ao analisar a estrutura da universidade, Wanderley (1991, p.67) afirma que:

[...] desde a relação professor-aluno até as relações do chefe de Departamento com seus professores, dos diretores com os representantes das unidades, dos órgãos superiores com os de nível subordinado, da reitoria com o todo universitário, dos funcionários graduados com os menos, as formas de poder dominantes na estrutura da sociedade são transpostas para o interior da universidade e recriadas com seus atributos próprios.

Nesse sentido, reafirma-se que a identificação das demandas nas instituições educacionais implica em dar visibilidade ao conjunto de vulnerabilidades que configuram as necessidades e desigualdades da classe trabalhadora. Para tanto, é essencial partir da compreensão de que essas demandas estão carregadas da ideologia dominante, pois é estratégico ao Estado utilizar a educação formal para controlar a classe trabalhadora e responder às necessidades do capital no que se refere à formação de mão de obra (MARTINS, 2014).

Portanto, a falta de um/a profissional capaz de identificar essas demandas e articular estratégias de atendimento pode acarretar no agravamento das situações vivenciadas em razão de possíveis atendimentos desprofissionalizados, realizados

sob a perspectiva do ajustamento e controle, da escuta não qualificada, do não atendimento ao sigilo, entre outros complicadores da demanda manifesta.

Sabendo, portanto, da existência de demandas para o Serviço Social na educação superior, torna-se fundamental dialogar, também, sobre as atribuições e competências profissionais que são determinadas, não pelo espaço sócio-ocupacional, mas pela direção social que a profissão assume, e remetem, portanto:

[...] à forma de ser das profissões na divisão sociotécnica do trabalho na sociedade capitalista, de acordo com as prerrogativas legais, no caso das profissões regulamentadas como é o caso do serviço social. [...] se as atribuições privativas são aquelas designadas exclusivas do Serviço Social, as competências são compartilhadas com outras profissões, o que abre um leque de possibilidades de inserção em várias outras dimensões de trabalho, desde que nos qualifiquemos para isso [...] (RAICHELIS, 2020, p.12).

As competências e as atribuições privativas do/a assistente social estão definidas nos artigos 4º e 5º da Lei de Regulamentação da profissão, mas não são imutáveis, ou seja, não estão cristalizadas diante das transformações do trabalho e das novas conformações da “questão social”. Além disso, as competências e atribuições profissionais não estão desvinculadas de uma direção ético-política, assim como, não se traduzem meramente em procedimentos técnicos no cotidiano das instituições educacionais.

Torna-se essencial, portanto, reconhecer as condições objetivas do trabalho profissional, assim como, apreender dos processos relacionados à inserção e as formas de intervenção do/as assistentes sociais na educação superior e as contradições presentes nesse campo (CFESS, 2013). Essa reflexão aponta para o desafio posto à categoria profissional, de dar materialidade às suas competências e atribuições nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, lutando pela efetivação dos direitos conquistados no âmbito das políticas sociais e pela sua ampliação.

Nesse sentido, buscou-se conhecer, junto aos/às participantes da pesquisa, quais são as atribuições desenvolvidas pelos/as assistentes sociais no cotidiano das universidades, trazendo à baila, também, algumas das normativas institucionais.

No Estado do Paraná, a Lei nº 11.713, de 07 de maio de 1997, dispõe sobre as carreiras do pessoal docente e técnico-administrativo das Instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES. Nesta, consta que a descrição das atribuições e tarefas dos cargos e das funções, jornada e outras características serão definidas no Perfil

Profissiográfico do Cargo e Funções⁸¹. Quanto à função de assistente social, o documento apresenta o seguinte:

Quadro I: Perfil Profissiográfico do Agente Universitário

FUNÇÃO: ASSISTENTE SOCIAL	
Código da Função: 1006	Carga horária: 40 horas semanais
CBO: 251605	Jornada: 8 horas diárias
ESCOLARIDADE EXIGIDA	
Graduação em Serviço Social, fixado na forma da Lei Estadual nº 15.050 de 12/04/2006.	
Descrição sumária das tarefas	
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).	
Descrição detalhada das tarefas que compõem a Função	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar e implementar políticas que dão suporte à ações na área social. 2. Elaborar, implementar projetos na área social, baseados na identificação das necessidades individuais e coletivas, visando o atendimento e a garantia dos direitos enquanto cidadãos da população usuária dos serviços desenvolvidos pela Instituição. 3. Propor e administrar benefícios sociais no âmbito da comunidade universitária e da população usuária dos serviços da mesma. 4. Planejar e desenvolver pesquisas para análise da realidade social e para encaminhamento de ações relacionadas a questões que emergem do âmbito de ação do serviço social. 5. Propor, coordenar, ministrar e avaliar treinamento na área social. 6. Participar e coordenar grupos de estudos, equipes multiprofissional e interdisciplinares, associações e eventos relacionados a área de serviço social. 7. Acompanhar o processo de formação profissional do acadêmico por meio da viabilização de campo de estágio. 8. Articular recursos financeiros para realização de eventos. 9. Participar de comissões técnicas e conselhos municipais, estaduais e federais de direitos e políticas públicas. 10. Realizar pericia, laudos e pareceres técnicos relacionados a matéria específica do serviço social. 11. Desempenhar tarefas administrativas inerentes a função. 12. Participar de programa de treinamento, quando convocado. 13. Participar, conforme a política interna da Instituição, de projetos, cursos, eventos, convênios comissões e programas de ensino, pesquisa e extensão. 14. Executar tarefas pertinentes à área de atuação, utilizando-se de equipamentos e programas de informática. 15. Executar outras tarefas compatíveis com as exigências para o exercício da função. 	
Competências pessoais para a Função	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciativa 2. Saber ouvir 3. Bom senso 4. Sensibilidade 5. Contornar situações adversas 6. Trabalhar em equipe 7. Manter-se imparcial 8. Autocontrole 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Disciplina 10. Persistência 11. Mediar conflitos 12. Criatividade 13. Ousadia 14. Empatia 15. Transmitir segurança

⁸¹ Os perfis profissiográficos das funções do cargo de Agente Universitário da Carreira Técnica Universitária, das Instituições Estaduais de Ensino Superior, são definidos pela Resolução Conjunta nº 001/2007-SEAP/SETI.

Requisitos para ingresso
<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência de vaga no Cargo e na Classe. 2. Aprovação em concurso público de provas ou provas e títulos. 3. Registro profissional no órgão de classe para as funções cujo exercício profissional esteja regulamentado por Lei. 4. Inspeção e avaliação médica de caráter eliminatório. 5. Podem ser solicitadas outras exigências vinculadas ao exercício do cargo/função contempladas no edital de regulamentação do concurso público.
Requisitos para desenvolvimento
Os constantes da Lei Estadual nº 15.050 de 12 de abril de 2006.

Fonte: PARANÁ, 2007, p. 06-07.

No Perfil Profissiográfico, observa-se, quanto às tarefas relativas ao campo de intervenção, a existência tanto de compatibilidades como de aspectos divergentes do que a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/93) e o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social estabelecem.

O primeiro destaque se dá em relação à jornada de trabalho. O documento estabelece carga horária de 40 horas semanais para assistentes sociais – tal como os/as participantes da pesquisa, AS1 e AS2, informaram cumprir essa carga horária, ao responderem sobre a jornada de trabalho semanal no “campo de identificação do/a assistente social” do roteiro de questões (Apêndice I). Entretanto, a Lei 8.662/93 (alterada pela Lei nº 12.317, de 2010) determina que "A duração do trabalho do/a Assistente Social é de 30 (trinta) horas semanais" (BRASIL, 1993, Art. 5º-A). Sobre essa questão, importa ressaltar que, mesmo sendo intensa a articulação da categoria profissional, especialmente por meio das entidades representativas (CRESS PR e Sindicato dos/as Assistentes Sociais), na defesa e implementação da jornada de 30 horas semanais para os/as assistentes sociais que trabalham em órgãos estaduais, sem redução salarial, até então não se avançou significativamente junto à administração do Governo do Estado do Paraná, que mantém a carga horária de 40 horas.

No Perfil Profissiográfico, ainda, observa-se a exigência em relação a determinadas "Competências Pessoais" para a função de assistente social, tais como: “Iniciativa, saber ouvir, bom senso, sensibilidade, contornar situações adversas, trabalhar em equipe, manter-se imparcial, autocontrole, discrição, persistência, mediar conflitos, criatividade, ousadia, empatia, transmitir segurança” (PARANÁ, 2007), o que não se fundamenta em qualquer normativa própria da profissão. Não significa que tais aspectos não perpassem o cotidiano e o trabalho

profissional, mas importa refletir sobre a requisição de tais características que se configuram como capacidades perceptivas (de emoções, sentimentos e/ou sensações) individuais e não como competências profissionais. Atentar para tal questão contribui para uma análise mais crítica sobre a compreensão da profissão no espaço sócio-ocupacional, assim como, para problematização sobre expectativas institucionais que possam vir a favorecer:

[...] a retomada de requisições históricas dirigidas ao Serviço Social, de enquadramento, disciplinarização e controle das classes e grupos subalternos, que reforçam a perspectiva do/a assistente social como profissional da coerção e do consenso, como analisou Iamamoto em 1982. Embora estas requisições não sejam novas, ao contrário, estão presentes desde a gênese do Serviço Social, elas aparecem hoje refuncionalizadas e atualizadas, recebem novos influxos com a incorporação, pela esfera estatal, de modelos de gestão e organização do trabalho típicas da empresa capitalista (RAICHELIS, 2020, p.36).

Compreender, portanto, que as competências do/a assistente social são uma construção coletiva da profissão, ou seja, não se limitam às requisições institucionais postas à profissão, é um passo importante para fortalecer o trabalho do/a profissional na universidade. Especialmente, no enfrentamento de situações que possam vir a se manifestar no espaço de trabalho sob a perspectiva de ajustamento e controle (em relação aos/às profissionais e/ou aos/às usuários/às), própria de um viés conservador que perpassou a origem do Serviço Social, mas que não mais corresponde à interpretação do papel do/a assistente social.

Nesse sentido, é pertinente evidenciar que, o que condiz requerer do/a assistente social são as competências e habilidades que alcancem a compreensão do contexto sócio-histórico em que se situa sua intervenção, tais como:

[...] apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva de totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país e as particularidades regionais; compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, no cenário internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (BRASIL, 1999, p. 01).

Esses elementos, definidos nas diretrizes da formação profissional, e intrínsecos na Lei de Regulamentação da profissão e no Código de Ética

Profissionais de 1993, fundamentam as competências e habilidades técnico-operativas necessárias aos/às assistentes sociais, dando ênfase à sua capacidade crítica e reflexiva sobre a realidade.

Ao indagar os/as pró-reitores/as, a respeito da compreensão sobre as atribuições do/a assistente social na universidade, foi possível apreender na fala de um/a dos/as entrevistados/as – cuja universidade já teve assistente social contratado/a, mas que atualmente não tem –, que a aproximação com o trabalho desse/a profissional possibilitou um amadurecimento em relação à compreensão das atribuições, conforme segue:

[...] por não ter este profissional atuando antes do teste seletivo, [...] a gente, na verdade, desconhecia muito dessa atuação, porque essas demandas, de fato existentes, não apareciam, e elas vieram a se configurar nos dando uma ideia do que é a atuação desse profissional, realmente, quando pudemos contar no decorrer desses dois anos em que o contrato estava vigente. Mas essa atuação a gente percebia assim, tinha um aspecto mais burocrático, a gente tinha a confecção de editais, de projetos. Obviamente, burocrático, estou me referindo ao procedimento de confecção desses materiais, mas sempre com a finalidade voltada ao humano, às pessoas. [...] vejo assim muito como um profissional que, mesmo quando atua nos aspectos burocráticos, e também quando atua diretamente na relação com as pessoas, ouvindo sempre, é um profissional que busca dar encaminhamentos às situações difíceis [...] daqueles servidores ou alunos que tem necessidades sociais ou, até mesmo, mais de cunho psicológicas. Não é exatamente a área do assistente social, mas aqui, no caso da instituição, os trabalhos eram desenvolvidos muito em parceria com a profissional da psicologia. Então a gente vê a atuação muito nesse sentido, voltado ao humano, [...] ao indivíduo que tem alguma carência, que não é só necessariamente financeira, é às vezes uma vulnerabilidade, é a questão do assédio que apareceu enquanto da atuação desses profissionais, é também a questão psicológica. Então, essa é a leitura que eu consigo fazer depois de ter convivido com essa atuação nesse período de dois anos (PRH1).

Já o/a pró-reitor/a de uma universidade, onde não houve contratação de assistente social desde sua criação, faz uma avaliação genérica, mais direcionada à docência em Serviço Social, sem deixar de reconhecer que esse/a profissional:

[...] têm nas Universidades, principalmente nas públicas, papel relevante seja como docente ou como atuante no enfrentamento e na qualificação das questões contemporâneas, seja no ensino da graduação, de pesquisa e extensão (PRH2).

E nos relatos dos/as assistentes sociais, sobre as atribuições realizadas por eles/as nas universidades, foi possível identificar uma predominância do trabalho voltado à realização de:

[...] análises sócio-econômicas dos alunos em relação à inclusão no Restaurante Universitário, Moradia Estudantil, Bolsa Permanência, Práticas Esportivas, Encaminhamentos Médico e Psicológico (AS1).

[...] o trabalho passa pelas várias seleções sócio-econômicas que vão desde a isenção do vestibular, as bolsas de permanência, de RU, de Moradia Estudantil [...] e outras. Também os atendimentos aos estudantes que apresentam necessidades diversas (AS2).

Mas a intervenção profissional do/a assistente social não se resume à realização de seleções, pois, como se pode observar nas falas, há uma diversidade de situações que podem se apresentar, demandando a intervenção do/a assistente social. Há ainda, o desenvolvimento de ações vinculadas ao Hospital Universitário, onde:

[...] a participação se dá muito nas relações entre SS, direção, chefias, servidores. Trabalhamos muito também com a Perícia do Estado. Coordenamos um Projeto de Massoterapia [...] para atender nossos servidores [...] (AS2).

De acordo com os/as entrevistados/as, portanto, as atribuições e competências se materializam em atendimentos destinados tanto a acadêmicos como aos demais sujeitos da universidade, realizados em áreas como: assistência ao/à estudante, recursos humanos, entre outras. Essa intervenção abrangente vai de encontro à reflexão de Silva (2014), que adverte sobre o equívoco de pensar o trabalho do/a assistente social unicamente sob a perspectiva da assistência aos/às estudantes, pois esta é apenas uma das dimensões do trabalho profissional na educação. Isso por que:

Embora se reconheça a dimensão estratégica das ações voltadas para a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada, no âmbito da política educacional – sem perder de vista as contradições que as atravessam –, elas não esgotam o potencial e o alcance do trabalho profissional dos/as assistentes sociais (CFESS, 2013, p.38).

Além disso, as entrevistas possibilitaram dialogar sobre atribuições não mencionadas inicialmente pelos/as participantes, mas que foram se revelando a partir do roteiro questões, como a supervisão de estágio e a vivência dos/as profissionais em relação à organização coletiva.

A respeito da supervisão direta de estágio de estudantes de Serviço Social, atribuição privativa do/a assistente social, os relatos evidenciaram o seguinte:

Sou servidora pública desde 1996 e sempre tive estagiárias (AS1).

Durante anos contei com estagiários, [...] tudo é muito rico em nível de aprendizagem, pela gama de situações que acaba vindo pro S.S. Há alguns anos estou sem, até mesmo por ser sozinha na divisão e com demanda muito grande, não dava mais pra ter essa dedicação (AS2).

Percebe-se que o/a profissional faz referência à contribuição do estágio na formação acadêmica, relacionando a diversidade de questões presentes na universidade, que constituem o objeto de intervenção para o Serviço Social. Nessa direção, em consonância com a Política Nacional de Estágio – PNE, ABEPSS (2010), destaca-se a potencialidade do estágio em contribuir para a criação de alternativas e estratégias profissionais que visem à defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Esse direcionamento distingue-se rigorosamente da perspectiva de uma formação reduzida ao mero desenvolvimento técnico-instrumental para atendimento ao mercado, além de possibilitar a ampliação dos horizontes da formação profissional com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, embasamento teórico-metodológica e compromisso ético-político (ABEPSS, 2010).

Com relação à participação em instâncias de organização da categoria (Nuress, Comissões do CRESS, sindicatos e/ou associações de assistentes sociais etc.), os/as participantes informaram:

Atualmente não participo (AS1).

[...] sempre participei, fui delegada, membro, vários encontros em Curitiba, muitas discussões, muitas lutas, vitórias, infelizmente depois tudo ficou muito politizado, afastei. Mas amo o SS e sempre que posso faço defesa e luto pela categoria (AS2).

O exposto mostra que fortalecer a participação da categoria profissional em espaços como: comissões de educação, grupos de trabalho, núcleos e câmaras temáticas, fóruns e outros espaços de discussão e de deliberação existentes no âmbito do Conjunto CFESS/CRESS, também aparece como um dos desafios postos aos/às profissionais inseridos/as no campo da educação.

Ainda se mostra relevante examinar o relato em que o/a profissional afirma ter se afastado de determinados espaços de discussão da categoria por considerar que houve uma politização excessiva desses espaços. A esse respeito, cabe frisar a afirmação de Martinelli (2006, p. 18), de que:

[...] o assistente social é um profissional que trabalha permanentemente na relação entre estrutura, conjuntura e cotidiano; é no cotidiano que as determinações conjunturais se expressam e aí é que se coloca o desafio de garantir o sentido e a direcionalidade da ação profissional. Finalmente, é bom lembrar que a dimensão política que é constitutiva do projeto profissional, e a ele imanente, somente adquire materialidade e concretude nos diferentes planos do exercício profissional o qual, como ato político, recebe e produz impactos societários.

Portanto, sendo o projeto ético-político da profissão fruto de uma construção sócio-histórica, compreende-se que ao projeto profissional é indissociável uma direção política, uma vez que é esta que vai possibilitar ao/a assistente social analisar a conjuntura e identificar as forças sociais presentes.

Portanto, refletindo também com Raichelis (2020), apreende-se o Serviço Social enquanto profissão que origina a partir das relações sociais contraditórias engendradas pelo capitalismo dos monopólios, sendo assim, é produto vivo do protagonismo individual e coletivo de profissionais que se organizam a partir de um projeto ético-político que une projeções e busca hegemonizar uma direção social, ainda que tal movimento não ocorra livre de tensões.

Nesse sentido, importa considerar a politização, não apenas como processo de conscientização sobre direitos e deveres, mas também como busca por conhecer o que ocorre nas esferas macro da sociedade e, ainda, fortalecer a representatividade profissional nas instâncias de participação e deliberação coletiva. Por isso, a ampliação e multiplicação de fóruns, grupos de estudo etc., e a inserção profissional nesses espaços, destaca-se como estratégia de suma importância para construção coletiva. Ainda mais em momentos de crise, quando se torna urgente resgatar o sentido de pertencimento de classe e a união com forças coletivas de resistência (RAICHELIS, 2020).

No que se refere à participação em instâncias de controle social (conselhos, comissões, fóruns etc. de políticas sociais), como representante da universidade, os/as participantes relataram que:

Participei apenas como ouvinte (AS1).

Isso foi muito importante na vida profissional, desde a formatura procurei ter essa participação, por acreditar na profissão (AS2).

Diante dos relatos, foi possível compreender que a participação já foi exercida de modo parcial em um dos casos, pois, se tratando de instâncias deliberativas, é possível que ouvintes contribuam imensamente nas proposições para as políticas públicas, mas o fato de não possuir direito a voto, limita de certa forma a participação. No outro caso, observou-se uma referência mais geral à participação de assistentes sociais em espaços de organização coletiva, mas não especificamente no campo das políticas públicas. Em ambos os casos, não se observou referências à participação dos/as assistentes sociais representando a universidade nos espaços de controle social das demais políticas públicas, o que leva a considerar que se tem um árduo e duplo caminho de conquista para a profissão: ocupar um maior espaço dentro das instâncias de controle social, bem como, dentro das universidades.

Nesse contexto, os/as profissionais se veem desafiados/as a se mobilizar, visando à ampliação da participação da categoria no controle social da Política de Educação, em espaços como: fóruns, conselhos, conferências (municipais, estaduais e federal), assim como, a se inserir e articular nos espaços diversos de organização política dos/as trabalhadores/as da educação, tais como sindicatos, movimentos sociais, entre outros (CFESS, 2013).

Além disso, se faz necessária a compreensão de que:

Os Conselhos, perfilando uma nova institucionalidade nas ações públicas, são instâncias em que se refratam interesses contraditórios e, portanto, espaços de lutas e disputas políticas. [...] Ocupar esses espaços coletivos adquire maior importância quando o bloco do poder passa a difundir e empreender o trabalho comunitário sob a sua direção, tendo no voluntariado um especial protagonista. Isso representa uma vigorosa ofensiva ideológica na construção e/ou consolidação da hegemonia das classes dominantes em contexto econômico adverso, que passa a requisitar ampla investida ideológica e política para assegurar a direção intelectual e moral de seu projeto de classe em nome de toda a sociedade, ampliando suas bases de sustentação e legitimidade (IAMAMOTO, 2009, p. 24).

Portanto, entende-se que a inserção do/a assistente social nesses espaços pode contribuir sobremaneira para organização e ampliação da rede intersetorial,

articulando as demandas da educação superior com as demais políticas públicas (habitação, saúde, assistência social, emprego, renda, segurança, dentre outras).

Vale destacar, ainda, que a participação social tem sido historicamente alvo de ataques pela classe dominante, a quem não interessa mobilizar a classe trabalhadora. A esse respeito, Leher (2020, s/p.) é categórico em sua análise, especialmente a partir dos dilemas da universidade pública, agravados pelo contexto da Pandemia de Covid-19:

Eu entendo que estamos no momento no uso máximo da nossa capacidade de conhecimento, de produção do conhecimento original, de mobilização dos nossos coletivos de estudos, comitês e fóruns. É muito importante valorizar esse tipo de iniciativa porque vamos precisar do melhor da nossa inteligência para fazer frente aos que negam os direitos humanos fundamentais, que negam o direito à vida e é importante que não percamos de vista uma reflexão política [...].

Nessa direção, compreende-se que o/a assistente social, na educação superior, detém condições necessárias para exercer essa representação sob uma perspectiva de defesa e ampliação de direitos. Não só da política de educação, como das demais políticas, pois possui uma formação cujas dimensões permitem apreender a realidade por via da totalidade e da contradição. Esse/a profissional pode contribuir amplamente para interpretação e proposição de estratégias acerca das expressões da “questão social” que pressionam o espaço educacional, mas que são constituídas historicamente nas diversas dimensões da vida social.

Diante do exposto até aqui, o que se pretende evidenciar a partir da reflexão sobre as atribuições dos/as assistentes sociais nas universidades estaduais é que, estas, se materializam nas mais diversificadas ações, principalmente devido à capacidade crítico-reflexiva e criativa do/a assistente social. Afirma-se, portanto, que os/as profissionais de Serviço Social não podem ser identificados/as como “executores/as terminais” de políticas públicas, tampouco como detentores/as das “soluções” para as múltiplas expressões da “questão social” (CFESS, 2013). O objeto da intervenção profissional cotidiana exige análise crítica das raízes que o constitui, para que se consiga pensar estratégias e articular possíveis respostas às demandas manifestadas no espaço sociocupacional.

4.4 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS CAMINHOS PARA CONTRATAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

A fim de conhecer o cenário das universidades estaduais, em relação à existência de assistentes sociais contratados/as, se faz pertinente apresentar uma síntese de como tem ocorrido o preenchimento de vagas para essa função nas instituições pesquisadas. Para tanto, realizou-se uma busca nos sites das universidades, especificamente nas seções destinadas ao arquivo de editais de concursos e demais processos seletivos⁸².

As informações encontradas apresentam o seguinte:

Quadro II: Preenchimento de vagas para assistente social nas Universidades Estaduais do Paraná⁸³

IEES	Edital	Nº vagas / carga horária / local de trabalho
UEL Editais 2007 a 2020	Edital nº 379/2008/PRORH - 30/10/2008 Processo Seletivo Simplificado – PSS	- 01 vaga / 40 h. semanais / HU Convocação em 2008 e 2010
	Edital nº 001/2011/PRORH - 07/01/2011 Processo Seletivo Simplificado – PSS	- 01 vaga / 40 h. semanais / HU Convocação em 2011
	Edital nº 095/2013/PRORH - 12/04/2013 Concurso Público	- 03 vagas / 40 h. semanais - 2015: Anulação do Concurso (exceto para a função de enfermeiro e fisioterapeuta).
	Edital nº 077/2015/PRORH - 17/07/2015 Concurso Público	- 03 vagas / 40 h. semanais Não houve convocação de assistente social
	Edital nº 019/2020/PRORH - 22/06/2020 Processo Sel. Simplificado: COVID-19	- 01 vaga / 40 h. semanais / HU Convocação em 2020
UEM Editais 2005 a 2020	Edital nº 23/2005-DRH - 16/12/2005 Concurso Público	- 02 vagas / 40 h. sem. / não especificado Convocação em 2016
	Edital nº 112/2010-PRH - 05/04/2010 Teste Seletivo	- 01 vaga / 40 horas semanais / HU Convocação em 2010, 2011 e 2012
	Edital nº 347/2013-PRH - 18/12/2013 Teste Seletivo	- 01 vaga / 40 h. semanais / Campus Sede Convocação em 2014 e 2016
	Edital nº 270/2014-PRH - 21/08/2014 Concurso Público	- 01 vaga / 40 h. semanais / Campus Sede Convocação em 2015
	Edital nº 019/2020-PRH - 03/03/2020 Teste Seletivo	- 01 vaga / 40 h. semanais / Campus Sede Suspensão devido à pandemia de COVID-19
	Edital nº 51/2020-PRH - 01/06/2020 Processo Seletivo Simplificado	- 02 vagas / 40 h. semanais / HU Convocação em 2020
UEPG Editais 2009 a 2020	Edital nº 81/2009/PRORH - 03/09/2009 Processo Seletivo Simplificado	- 01 vaga / 40 h. semanais Sem informações sobre convocação
	Edital nº 51/2012/PRORH - 26/03/2012. Teste Seletivo – Convênio UEPG e SEJU	- 02 vagas / 30h. sem. / Progr. Pró-Egresso Convocação em 2012
	Edital nº 112/2013/PRORH - 18/07/2013	- 02 vagas/ 20h. sem./ Núc. estudos violência

⁸² Não foram incluídos os Editais para contratação de Bolsistas de Programas de Extensão ou de Residência (técnica ou multiprofissional).

⁸³ Referente à consulta de editais nos sites das universidades, considera-se o acesso até 30/09/2020, considerando que há processos em andamento e que as informações sobre os editais mais recentes podem sofrer alterações até a conclusão da pesquisa.

	Teste Seletivo	dom. e fam. contra mulher (Nevicom) Convocação em 2013
	Edital nº 04/2014/PRORH - 21/01/2014 Teste Seletivo: Técnico Social (formação em Serviço Social)	- 01 vaga / 40h. sem. / Incubadora de Empreendimentos Solidários (Iesol) Sem informações sobre convocação
	Edital nº 06/2014/PRORH - 24/01/2014 Teste Seletivo	- 01 vaga / 40h. sem./ Núc. estudos violência dom. e fam. contra mulher (Nevicom) Sem informações sobre convocação
	Edital nº 08/2014/PRORH - 28/01/2014 Teste Seletivo	- 01 vaga / 40h. sem./ Núc. estudos violência dom. e fam. contra mulher (Nevicom) Sem informações sobre convocação
	Edital nº 003/2019 PRORH – 4/01/2019 Processo Seletivo Simplificado	- 01 vaga / 40h. sem. / diversos órgãos e HU Convocação em 2019 e 2020
Uni oeste Editais 2005 a 2020	Edital nº 023/2005-GRE – 25/04/2005 Teste Seletivo	- 01 vaga / 40 horas semanais / HU Sem informações sobre convocação
	Edital nº 108/2005-GRE – 10/11/2005 Concurso Público	- 01 vaga / 40 horas semanais / HU Não houve convocação de assistente social
	Edital nº 023/2006-GRE - 28/04/2006 Concurso Público	- 01 vaga / 40 horas semanais / HU Convocação em 2007
	Edital nº 096/2010-GRE - 11/05/2010 Processo Seletivo Simplificado	- 01 vaga (cad. reserva) / 40h sem / HU Não houve convocação de assistente social
	Edital nº 143/2013-GRE - 12/08/2013 Concurso Público	- 01 vaga / 40 horas semanais / HU Convocação em 2014
	Edital nº 095/2018-GRE - 28/11/2018 Concurso Público	- 03 vagas / 40 horas semanais / HU 2019: suspensão do Concurso pela Comissão de Política Salarial (CPS)
	Edital nº 049/2020-GRE - 16/06/2020 Processo Seletivo Simplificado	- 01 vaga / 40 horas semanais / HU Convocação em 2020
Uni centro Editais 2014-2020	Edital nº 007/2016-Dircoav - 26/02/2016 Teste Seletivo	- 01 vaga / 40 horas semanais / multicampi Convocação em 2016
	Edital nº 094/2014-Dircoav - 06/11/2014 Concurso Público	- 01 vaga / 40 horas semanais / multicampi Convocação em 2017 (desistência) e 2020 (aguarda nomeação)
Uenp Editais 2013 a 2018	Não há editais com vagas para a função de assistente social.	
Unes par Editais 2010 a 2019	Não há editais com vagas para a função de assistente social.	

Fonte: Editais disponíveis nos sites das Universidades Estaduais do Paraná.

Organização: MACIEL, D. M.

A respeito da realização de concurso público e demais processos para preenchimento de vagas de assistente social nas universidades pesquisadas, não foram encontrados nos sites, editais com data anterior ao ano de 2005. Contudo, considerando que os/as participantes da pesquisa possuem vínculo com as universidades há mais tempo (AS1 desde 1996; e AS2 desde 1994), compreende-se que, mesmo não constando editais nos meios eletrônicos, foram realizados processos de seleção anteriores aos apresentados no Quadro II, cujos editais podem ter sido publicados e arquivados em meio físico. Importa mencionar, ainda,

que os sites e os sistemas informatizados passam periodicamente por atualizações e mudanças, podendo deixar de apresentar determinados conteúdos ao longo dos anos.

O que chama a atenção no histórico de editais é a prevalência de processos para contratação temporária, em detrimento ao concurso público. Dos 26 editais encontrados, 17 são para Testes Seletivos ou Processos Seletivos Simplificados, enquanto 09 são para Concurso Público. Ainda, assim, entre esses há concursos suspensos ou cancelados ou, cuja contratação não se efetivou devido a não nomeação do/a assistente social pelo governo do Estado.

Além disso, embora nem todos os editais especifiquem o local de lotação dos/as assistentes sociais, predominam as contratações para setores da saúde nos Hospitais Universitários. O que é de extrema relevância, contudo, permanecem expostos outros setores da universidade, cujas demandas requerem a intervenção do/a assistente social.

Diante do cenário das universidades estaduais do Paraná, vale resgatar a problematização de Raichelis (2020, p. 31), do ponto de vista das relações de trabalho, a partir do qual a autora identifica:

[...] um quadro em que grande parte dos serviços públicos não é mais realizada predominantemente pelo/a trabalhador/a do Estado, profissional concursado/a com contrato por tempo indeterminado e relações de trabalho reguladas por regime jurídico próprio, com plano de cargos e salários e critérios definidos de progressão na carreira. Trabalham na mesma equipe e desempenham as mesmas atividades assistentes sociais (e demais profissionais) com diferentes vínculos contratuais, salários e direitos [...], com grandes desafios para a construção de solidariedades, identidades e lutas coletivas.

É importante ressaltar, que o concurso público assegura a estabilidade⁸⁴ do/a servidor/a público/a e a continuidade do trabalho desenvolvido por ele/a na instituição; enquanto o processo seletivo para contratação temporária, além de se configurar como forma precarizada de vinculação do trabalho, reflete uma realidade de incerteza, insegurança e descontinuidade, além de acentuar o risco da lotação dos/as profissionais em espaços improvisados, que não contam com condições

⁸⁴ Art. 135. Estabilidade é a situação adquirida pelo funcionário efetivo, após o transcurso do período de estágio probatório, que lhe garante a permanência no cargo, dele só podendo ser demitido em virtude de sentença judicial ou de decisão em processo administrativo, em que se lhe tenha assegurado ampla defesa (PARANÁ, 1970).

éticas, físicas e técnicas adequadas ao desenvolvimento de seu trabalho, dificultando, ainda, a consolidação da identidade da profissão nesses espaços.

Outro ponto a ser destacado é em relação à carga horária de trabalho para os/as assistentes sociais. Os editais, ao definir a jornada de trabalho dos/as profissionais em 40 horas semanais, evidenciam o descumprimento à Lei de Regulamentação da profissão, como já visto no Quadro I (Perfil Profissiográfico). Mesmo existindo 02 editais que estipulam carga horária de 20 e de 30 horas semanais (Edital nº 51/2012/PRORH e Edital nº 112/2013/PRORH, ambos da UEPG), são exceções definidas a critério da instituição, de acordo com uma necessidade considerada temporária, sem relação com o cumprimento da legislação profissional.

O que a realidade mostra, consoante à afirmação de Raichelis (2020), é que no âmbito das instituições públicas, os serviços são prestados por diferentes tipos de trabalhadores/as, sendo crescentes as contratações de forma precária (contratos temporários, terceirizados, com baixos salários e expostos a maiores riscos e inseguranças), o que também dificulta a organização coletiva e o debate sobre pautas comuns devido à heterogeneidade do coletivo de trabalhadores/as. Daí a necessidade desafiadora de “Fortalecer as ações em torno da realização de concursos públicos para assistentes sociais na Política de Educação, bem como para os demais trabalhadores e trabalhadoras dessa política” (CFESS, 2013, p. 60).

Também é possível identificar, na Tabela I, que as universidades pioneiras (UEL, UEM e UEPG) são as que têm o maior número de concursos e demais processos seletivos realizados; e que nas duas universidades mais jovens (Unespar e UENP) não foi encontrado histórico de abertura de vagas para assistente social; enquanto nas demais (Unioeste e Unicentro) existem editais que foram abertos para suprir essa necessidade, mas as universidades não obtiveram êxito na contratação de profissional com vínculo efetivo até então (exceto para o Hospital Universitário na Unioeste).

Importa reconhecer a existência do elemento histórico que particulariza a realidade das universidades, desde sua criação, incluindo a constituição de seus quadros de trabalhadores. Todavia, a criação de vagas para assistentes sociais nas instituições não se fundamenta unicamente pelo tempo de existência da instituição. Sendo assim, quais são fatores atravessam a contratação desses/as profissionais nas universidades estaduais do Paraná?

Esse reconhecimento, da importância de contratar assistentes sociais nas universidades paranaenses, aparece nas falas dos/as profissionais entrevistados/as, que avaliam ser:

De extrema importância, porém neste momento político e com a visão de Políticas Públicas do atual governo, ocorreu um retrocesso (AS1).

Acho super necessário, vejo o assistente social como um profissional que agrega, que orienta, que encaminha, que busca propiciar o dia a dia de trabalho melhor nas suas relações pessoais/individuais. Principalmente na área de saúde onde o desgaste físico-emocional é muito grande, os problemas pessoais, e também nossos servidores envelheceram e isso acarreta situações de stress no desenvolvimento do trabalho e temos que buscar ações que não prejudiquem funcionalmente os servidores, a instituição e os que dela necessitam (AS2).

E, também, evidenciado pelos/as pró-reitores/as, como se pode observar no relato de PRH1, que trabalha em uma universidade onde já houve contratação de assistente social por período determinado, mas que atualmente não há:

A partir do momento em que a gente passou a ter o profissional a gente passou a conhecer algumas necessidades, algumas carências de atendimento, de ser ouvido, por parte do ser humano, sejam acadêmicos [...], funcionários e professores. Então, hoje é um pouco frustrante a gente saber que, de fato há uma demanda, que a gente conseguiu começar a atender a essa demanda, digo começar, porque foram só dois anos, é muito pouco. E quando o serviço estava já trazendo, demonstrando-se com resultados, as pessoas conheciam, sabiam que tinha uma porta a bater, que estava sempre aberta, enfim, um profissional que poderia ouvir essas demandas, tudo se encerrou. Então, é frustrante por um lado, mas isso também nos estimula a buscar novamente essa reoferta, a viabilização dessa área. É fundamental, a gente trabalha com ser humano [...] toda instituição trabalha com pessoas mas, a universidade, em particular, é um número muito grande de pessoas, se a gente for pensar, a quantidade de alunos que temos, só na presencial em torno de 5 a 6 mil, isso vai para 10 - 11 mil contanto a educação a distância, além de aproximadamente 1.400 pessoas entre funcionários, professores, estagiários, é muita gente. Então é claro que a gente tem muita demanda, e, então por isso consideramos muito importante ter uma estrutura de recursos humanos, o assistente social se encaixa nesse perfil, pra atender profissionais [...] e alunos que, eventualmente não produzem como poderiam produzir, seja na atividade profissional, seja na [...] relação de aprendizado, na vida acadêmica, porque as vezes falta o espaço de amparo, que a universidade poderia oferecer com qualidade se pudesse contar com esses profissionais. É fundamental.

O relato afirma que a fragilidade presente nas modalidades de contrato temporário coloca em risco o desenvolvimento de um trabalho, no qual não pode haver descontinuidade. Além de reconhecer que a presença do/a assistente social é fundamental no contexto da universidade, intervindo sobre demandas que desafiam

também as demais áreas (pedagógica e de gestão). Mesmo na fala de PRH2, que trabalha em uma universidade onde nunca houve contratação de assistente social (desde sua criação), avalia que esse trabalho é:

Imprescindível. Seria uma categoria de profissional a atuar nas mais variadas vertentes da sociedade, como docente, na pesquisa ou em situações de campo (PRH2).

Então, partindo do pressuposto de que as demandas são inerentes a todas as universidades – uma vez que a “questão social” é originada pelas contradições da relação capital-trabalho e não pelas particularidades das instituições onde ela se manifesta –, e do reconhecimento da relevância do trabalho dos/as assistentes sociais no atendimento dessas demandas, o que poderia explicar o fato de algumas universidades estaduais do Paraná realizarem contratações e outras não?

Ao comentar sobre esses fatores, os/as pró-reitores/as apontam para:

Questões conjunturais que interferem no planejamento estrutural [...] (PRH2).

O fator é um, é a falta de autorização governamental para que a gente possa ofertar vagas e supri-las por meio de testes seletivos e concursos públicos. [...] as justificativas se fundamentam na falta de orçamento, mas de outra parte sempre que solicitamos concursos e testes pras diversas áreas, mas falando em particular desta, a gente sempre procura justificar a necessidade da vaga com base nas demandas existentes. Então, buscando a sensibilização. A gente entende que a parte financeira é importante, é necessária, sem orçamento não se viabiliza uma contratação, mas de outra parte simplesmente dizer que não há orçamento, ao meu olhar é insuficiente. Acho que dadas as demandas urgentes que essa área implica e trabalha, é preciso uma boa vontade, uma mobilização para que se viabilize os orçamentos necessários para a contratação. Infelizmente, não temos conseguido ainda esse (trabalho) (PRH1).

A esse respeito, Lampert (2003) apresenta uma importante crítica, considerando que o financiamento da educação superior no Brasil sofre o impacto da adoção de uma política neoliberal que impõe às universidades públicas desafios de proporções imensas. Para o autor:

A partir da década de 90, as universidades da América Latina e Caribe vêm enfrentando o desafio de satisfazer com eficácia, em um ambiente de severas restrições financeiras, profundas mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais de alcance mundial, as funções que historicamente a sociedade lhes tem atribuído. [...] as universidades públicas estão se sentindo pressionadas pela necessidade de buscar formas alternativas de

financiamento. Entre as possibilidades, as relacionadas com o setor produtivo resultam como as alternativas mais fáceis de serem implantadas, porém, tal perspectiva gera um desconforto e um descontentamento dos diferentes atores sociais, que veem esta busca como o primeiro passo à privatização (LAMPERT, 2003, p. 180).

Diante desse contexto, é indispensável relacionar a reflexão às medidas governamentais (em nível nacional e estadual) que influenciam no financiamento da educação superior e conseqüentemente na contratação, não somente de assistentes sociais, mas de trabalhadores/as das universidades, de modo geral.

Destaca-se a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 (PEC do teto dos gastos públicos), encaminhada pelo governo de Michel Temer ao legislativo e aprovada pelos senadores em 13 de dezembro de 2016, tornando-se Emenda Constitucional (EC 95/2016), e que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir um novo regime fiscal, limitando os gastos públicos por vinte anos, a partir de 2017. Isso significa o congelamento, nos valores de 2016, de todas as despesas com pessoal, custeio e investimento, com exceção das despesas relacionadas ao pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas internas e externas (FLORES; MATTOS, 2020).

O que o governo Temer fez, portanto, foi lançar mão da austeridade sob o argumento de tentar recuperar a economia e diminuir a dívida pública, almejando efeitos de restabelecimento em longo prazo. Todavia, o que a medida representa é uma diminuição do investimento, que afeta as políticas públicas e diretamente a classe trabalhadora que as acessa, ocasionando uma piora nas condições de vida da população e o agravamento da desigualdade social no país.

Segundo Leher (2020), uma das questões de maior gravidade atualmente, no tema do financiamento, é o desmonte do Ministério da Educação, que passou a ser conduzido por grupos elitistas, que não possuem a perspectiva da formação histórico-crítica referenciada no conceito de público. Ao contrário, têm a lógica da formação de capital humano (que é na lógica do mercado) e, por isso, cumprem o papel do capital, não diferente do que se pode esperar da classe dominante.

Em sua análise sobre a direção do MEC, durante o governo Bolsonaro, especificamente, o autor confirma as piores expectativas em relação à concepção de educação pública que pauta as decisões governamentais, que passam a ser tomadas:

[...] dentro de uma lógica tão reacionária, negacionista, violenta e que nega a própria humanidade do outro, que castiga. [...] e com um agravante, a meu ver, de que esse ministro será seguramente um operador do setor empresarial mais agressivo. Então eu vejo que [...] estão construindo condições para avançar no projeto que tem cariz neo-fascista, é um projeto autocrático de natureza fascista e que vai seguir (LEHER, 2020, s/p.)

Outro debate em curso é sobre a Lei Geral das Universidades – LGU, defendida pelo governo estadual com a argumentação de que é necessário estabelecer um regramento à Educação Superior no Paraná, colocando em equidade as instituições que ofertam esse nível de ensino. Em 2020, a previsão era de que a lei fosse enviada à Assembleia Legislativa do Paraná – ALEP até o final de mês de março, o que não ocorreu em razão da Pandemia de Covid-19.

Por um lado, defensores argumentam que a proposta visa à autonomia das universidades e que, ao criar parâmetros para determinar o quantitativo de trabalhadores para cada instituição, poderá sanar as deficiências com pessoal. Por outro lado, movimentos contrários (incluindo o posicionamento da maioria dos Conselhos Universitários) rebatem a proposta da lei, afirmando que a perspectiva da LGU é, na realidade, de ataque à autonomia universitária. Isso porque, além de mudar a natureza da universidade, de autarquia especial para autarquia subordinada ao governo, a proposta: estimula o empreendedorismo; prevê a redução do quadro de trabalhadores, implicando na precarização das condições de trabalho; e restringe a quantidade de professores com Tempo Integral e Dedicção Exclusiva – TIDE⁸⁵, regime que sustenta o tripé ensino, pesquisa e extensão, da universidade pública (SINDIPROL/ADUEL, 2019). São questões que sinalizam ataques diretos aos/às trabalhadores/as das instituições estaduais de ensino superior, por meio de decisões que desconsideram as reais necessidades de uma universidade.

Em relação, especificamente, aos/às agentes universitários/as, a minuta da LGU prevê:

O número de Agentes Universitários para cada Instituição será de 70% dos cargos docentes a que cada Universidade tem direito.

⁸⁵ Art. 56. O regime de tempo integral e dedicação exclusiva poderá ser aplicado: aos que exerçam atividades de pesquisas; aos que exerçam atividades científicas; aos que exerçam atividades de natureza técnica; a ocupante de cargo ou função que envolva responsabilidade de direção, chefia ou assessoramento; ao conjunto de funcionários de determinadas unidades administrativas ou de setores das mesmas, quando a natureza do trabalho o exigir (PARANÁ, 1970).

§1º O número máximo de Agentes Universitários de Nível Superior em cada IEES não poderá ultrapassar o montante de 30% (trinta por cento) do total de agentes universitários referidos no caput.

§2º Para fins de definição do número total de agentes a que faz referência o caput, ficam excluídos os Agentes Universitários Operacionais.

§3º As atividades dos Agentes Universitários Operacionais serão providas por meio da terceirização de serviços (PARANÁ, 2019, Art. 16).

Observa-se, portanto, ampla abertura à terceirização, por meio da redução de postos efetivos de trabalho, no caso dos/as agentes de nível operacional, impactando severamente nas condições de trabalho e de vida dos/as trabalhadores/as. Soma-se a isso, o engessamento na definição do quantitativo e a dependência do Governo do Estado para realização de novas contratações, uma vez que as universidades também não possuem autonomia para efetuar a nomeação de aprovados/as em concurso público.

Com relação à contratação de assistentes sociais, que ocupam os cargos de Agentes Universitários de nível superior (conforme já exposto) as expectativas não são as melhores, principalmente no que se refere a concursos públicos. E, considerando a existência de demandas para o Serviço Social e que estas se transformam e se ampliam cotidianamente, aumenta a preocupação, no caso: das universidades que nunca tiveram esse/a profissional e/ou que tiveram e não tem mais; das que contratam por período temporário (sob o regime CRES) ou como bolsistas; e mesmo das que já tem profissionais contratados/as, pois podem vivenciar a necessidade de substituição se/quando um/a profissional se desvincular da universidade em razão de aposentadoria ou outros motivos.

A LGU ainda aguarda aprovação. Entretanto, é sabido que o governo federal está realizando aos poucos uma reforma administrativa, o que significa que, efetivamente, parte da LGU já tenha sido aprovada, como a eliminação de cargos operacionais e de técnicos de ensino médio, cujas atividades serão terceirizadas (SINDIPROL/ADUEL, 2019). A reforma administrativa, apresentada em 2020, por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC nº 32/2020) traz, proposições como: redução no quantitativo de carreiras de servidores/as públicos/as; redução do salário inicial; fim da estabilidade e limitações para as promoções; realocação de servidores/as visando maior mobilidade e aproveitamento da força de trabalho; e a incorporação de tecnologias para minimizar a necessidade da mão de obra (BRASIL, 2020), entre outras incoerências.

Nessa direção, conforme sinaliza Raichelis (2020, p. 32), presencia-se um movimento no qual:

O Estado neoliberal assume a forma de um “governo empresarial” e impõe a mercadorização da instituição pública, que funciona de acordo com regras empresariais da governança público-privada, fazendo com que assalariados/as trabalhem mais, por meio de um sistema de incentivos e metas que individualiza o trabalho e estimula a concorrência entre trabalhadores/as, com impactos na sociabilidade e na organização coletiva. Ao mesmo tempo, essa lógica privatista do Estado neoliberal afetou também a imagem do/a trabalhador/a do Estado junto à população e à opinião pública, instalando-se um clima desfavorável à recomposição e expansão da força de trabalho na administração pública.

O/A servidor/a público/a, então, é colocado como inimigo da população brasileira a partir de propostas como as defendidas pelo atual governo, que não poupa esforços para fazer a sociedade acreditar que os/as servidores/as usufruem de privilégios e são responsáveis pela adversidade econômica em que o país se encontra.

Fica evidente, portanto, o ressurgimento de ideias neoliberais como as que ganharam terreno com a chegada da crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973. Conforme explica Anderson (1995, p. 02),

[...] quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação [...] As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Trata-se de uma tendência própria do capital, que visa diminuir o número de trabalhadores/as contratados/as, para reduzir os custos do trabalho, reforçada pela incorporação de tecnologias em substituição à força de trabalho humana. Sobre esse aspecto, Raichelis (2020) identifica a existência de alterações nas formas de emprego e gestão da força de trabalho e dos processos produtivos; o elevado estímulo à flexibilização de contratos; assim como a procura por trabalhadores/as polivalentes, multifuncionais e colaborativos/as para exercer a chamada “gerência participativa”, típica das relações de trabalho que se reconfiguram na atualidade.

E, em relação ao cenário da educação, no atual governo, Leher (2020, s/p.) assevera que:

O grande drama está no Palácio do Planalto, por que é uma presidência da república que se investiu de uma cruzada que eles chamam de guerra cultural, onde todas as instituições de ciência, de cultura, de arte, devem ser profundamente golpeadas, desmontadas, desconstituídas, por que [...] quando numa universidade pública nós temos cotas que colocam estudantes negros, que passam a ser organizadores intelectuais na cultura, na filosofia, na música, na tecnologia, quebrando estereótipos que estão colocados na sociedade, eles vêm isso com uma ameaça, e é uma ameaça ao mundo que está marcado por um racismo estrutural, pela negação dos direitos humanos, pelos preconceitos odiosos contra LGBTQI, enfim [...] eles utilizaram, eles se apropriaram do MEC, da Secretaria de Cultura, da área de meio ambiente, das relações exteriores, para transformar esses espaços do Estado em trincheiras da guerra cultural.

Com base nessa perspectiva, compreende-se, portanto, que para as universidades estaduais do Paraná, a aprovação da reforma administrativa, juntamente com a LGU e a vigente EC 95/2016, se configura como um dos maiores ataques aos/às servidores/as e aos serviços públicos na atualidade. E com relação à contratação de assistentes sociais nas universidades, tais medidas tendem a agravar os fatores que tem atravessado a contratação, conforme apontado pelos/as entrevistados/as e exposto na tabela referente ao preenchimento de vagas para assistentes sociais.

Dessa forma, importa evidenciar, com Silva (2014, p. 25) que a inserção do/a assistente social na educação, em instituições de todos os níveis de ensino, “[...] não é uma demanda da categoria no que se refere a garantir mais espaços de atuação profissional. No entanto, é uma bandeira da categoria, uma vez que a educação está inserida no campo das políticas sociais”. No caso das universidades estaduais paranaenses, o/a assistente social, desde 1997⁸⁶ é reconhecido/a como profissional da Carreira Técnica Universitária – composta por ocupantes de cargo público de provimento efetivo, alocados nas Instituições Estaduais de Ensino Superior do Estado do Paraná – IEES.

Sendo assim, enquanto profissional que integra o quadro geral de trabalhadores, cabe às universidades regulamentar a existência de vaga para a função em seus organogramas e demais instrumentos internos que garantam a

⁸⁶ Disposto na Lei 11.713, de 07 de maio de 1997, alterada pela Lei 15.050, de 12 de abril de 2006.

implantação do Serviço Social para atendimento direto às demandas de estudantes/estagiários, docentes e demais funcionários nas universidades.

Vale ressaltar que o/a assistente social (que têm no Estado seu principal empregador) não está imune à atual dinâmica de precarização das condições e vínculos de trabalho, e à ofensiva do discurso neoliberal de enfraquecimento do Estado. Daí a importância de pautar, também nas discussões da categoria, o tema da inserção de assistentes sociais nas universidades estaduais do Paraná na forma de contratações via concurso público, de modo a assegurar a continuidade do trabalho desenvolvido; possibilitar a criação de um plano de trabalho profissional que possa ir além de projetos pontuais e contratos por prazo determinado; materializar as condições éticas, físicas e técnicas fundamentais ao trabalho profissional; fortalecer a organização coletiva de assistentes sociais trabalhadores/as nas universidades; e garantir condições objetivas para construção da identidade profissional nesse espaço sócio-ocupacional.

Diante do exposto – que evidencia parte do leque de desafios postos à contratação e à materialização do trabalho de assistentes sociais nas universidades estaduais do Paraná –, é fundamental ressaltar que, para além das conquistas formais que envolvem a inserção profissional (criação/ampliação de vagas, processos de seleção, nomeações etc.), há o desafio de afirmar a universidade como espaço sócio-ocupacional e consolidar a identidade da profissão na instituição (tarefa árdua que cabe aos/às profissionais), por meio do desenvolvimento de um projeto de trabalho pautado na defesa dos princípios da profissão e de uma concepção ampla de educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A característica essencial do método dialético, uma visão crítica do real (IANNI, 2011), permitiu realizar algumas aproximações na tentativa de responder ao problema de pesquisa, pois a investigação científica não produz uma verdade acabada, sendo, portanto, um conhecimento aproximado, em construção.

Na trajetória deste estudo, algumas dificuldades se apresentaram, indo desde a pouca disponibilidade de material produzido sobre a inserção do Serviço Social nas universidades paranaenses, até as questões relacionadas com a coleta de dados, como: a demora no retorno das instituições na assinatura e devolutiva dos Termos de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo, o que implicou em atraso na submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética; a troca de responsáveis pelas Pró-Reitorias de Recursos Humanos em algumas das universidades pesquisadas (principalmente após o processo de eleição para reitoria e direção de campus, ocorrida em 2019), motivo que colaborou para a não aceitação pela totalidade dos/as convidados/as em participar da pesquisa. Soma-se a essas questões a Pandemia de Covid-19 que chegou ao Brasil em 2020, alterando drasticamente o cotidiano da população, não ficando de fora a realidade da pesquisadora que, assim como muitos estudantes que ingressam na pós-graduação sem a possibilidade de licenciar-se do trabalho para dedicar-se majoritariamente aos estudos, finalizou esta pesquisa dentro de uma realidade modificada pela pandemia e tornada remota pela necessidade do distanciamento físico. Isso tudo de forma concomitante ao trabalho ininterrupto em um Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, inserido no que se habituou chamar de “linha de frente”, o que intensificou sobremaneira o trabalho profissional.

Todavia, reconhecida sua relevância, os obstáculos não foram tratados como impeditivos para continuar perseguindo o objetivo de analisar o trabalho do/a assistente social na educação superior nas universidades estaduais do Paraná.

Para tanto, buscou-se apreender as relações entre a Educação, as estruturas e os processos sociais intrínsecos à sociedade. O percurso percorrido revelou que as universidades foram criadas no Brasil para formação de uma elite dirigente e, mesmo com as mudanças sofridas ao longo dos séculos, essa natureza não se alterou em sua essência, principalmente com a chegada da Revolução Industrial e a consolidação do modo de produção capitalista, que exigiram

especializações e técnicas adequadas ao novo modelo de divisão social do trabalho. De tempos em tempos manifestaram-se diversos movimentos de reformas educacionais que acabaram por afirmar, cada vez mais, o papel da ciência como alicerce das relações entre capital e trabalho, todavia, a intensa luta protagonizada pelo movimento estudantil e de professores/as foi central na defesa do ensino público, ao levantar temas para discussão, criticar a realidade posta, organizar ações coletivas e desencadear um profundo debate sobre a missão da universidade na sociedade brasileira.

Assim como a criação, a expansão da educação superior também teve como pano de fundo as necessidades específicas do capital, abrindo espaço para o crescente empresariamento da educação, além de colaborar na construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto burguês de sociabilidade.

No Estado do Paraná, a criação das universidades não teve motivações distintas das de nível federal, pois o foco estava em atender aos apelos de segmentos com maior poder de pressão sobre o Estado, em razão da falta de qualificação profissional vista como obstáculo ao desenvolvimento. A interiorização universitária no Paraná só veio a se tornar realidade a partir dos intensos esforços envidados pela sociedade dos campos gerais e do norte cafeeiro, a partir da década de 1950, e das demais regiões ao longo das décadas, possibilitando a constituição de um sistema estadual de ensino superior composto por sete universidades públicas localizadas em diferentes regiões do Estado.

A contextualização das universidades nesta pesquisa buscou, ainda, apontar para um cenário onde coexistem: estudantes, professores, agentes universitários, profissionais terceirizados, estagiários, aprendizes, residentes, enfim, um campo repleto das especificidades de seus sujeitos. Estes, enquanto trabalhadores, lutam cotidianamente em defesa dos direitos ameaçados pelas contrarreformas do Estado, além de expressar na universidade (e fora dela) as sequelas das desigualdades próprias da contraditória relação capital-trabalho.

Na busca de compreender as relações de trabalho no âmbito da educação superior, considerou-se fundamental apreender a categoria trabalho como elemento fundante do ser social para, então, entender que o indivíduo e as relações se transformam a partir do trabalho. Contudo, no momento em que o capitalista (enquanto classe dominante) passa a dominar também os processos de produção que afetam a reprodução da vida social, o trabalhador já não mais se reconhece no

trabalho realizado, ao mesmo tempo em que se torna, cada vez mais, necessário à garantia da continuidade do ciclo de reprodução do capital.

Com as transformações inerentes ao trabalho, as necessidades humanas também se reconfiguraram, não sendo mais (somente) aquelas relacionadas à sobrevivência, mas também as que surgem a partir da sociedade e da relação entre os indivíduos. Concomitante a isso, alteram-se as formas de provimento das necessidades básicas de sobrevivência pelos indivíduos. Nesse sentido, a pauperização massiva da população trabalhadora, em decorrência da instauração do capitalismo industrial-concorrencial dá origem à “questão social” que, ao longo dos séculos vai assumindo novas roupagens e novas formas de manifestação, embora sua essência permaneça a mesma: expressão da relação contraditória entre capital e trabalho.

Tal caminho se fez necessário para elucidar os elementos constituintes da “questão social”, uma vez que o Serviço Social, enquanto profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, nasceu ligado à necessidade de ações efetivas e profissionalizadas sobre as expressões da “questão social”, nas primeiras décadas do século XX e, especificamente, no Brasil na década de 1930. A profissão, que nasce com a perspectiva de uma atuação de caráter conservador, passou por mudanças essenciais a partir da década de 1960, quando no Serviço Social, já avançado em sua institucionalização, começou a emergir a necessidade de renovação profissional. Os/as assistentes sociais realizaram uma crítica ao Serviço Social tradicional, buscando propor alternativas para o rompimento com as bases teóricas conservadoras a partir da aproximação com a teoria marxista.

Inserindo-se em diversos espaços sócio-ocupacionais, o/a assistente social atua na formulação, planejamento e operacionalização de políticas sociais e sua vinculação com a educação foi se construindo desde o início da profissão. As múltiplas faces da “questão social” que se expressam nas instituições educacionais originam das contradições postas pela sociedade de classes e, por esta razão, não podem ser apreendidas de forma fragmenta (demandas de estudantes ou de professores etc.), o que reforça a dimensão ampla da intervenção do/a assistente social na educação, uma vez que seu trabalho pode alcançar estudantes, professores e demais trabalhadores/as, famílias e comunidade. Por isso, entende-se que a luta pelo reconhecimento do/a assistente social como profissional da

educação, e da educação como espaço que lhe possibilite construir essa identidade é um desafio cotidiano.

Desafio este que, neste estudo, procurou-se explorar com a pesquisa de campo, aproximando-se da realidade das universidades estaduais do Paraná ao entrevistar assistentes sociais e pró-reitores/as de recursos humanos, a fim de compreender os caminhos do trabalho profissional do Serviço Social nessas instituições. Assim, os pressupostos levantados no projeto da pesquisa foram respondidos a partir de três eixos norteadores: concepção de educação; demandas e desafios para o Serviço Social na educação superior; e a realidade das contratações de assistentes sociais nas universidades estaduais paranaenses.

Em relação ao primeiro eixo: ao explicar sobre a relação intrínseca entre a educação e a totalidade dos processos de produção e de reprodução da vida social, ficou evidente que o papel da educação é vital para o processo de transformação social, todavia, a partir das transformações no modo de produção e reprodução social, especialmente com a expansão capitalista, a educação se tornou a base para formação da força de trabalho e, também, para transmissão de valores ligados aos interesses das classes dominantes. Por isso, se mostra essencial alcançar uma concepção mais ampla de educação, que não se limite ao preparo para o exercício da cidadania e para qualificação para o trabalho.

Sob essa perspectiva, o/a assistente social, inserido/a nesse contexto, pode, a depender de sua visão política, ser mediador/a dos interesses do capital ou dos interesses dos/as trabalhadores/as, ambos presentes nas condições em que efetiva sua intervenção. E o que se observou em relação à compreensão dos/as participantes da pesquisa foi que, a partir de uma concepção da educação como agente de transformação da sociedade, os/as profissionais enfrentam tensões cotidianas em busca da efetivação e da ampliação dos direitos da comunidade acadêmica, contudo, se percebe a importância de se desenvolver o conceito mais amplo de educação, conforme defendido por Mészáros, com vistas à construção de uma educação que vislumbre a emancipação dos sujeitos e a desalienação.

Quanto às demandas que se manifestam na educação superior, estas originam de uma multiplicidade de vulnerabilidades às quais os indivíduos encontram-se sujeitos no contexto da sociedade dominada pelo capital, que explora e oprime. Estas demandas, por sua vez, se apresentam nas instituições como requisições aos/às profissionais cujo trabalho tem caráter essencialmente

interventivo, como são os/as assistentes sociais. Nessa direção, consoante ao que se pressupôs no projeto desta pesquisa, foi possível afirmar que a universidade é permeada por manifestações da “questão social” que demandam capacidade de desvelamento e de intervenção que são próprias de profissões como o Serviço Social, o que foi possível observar nos relatos, tanto dos/as assistentes sociais que identificam e intervêm sobre essas demandas, como dos/as pró-reitores, que compreendem que determinadas situações que se apresentam cotidianamente na universidade requerem a elaboração de respostas para as quais o Serviço Social tem muito a contribuir. Concordamos com tal colocação, visto que esta profissão tem uma formação que abarca o estudo das políticas sociais e uma aproximação com o materialismo histórico dialético que possibilita um conhecimento consistente em seu trabalho com valores éticos e políticos, além de uma direção democrática em defesa de uma sociedade sem preconceitos, discriminação e exploração.

Ao admitir, portanto, a existência de demandas para o Serviço Social nas universidades, reafirma-se que a universidade é um espaço sócio-ocupacional onde aos/às profissionais passam a exercer atribuições e competências – de caráter privativo ou compartilhadas com outras profissões –, que são determinadas, não pela instituição, mas pela direção social e política que a profissão assume. Trata-se de campo profícuo para a intervenção junto à comunidade universitária por meio de ações como: orientações, encaminhamentos, articulação com outras políticas, criação de espaços de diálogo coletivos, entre outras ações que visem à defesa de direitos humanos e o fortalecimento das lutas coletivas de estudantes, docentes e demais funcionários/as; supervisão direta de estágio; elaboração de projetos de extensão; proposições que venham de encontro à desburocratização do acesso dos/as usuários/as a serviços da própria universidade e fora dela; participação em instâncias de controle social da Política de Educação e dos espaços deliberativos da universidade, bem como, mobilização da comunidade universitária a exercer essa participação; e articulação nos espaços de discussão e de deliberação existentes no âmbito da categoria profissional (Conjunto CFESS/CRESS).

Estas são apenas algumas das estratégias, dentro de um vasto campo de possibilidades a ser desvelado pelos/às profissionais, desde que inseridos/as nas universidades. Nesse sentido, a pesquisa identificou que, com frequência, as requisições institucionais ao/à assistente social estão relacionadas (exclusiva ou predominantemente) à administração de benefícios, seleções para distribuição de

mínimos e à conformação dos usuários, conforme exposto pelos/as pró-reitores ao demonstrar uma compreensão na qual as atribuições do/a assistente social se vinculam principalmente à concessão de auxílios e atendimento para maior produtividade de estudantes e de funcionários/as. Essa leitura, se realizada de forma isolada, refletiria puramente a incompreensão e o desconhecimento sobre as dimensões do Serviço Social expressas na intervenção profissional, mas o que também ficou evidente foi que a compreensão dos/as pró-reitores segue na direção de superar essa visão mais restrita, pois em seus relatos mostram compreender a existência de uma dimensão de intervenção do/a assistente social pautada no reconhecimento das necessidades sociais e humanas da população usuária, destacando a importância dessa intervenção na universidade.

Contudo, para que se efetive a ampliação da compreensão sobre o trabalho profissional, bem como, das possibilidades de intervenção do/a assistente social nas universidades, é necessário que ocorram contratações desses/as profissionais na educação superior. E o que fica evidente nesta pesquisa é que são múltiplos os fatores que atravessam a contratação de assistentes sociais nas universidades estaduais do Paraná. Pode-se elencar, portanto: a não regulamentação em todas as sete universidades, da inclusão de assistentes sociais em seus quadros, a fim de garantir a criação de vagas para preenchimento via concurso público e a previsão de locais de lotação para esses/as profissionais (não restringindo somente aos Hospitais Universitários), o que ficou evidente pelo fato de não existir assistentes sociais contratados em todas as sete universidades pesquisadas, mas somente em três delas, confirmando o pressuposto de que a inexistência de diretrizes institucionais que versam sobre a inserção do/a assistente social nos quadros de trabalhadores das universidades acentua o desafio do/a assistente social na construção e afirmação da identidade e de um projeto profissional próprio nesses espaços; a inércia por parte do Governo do Estado, em autorizar a realização de concursos públicos e em efetivar as nomeações dos/as profissionais aprovados em concursos realizados, assim como a prática recorrente de contratações temporárias (por meio de testes seletivos, editais de bolsas, terceirização etc.) para suprir a necessidade de ter o/a profissional, elementos estes que, conforme os aspectos históricos da educação superior no Brasil e no Paraná, assim como, as colocações dos/as entrevistados/as em relação ao posicionamento governamental diante das necessidades das instituições de ensino superior, que as universidades estaduais do

Paraná têm, de fato, vivenciado um contexto de precarização, desmontes e redução de investimento público, o que impacta na manutenção de serviços essenciais e na contratação de profissionais para ampliação de seus quadros de trabalhadores/as; e todo esse contexto agravado pelas medidas governamentais (em nível nacional e estadual) que influenciam no financiamento da educação superior e, conseqüentemente, na contratação de trabalhadores/as nas universidades, configurando-se, portanto, a aprovação da reforma administrativa, juntamente com a Lei Geral das Universidades – LGU e a vigente EC 95/2016, como um dos maiores e ataques aos/às servidores/as e aos serviços públicos na atualidade.

Frente ao problema de pesquisa – *considerando os desafios do reatamento do capitalismo sobre a educação superior – as relações, contratações e condições de trabalho –*, como essas determinações se expressam ao trabalho do/a Assistente Social nas universidades estaduais do Paraná? –, a pesquisa alcança condições de afirmar aproximadamente que, para além da comprovação da existência de demandas ao Serviço Social, dos desafios normativos, políticos e administrativos e das correlações de forças que perpassam a realidade das contratações de assistentes sociais nas universidades, o desafio também está em afirmar as universidades paranaenses como espaços sócio-ocupacionais e consolidar a identidade da profissão nessas instituições. O que implica em problematizar cotidianamente o papel do/a assistente social e os conceitos que precisam ser apropriados pelas instituições a respeito das dimensões – teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa – da profissão; das condições éticas, físicas e técnicas adequadas ao desenvolvimento de seu trabalho; das bandeiras de luta da profissão; da compreensão do ambiente educacional como um complexo de relações e embates entre os diferentes projetos societários; e do conceito mais amplo de educação que deve embasar as intervenções profissionais.

Trata-se de tarefa árdua, que não cabe exclusivamente aos/às assistentes sociais que estão inseridos na educação, mas à categoria profissional como um todo. Lutar para consolidar o espaço do Serviço Social na universidade, a partir da defesa do projeto da classe trabalhadora, reconhecendo que, sob as amarras do capital não se vislumbra a possibilidade de uma outra educação, mas que é possível e necessário articular a atividade cotidiana de modo a contribuir para sensibilização dos/as sujeitos à assumir a posição a favor de uma transformação radical na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. O Serviço Social na Educação. **Revista Inscrita**. Brasília, n. 6. CFESS, 2000. p. 19-24.

_____. Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação. **Caderno Especial nº26**. Brasília: CFESS, 2005.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*. SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 200 p.

BARBOSA, M. Q. **A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015. 177p.

BATISTA, A. A. **A Questão Social e as refrações do Serviço Social brasileiro na década de 1990**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. **O debate restaurador de Pierre Rosanvallon sobre a Questão Social**. Artigo publicado no XI CBAS. Fortaleza-CE, outubro de 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988.

_____. **Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: ago./2019.

_____. **Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901**. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1900-1909/D3890.htm>. Acesso: ago./2019.

_____. **Decreto nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928**. Regula a criação de universidades nos Estados. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5616-28-dezembro-1928-561381-republicacao-84998-pl.html>>. Acesso: ago./2019.

_____. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html>>. Acesso: set./2019.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso: ago./2020.

_____. **Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911.** Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-norma-pe.html>>. Acesso: out./2019.

_____. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso: ago./2019.

_____. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso: out./2019.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: ago./2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso: out./2020.

_____. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm>. Acesso: set./2019.

_____. **Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-norma-pl.html>>. Acesso: jan./2020.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso: jul./2019.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso: jul./2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: jul./2020.

_____. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso: jan./2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares elaboradas pela equipe de especialistas de 1999.** Brasília: Secretaria de Educação Superior, 1999. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>>. Acesso: nov./2020.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 32, de 03 de setembro de 2020.** Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1928147&filename=PEC+32/2020>. Acesso: set./2020.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília, 2013. 64p.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Ed. Unesp, 2001. 205p.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 332p.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas.** - 3. ed. - São Paulo: Editora UNESP: 2007. 313p.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*. LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil.** – 5. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 151-204.

DAVID, C. M.; GAZOTTO, M. A. Políticas Públicas Educacionais: uma aproximação preliminar para discutir a política nacional de assistência estudantil da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. *In*: SILVA, M. M. J. (Org.). **Serviço Social na educação: teoria e prática.** – 2. ed. – Campinas/SP: Papel Social, 2014. p. 183-195.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975. 272p.

FLORES, M.; MATTOS, V. O último a sair apaga a luz? Contribuições à luta pela universidade pública. **Universidade e Sociedade.** Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano 30, nº 65, fev./2020. p.08-23.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação.** v. 16 n. 46. jan./abr. 2011. p. 235-274.

GUEDES, M. H. **Os medievais!** Vitória, 2015. 239p.

HELLER, A. **Teoría de las necesidades en Marx.** (trad. J. F. Yvars). – 2. Ed. – Ediciones Península: Barcelona, 1986.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. – 26. ed. – São Paulo: Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. *In.* CFESS/ABEPSS; CEAD/UnB (org.). **Serviço Social:** direitos e competências profissionais. v.1. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 341-376.

_____. **Renovação e conservadorismo no serviço social.** – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. – 8. ed.. – São Paulo: Cortez, 2014.

IANNI, O. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR.** Online. Campinas, número especial, p. 397-416, abr./2011.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAMPERT, E. A educação superior na América Latina e Caribe: consequência de uma política neoliberal. **Revista Universidade e Sociedade.** Ano XII. n. 29. março de 2003. p. 175-184.

LEHER, R. **Dilemas da educação na pandemia.** Live. 2020. (01h11m.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eUsHNRaD3RY>>. Acesso: jul./2020.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács.** – 4. ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016. 200p.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007. 206p.

_____. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. **Universidade e Sociedade.** Ano XXIX – Edição Especial América Latina – outubro de 2019. p.08-39.

_____. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In.* PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Orgs.). **Serviço social e educação.** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 11-34.

LUKÁCS, G. Ontologia do ser social: o trabalho. *In. Para uma ontologia do ser social*. (trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes). v. 2. São Paulo: Boitempo, 2013. 845 p.

MARTINELLI, M. L. Reflexões sobre o Serviço Social e o projeto ético-político profissional. *Emancipação*, v.6, n.1. 9-23, 2006.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. *In. SILVA, M. M. J. (Org.). Serviço Social na Educação: teoria e prática*. – 2. ed. – Campinas, SP: Papel Social, 2014. p.41-62.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____. **O Capital**: Crítica a Economia Política. Livro 1, v.1. – 34. ed. – São Paulo: Civilização Brasileira, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. (trad. Isa Tavares). – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. 126p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MIOTO, R. C. T.; DAL PRÁ, K. R. Serviços sociais e responsabilização da família: contradições da política social brasileira. *In. MIOTO, R. C. T.; CAMPOS, M. S.; CARLOTO, C. M. (Orgs.). Familismo, direitos e cidadania: contradições da política social*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 147-178.

MUNHOZ, D. E. N. Entre a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos: enfrentando o desafio de conhecer a realidade. *Emancipação*. v. 6, n. 1. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006. p. 25-40.

NETTO, J. P. A crítica conservadora a reconceptualização. **Serviço Social e Sociedade**. n.5. São Paulo: Cortez, 1981. p.59-76.

_____. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 176p.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O serviço social e a tradição marxista. **Serviço Social e Sociedade**. n.30. São Paulo: Cortez, 1989. p.89-102.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **Lei Geral das Universidades Públicas Estaduais do Paraná – LGU**: Minuta de Lei. Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.adunicentro.org.br/admin/storage/uploads/Reconstruir/LGU_OUT2019/Minuta-LGU-11-10-19PDF.pdf>. Acesso: set./2020.

_____. **Lei Complementar nº 108, de 18 de maio de 2005.** Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da administração direta e autárquica do poder executivo. Disponível em:
<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7352&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso: jun./2020.

_____. **Lei 6.034 de 06 de novembro de 1969.** Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Disponível em:
<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=1&nroAto=6034&dataAto=06/11/1969&dataPublicacao=10/11/1969&tipoVisualizacao=compilado>>. Acesso: ago./2020.

_____. **Lei nº 6.174, de 16 de novembro de 1970.** Estabelece o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná. Disponível em:
<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=10297&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso: jun./2020.

_____. **Lei nº 11.713, de 07 de maio de 1997.** Dispõe sobre as Carreiras do Pessoal Docente e Técnico-Administrativo das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná e adota outras providências. Disponível em:
<<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-11713-1997-parana-dispoe-sobre-as-carreiras-do-pessoal-docente-e-tecnico-administrativo-das-instituicoes-de-ensino-superior-do-estado-do-parana-e-adota-outras-providencias>>. Acesso: ago./2020.

_____. Secretaria da Administração e da Previdência (SEAP). **Perfil Profissiográfico IEES.** Disponível em:
<<http://www.administracao.pr.gov.br/Recursos-Humanos/Pagina/Perfil-Profissiografico-IEES>>. Acesso: ago./2020.

PIANA, M. C. Serviço social e educação: olhares que se entrecruzam. **Serviço Social & Realidade.** Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009.

RAICHELIS, R. Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. *In.* CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão - volume 2.** Brasília, 2020. 120p.

_____. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no SUAS. **Serviço Social e Sociedade,** São Paulo, n. 104, p. 750-772, out./dez. 2010.

RAIHER, A. P. (Org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. 248p.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia.** n.4. Ribeirão Preto, 1993. p.15-30.

ROCHA, M. B. M. da. **Educação conformada:** a política pública de educação no Brasil. Juiz de Fora: UFJF, 2000. 174p.

RODRIGUES, R. C.A Universidade do Paraná e suas transformações em resposta as demandas legais: uma trajetória da criação da universidade brasileira. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v. 14, n. 2, nov. de 2015.

SANTOS, J. S. “**Questão Social**”: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. – 2. ed. – Campinas-SP: Autores Associados, 2006. p. 59-108.

SAVIANI, D. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. *In*. ORSO, P. J. (org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. p.09-26.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007. 305p.

SILVA, M. M. J. O lugar do Serviço Social na educação. *In*. SILVA, M. M. J. (Org.). **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014. p.23-40.

SINDIPROL/ADUEL. **Minuta nova, mas mesmo espírito: ataque à autonomia! confira alguns dos ataques da nova LGU às universidades**. Boletins. Londrina/PR, 2019. Disponível em: <<https://sindiproladuel.org.br/nova-minuta-lgu/>>. Acesso: ago./2020.

SODRÉ, N. W. **Capitalismo e revolução burguesa no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1997.

SPOSATI, A. Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. **Serviço Social e Sociedade**. n.116. São Paulo: Cortez, 2013. p.652-674.

STROPARO, E. J.; MIGUEL, M. E. B. Interiorização da educação universitária paranaense: política de expansão ou real submissão aos desígnios do capital internacional? **Cadernos de História da Educação**. v.16, n.2, 2017. p.387-407.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Injuí: UNIJUÍ, 2005. 251 p. (Fronteiras da educação).

_____. **Palestra 03: Capitalismo, educação e pandemia**. I Ciclo de Debates em Políticas Educacionais. 2020. (01h55min). Disponível em: <<https://youtu.be/s1WwvrdjgJw>>. Acesso: jun/2020.

UC. **História da Universidade**. Coimbra, PT: Universidade de Coimbra. Disponível em: <<https://www.uc.pt/sobrenos/historia>>. Acesso: jan./2020.

UEL. **PDI 2016-2021**. Curitiba: Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2016. 279p.

UEM. **Base de dados 2020**: ano base 2019. Maringá: Universidade Estadual de Maringá/PLD, 2020. 128 p.

UEM. **PDI**: Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2018. 214p.

UENP. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2019-2023. Jacarezinho: Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2019. 413p.

UENP. **Resolução nº 004/2011 – CAD/UENP**: Regulamenta a atuação de Professor Voluntário em atividades da UENP e dá outras providências. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/doc-conselhos-uenp/cad/cad-resolucoes/cad-resolucoes-2011/1537-resolucao-gabinete-004-2011-regulamenta-a-atuacao-de-professor-voluntario/file>>. Acesso: nov./2020.

UEPG. **PDI**: Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022. v.1. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018. 266p.

UFAM. **História**. Manaus-AM: Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<https://www.ufam.edu.br/historia.html>>. Acesso: dez./2019.

UFPR. **Histórico**. Curitiba-PR: Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portalufpr/historico-2/>>. Acesso: dez./2019

UFRJ. **História**. Rio de Janeiro-RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://ufrj.br/historia>>. Acesso: dez./2019.

UNESPAR. **PDI**: Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022. Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, 2018. 249 p.

UNICENTRO. **PDI**: Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2018. 190p.

UNIOESTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unioeste**: período 2019 a 2023. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2018. 98p.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. – 8. ed. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. 85 p.

WHO. World Health Organization. **Coronavirus disease (COVID-19) pandemic**. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>>. Acesso: ago./2020.

YASBEK, M. C. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. *In*. CFESS/ABEPSS; CEAD/UnB (org.). **Serviço Social**: direitos e competências profissionais. v.1. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 143-164.

APÊNDICE I

Formulário de Questões N° 1

Universidades Estaduais do Paraná ONDE HÁ assistentes sociais contratados

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO
1. Nome da Universidade:
2. Local (cidade) da Universidade::
IDENTIFICAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL
1. Cidade de residência atual:
2. Ano de ingresso como assistente social na universidade:
3. Cargo atual:
4. Vínculo atual:
5. Jornada de trabalho semanal:
6. Áreas de atuação na universidade:
7. Desenvolve trabalho <i>multicampi</i> ? Se sim, em quantos campus?
QUESTÕES
1. Qual a concepção de Educação Superior você entende que deve embasar o trabalho da/o assistente social na universidade?
2. Quem são os usuários do Serviço Social na universidade onde trabalha?
3. Quais são as demandas que chegam ao Serviço Social e como são identificadas?
4. Quais são as atribuições desenvolvidas na universidade?
5. Realiza, ou já realizou supervisão direta de estágio? comente sobre:
6. Participa de conselhos, comissões, fóruns etc. de políticas sociais, como representante da universidade? Comente sobre essa participação:
7. Participa de instâncias de organização da categoria (NUCRESS, Comissão do CRESS, sindicatos, associações etc.)? comente sobre essa participação:
8. De que forma você analisa as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa no trabalho da/o assistente social na universidade?
9. Comente sobre os pontos fortes e sobre as dificuldades do trabalho na universidade:
10. Comente sobre a importância da contratação de assistente(s) social(is) na Educação Superior:

APÊNDICE II

Formulário de Questões N° 2

Universidades Estaduais do Paraná ONDE HÁ assistentes sociais contratados

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO
1. Nome da Universidade:
2. Local (cidade) da Universidade:
IDENTIFICAÇÃO DO/A RESPONSÁVEL PELA ÁREA DE RECURSOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE
1. Formação (área e grau):
2. Cargo/função:
3. Vínculo de trabalho:
QUESTÕES
*AS QUESTÕES SE REFEREM A PROFISSIONAIS QUE ATUAM PRECIPUAMENTE JUNTO À COMUNIDADE INTERNA DA UNIVERSIDADE. NÃO INCLUEM, PORTANTO, PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM HOSPITAIS UNIVERSITÁRIOS E/OU BOLSISTAS E RESIDENTES.
1. Como ocorreu a implantação do Serviço Social nesta universidade? Em que ano e em qual(is) área(s) de lotação?
2. Fale sobre sua compreensão a respeito das atribuições da/o assistente social na universidade:
3. De acordo com a sua compreensão, quais são as demandas que chegam para o Serviço Social nesta universidade?
4. Comente sobre os fatores que contribuíram/contribuem para a existência de assistentes sociais contratados nesta universidade atualmente:
5. Comente sobre a importância da contratação de assistente(s) social(is) na Educação Superior:

APÊNDICE III

Formulário de Questões N° 3

Universidades Estaduais do Paraná ONDE NÃO HÁ assistentes sociais contratados

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO
1. Nome da Universidade:
2. Local (cidade) da Universidade:
IDENTIFICAÇÃO DO/A RESPONSÁVEL PELA ÁREA DE RECURSOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE
1. Formação (área e grau):
2. Cargo/função:
3. Vínculo de trabalho:
QUESTÕES
*AS QUESTÕES SE REFEREM A PROFISSIONAIS QUE ATUAM PRECIPUAMENTE JUNTO À COMUNIDADE INTERNA DA UNIVERSIDADE. NÃO INCLUEM, PORTANTO, PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM HOSPITAIS UNIVERSITÁRIOS E/OU BOLSISTAS E RESIDENTES.
1. Já houve a contratação de assistentes sociais nesta universidade? Se sim, em qual(is) área(s) de lotação? Em que ano iniciou e se encerrou?
2. Fale sobre sua compreensão a respeito das atribuições da/o assistente social na universidade:
3. De acordo com a sua compreensão, quais seriam as demandas para o Serviço Social nesta universidade?
4. Comente sobre os fatores que implicaram/implicam na inexistência de assistentes sociais contratados nesta universidade atualmente:
5. Comente sobre a importância da contratação de assistente(s) social(is) na Educação Superior: