



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

JÉSSICA FERNANDA WESSLER FERREIRA

**A CONTRIBUIÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL PARA A PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR**

CASCAVEL – PR
2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A CONTRIBUIÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL PARA A PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR**

JÉSSICA FERNANDA WESSLER FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a):
Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo

CASCADEL – PR
2020

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

Ferreira, Jéssica Fernanda Wessler

A contribuição do Assistente Social para a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná - IFPR / Jéssica Fernanda Wessler Ferreira; orientador(a), Ireni Marilene Zago Figueiredo, 2020.

129 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação. 2. Serviço Social. 3. Evasão Escolar. 4. Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio . I. Figueiredo, Ireni Marilene Zago. II. Título.



JÉSSICA FERNANDA WESSLER FERREIRA

A contribuição do Assistente Social para a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná - IFPR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ireni Figueiredo'.

Orientador(a) - Ireni Marilene Zago Figueiredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Marcia Cossetin'.

Marcia Cossetin

Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Simone Sandri'.

Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Rosana Mirales'.

Rosana Mirales

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo (UNIOESTE)

Cascavel, 18 de agosto de 2020

Às minhas filhas, pelo brilho
diário;
À minha avó e mãe, pelos
exemplos e encorajamento.

AGRADECIMENTOS

A jornada que resultou nessa dissertação, por vezes foi cansativa e dolorosa, mas as pessoas que fizeram parte desse processo a tornaram mais suave. Agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte dessa caminhada, seja pelo apoio, pela indicação de leituras, ou por um abraço no momento de tristeza, sou muito grata a todos.

Em especial agradeço minha orientadora Professora Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo, pela sensibilidade e compreensão; pela credibilidade e confiança, até mesmo quando eu mesma não acreditei em mim; pelo comprometimento e por todos os direcionamentos no decorrer da pesquisa, que me trouxeram a este momento.

À todos os professores do Mestrado em Educação da UNIOESTE - *Campus Cascavel*, por todas as reflexões que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa e para meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

Aos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social – GEPPES –, por todas as contribuições, e pelo incentivo no decorrer do mestrado.

À Banca examinadora, Professora Dra. Márcia Cossetin, Professora Dra. Rosana Mirales e Professora Dra. Simone Sandri, por todas as considerações e sugestões que contribuíram para o aprimoramento do texto.

À todos os meus colegas de mestrado, especialmente às minhas amigas Amanda, Dhyovana, Jaqueline e Thays, por todas as conversas, risadas, abraços quentinhos, lanches e cafés compartilhados e principalmente por serem minha sustentação para que eu não desistisse.

À Angélica Limberger (*In Memoriam*), que no pouco tempo de convivência deixou sua marca. Nossa companheira (minha e da Dhyo) de orientação, deixou muitas saudades!

Aos meus colegas e amigos de trabalho, em especial à Carol, Claudia, Grazi, Jacque, Rose, Tamires, Telma, Samanta e aos Rodrigues, por todo o apoio e por me suportarem todos os dias falando sobre o mestrado.

Às minhas amigas/irmãs Cris, Elisiane, Kettlyn e Val, por todo amor, carinho e o colo quentinho que me ofereceram nos momentos difíceis e por todas as alegrias que compartilharam comigo.

À toda minha família, em especial, a meus pais pelos aprendizados, pelo amor

e pelo incentivo. À minha avó Amélia e ao meu avô Lucas (in memoriam) por sempre serem tão doces e amáveis, e tornarem minha infância tão feliz. À minha avó Ezita (*In Memoriam*), que se foi tão recentemente, mas deixou só lindas lembranças, do quão doce e generosa foi, a senhora sempre será a bisa das balinhas e da cadeira de balanço para as minhas filhas.

Ao meu amor Celso, porque mesmo querendo sumir durante minhas crises, permaneceu ao meu lado, me apoiando. Obrigada por tudo!

E às meus raios de sol, minha luz nos dias sombrios, minhas filhas Mauren e Melissa, vocês são o motivo pelo qual sempre busco ser melhor!

Amo a todos vocês!

FERREIRA, Jéssica Fernanda Wessler. **A contribuição do Assistente Social para a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná - IFPR.** 2020. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020. Orientadora: Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo.

RESUMO

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica contribuiu para o acesso da classe trabalhadora às instituições de nível superior e, com a criação dos Institutos Federais de Educação (IFs), em 2008, ampliou-se o acesso aos Cursos Técnicos de Nível Médio. Com o acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior e ao Ensino Profissional surgiu a preocupação com a sua permanência na Rede Federal, no sentido de atender suas demandas de subsistência. O PNAES (2010) objetivou, portanto, ampliar as condições para a permanência dos estudantes, sendo também o principal responsável pela inserção do Assistente Social no âmbito da Educação Federal. Dessa forma, esta dissertação investiga quais são os desafios e as possibilidades do trabalho do Assistente Social em relação à permanência dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a participação de 10 Assistentes Sociais, que trabalham nos Campi do IFPR. A problemática de investigação foi: em que medida as dimensões da atuação do Assistente Social, embasada pelas ações da Assistência Estudantil, contribuem para a permanência dos estudantes nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR? Os objetivos específicos foram: a) Historicizar a profissão do Serviço Social, tendo como referência a crise estrutural do capital, as Políticas Neoliberais e as Políticas Sociais/Políticas Educacionais; b) Analisar as possibilidades e os desafios relacionados ao desenvolvimento das ações dos Assistentes Sociais, com vistas à permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná - IFPR. Foi possível inferir, por meio dos resultados da pesquisa, que os Assistentes Sociais, a partir de suas competências e atribuições fundamentadas nos princípios ético-políticos da profissão, contribuem com a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR, por meio da orientação dos estudantes e de suas famílias e da promoção de espaços de estudos sobre o acesso às políticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Serviço Social. Evasão Escolar. Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Institutos Federais de Educação (IFs).

FERREIRA, Jéssica Fernanda Wessler. **The contribution of the Social Work Assistant for the permanence of students in Technical Courses Integrated to High School at the Federal Institute of Paraná – IFPR.** Dissertation (Master in Pedagogy) - Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel, 2020. Adviser: Prof. Dr. Ireni Marilene Zago Figueiredo

ABSTRACT

The contribution of the Social Work Assistant for the permanence of students in Technical Courses Integrated to High School at the Federal Institute of Paraná – IFPR.

The expansion of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education contributed to the working class' access to higher education institutions and, with the creation of the Federal Institutes of Education (IFs), in 2008, the access to Technical Courses of Medium level expanded. With the access of the working class to Higher Education and Professional Education, the concern arose about their permanence in the Federal Network, in order to meet their subsistence demands. The PNAES (2010) aimed, therefore, to expand the conditions for the permanence of the students, being also the main responsible for the insertion of the Social Work Assistant in the field of Federal Education. In this way, this dissertation investigates what are the challenges and the possibilities of the work of the Social Work Assistant in relation to the permanence of the students of the Technical Courses Integrated to the High School of the IFPR. The research, with a qualitative approach, counted with the participation of 10 Social work Assistants, who work in the IFPR Campuses. The research's problem was: to what extent do the dimensions of the Social Work Assistant's performance, based on the actions of Student Assistance, contribute to the permanence of students in the IFPR's Technical courses Integrated to High School? The specific objectives were: a) Historicizing the profession of Social Work, having as reference the structural crisis of the capital, the Neoliberal Policies and the Social Policies / Educational Policies; b) Analyze the possibilities and challenges related to the development of the actions of Social work Assistants aiming to the permanence of students in Technical Courses integrated to High School at the Federal Institute of Paraná - IFPR. It was possible to infer, through the results of the research, that the Social Work Assistants, based on their competences and attributions guided by the ethical-political principles of the profession, contribute to the permanence of students in the Technical Courses Integrated to High School of IFPR, through the orientation of students and their families and the promotion of study spaces about the access to social policies.

KEYWORDS: Education. Social work. School dropout. Technical Courses Integrated to High School. Federal Institutes of Education (IFs).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - Distribuição de matrículas no Ensino Médio Integrado, por ano/série Brasil - 2018

GRÁFICO 2 - Matrículas no Ensino Médio Integrado no período de 2013 a 2017 no Brasil

GRÁFICO 3 - Taxas de Evasão no Ensino Médio Integrado no período de 2013 a 2017 no Brasil

GRÁFICO 4 - Faixa etária dos Assistentes Sociais

GRÁFICO 5 - Ano de Conclusão da Graduação de Serviço Social

GRÁFICO 6 - Instituição em que concluiu a graduação de Serviço Social

GRÁFICO 7 - Formação atual

GRÁFICO 8 - Formação em andamento

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Taxas de Evasão por *Campi* no Instituto Federal do Paraná - 2017

TABELA 2 - Orientações realizadas à estudantes acompanhados/as por Infrequência escolar pelo Projeto de Pesquisa Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-*Campus* Cascavel - 2018

TABELA 3 - Comparativo dados da evasão nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR-*Campus* Cascavel por ingressantes e total de evadidos 2017/2018

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

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

CBAS - Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CND- Certidão Negativa de Débitos

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

CRESS - Conselho Regional de Serviço Social

DAES - Diretoria de Assistência Estudantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FMI - Fundo Monetário Internacional

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

GT - Grupo de Trabalho

IFETS - Institutos Federais de Ciência e Tecnologia

IFPR- Instituto Federal do Paraná

IFS - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

LOS - Lei Orgânica da Saúde

MARE - Ministério da Administração e da Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

PAC - Programa de Aceleração ao Crescimento

PNAES- Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

PT - Partido dos Trabalhadores

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

SAMU - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPAE- Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis

SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SUS - Sistema Único de Saúde

TA'S - Técnicos Administrativos em Educação

TCU - Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A INVESTIDA NEOLIBERAL NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL E OS IMPACTOS NAS POLÍTICAS SOCIAIS	20
1.1 O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A POLÍTICA NEOLIBERAL COMO RESPOSTA À CRISE DO CAPITAL.....	20
1.2 OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS SOCIAIS	38
1.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: trajetória e concepção	53
2. O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO: RELAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL COM A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFPR	64
2.1 A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL PARA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFPR	65
2.2 AS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO IFPR: uma análise sobre a Evasão Escolar.....	80
2.3 A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL PARA PERMANÊNCIA DOS ESTUDOS NOS IFS DO PARANÁ: o que os dados revelam	93
2.3.1 O perfil dos profissionais Assistentes Sociais	93
2.3.2 Atuação do Assistente Social para a garantia do Direito à Educação	98
2.3.3 As ações de enfrentamento da Evasão Escolar desenvolvidas pelos profissionais Assistentes Sociais no IFPR	101
2.3.4 Desafios do trabalho do Assistente Social para o enfrentamento da Evasão Escolar	104
2.3.5 As possibilidades de atuação do Assistente Social para o enfrentamento da Evasão Escolar.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	126

INTRODUÇÃO

A Lei Nº 8.662, de 1993, que estabeleceu as competências e as atribuições dos profissionais Assistentes Sociais, abriu um leque de possibilidades para sua atuação no âmbito educacional, indo além da realização de estudos sócio-econômicos, sem desconsiderá-los como relevantes para a apreensão da realidade em que os sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estabeleceu-se a ampliação do acesso à classe trabalhadora às instituições de nível superior, e com a criação dos Institutos Federais de Educação (IFs), em 2008, ampliou-se o acesso aos Cursos Técnicos de Nível Médio. Com o acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior e ao Ensino Profissional, surgiu a preocupação com a sua permanência na Rede Federal, no sentido de atender suas demandas de subsistência.

Assim sendo, neste estudo considera-se a apreensão das particularidades dos profissionais Assistentes Sociais no âmbito educacional, especificamente a partir da inserção nas instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual ocorreu, principalmente, por meio da regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (2010)¹, atuando de forma mais direta na realização da análise socioeconômica dos estudantes para concessão de auxílios financeiros.

O PNAES, regulamentado pela Portaria Normativa MEC Nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de Julho de 2010, surgiu em um contexto de mobilização de segmentos estudantis e sociais, dos gestores e profissionais inseridos em instituições de Educação Superior e Educação Profissional, que almejavam ações voltadas ao apoio estudantil, visando a permanência dos estudantes nos Cursos Superiores.

O PNAES (2010), portanto, foi regulamentado objetivando dar condições para a permanência aos estudantes nos Cursos Superiores, contemplando áreas como alimentação, transporte, saúde, moradia, entre outros aspectos. Desse modo, o

¹ “Art. 4. Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.” (BRASIL, 2010, s/p.).

público prioritário compreende os “[...] estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio” (PNAES, 2010, s/p.).

A preocupação com a permanência, conseqüentemente, remete a preocupação com a Evasão Escolar, que passa a ser objeto de intervenção contemplado pelo PNAES (2010). As estratégias de intervenção para o enfrentamento da Evasão Escolar na Rede Federal foram materializadas no Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2014), do Ministério da Educação, o qual demandou dos profissionais envolvidos na Assistência Estudantil maior atenção quanto a problemática da Evasão Escolar.

Considerando a inserção dos profissionais Assistentes Sociais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em particular no Instituto Federal do Paraná - IFPR, a demanda de trabalho vincula-se ao enfrentamento à Evasão Escolar, compreendida como uma das expressões da “Questão Social²”, com vistas ao projeto ético-político da profissão que expressa a luta pela efetivação dos Direitos Sociais, incluindo o Direito à Educação.

A motivação para pesquisar sobre a inserção do Assistente Social na Educação está associada a dinâmica do trabalho desenvolvido como Assistente Social³, desde o ano de 2017, no Instituto Federal do Paraná - IFPR, *campus* Cascavel – PR e, portanto, da minha participação no projeto de extensão intitulado Serviço Social na Educação⁴, cujo objetivo foi o de mapear os profissionais que atuavam como Assistentes Sociais na Educação Superior na região Oeste do Paraná, o qual foi

² A questão social é compreendida como “[...] o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista [...] onde a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a expropriação de seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. Essa dinâmica “[...] faz crescer a distância entre a concentração/acumulação de capital e a produção crescente da miséria, da pauperização que atende a maioria da população [...]” (IAMAMOTO, 2009, p. 27-28). Netto (2001) depreende que “[...] tendo a expressão se universalizado, sendo propalada sob várias facetas e entendimentos, “questão social” (com aspas) passou a expressar e significar um posicionamento teórico-metodológico dos autores vinculados ao Serviço Social, preconizando-a, em oposição ao pensamento conservador, enquanto expressão da contradição social imanente ao capitalismo.” (NETTO, 2001, p. 45).

³ Sob minha coordenação, o *Projeto de Pesquisa Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar*, desenvolvido desde o mês de setembro de 2017, apresenta como objetivos: a) identificar os motivos da infrequência e da evasão dos estudantes; b) viabilizar meios que tornem o processo educativo na instituição mais interessante e significativo; e c) buscar reduzir os índices de infrequência e evasão escolar.

⁴ Projeto de extensão coordenado pela Professora Dr^a. Rosana Mirales, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *Campus* Toledo - PR.

fundamental para a proposição de um projeto de pesquisa que contemplasse a realidade dos demais profissionais do IFPR.

Com a aprovação no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível de Mestrado (PPGE), em 2018, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, o projeto inicial foi aprimorado por meio das orientações e da apresentação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE), particularmente em relação a problemática de pesquisa e os respectivos objetivos, geral e específicos.

A problemática de pesquisa ficou assim delineada: Em que medida as dimensões da atuação do Assistente Social, embasada pelas ações da Assistência Estudantil, contribuem para a permanência dos estudantes nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná - IFPR?

A partir da problemática de pesquisa delimitou-se como objetivo geral: Investigar quais os desafios e as possibilidades do trabalho do profissional Assistente Social em relação a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná - IFPR.

Para desvendar a realidade e apreender o movimento real do objeto de estudo foram elencamos os seguintes objetivos específicos: a) Historicizar a profissão do Serviço Social, tendo como referência a crise estrutural do capital, as Políticas Neoliberais e as Políticas Sociais/Políticas Educacionais; b) Analisar as possibilidades e os desafios relacionados ao desenvolvimento das ações dos Assistentes Sociais, com vistas a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná - IFPR.

Para a definição dos profissionais de Serviço Social dos Institutos Federais do Paraná - IFPR que participaram da pesquisa buscou-se o conhecimento sobre quantos estavam inseridos na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis dos Institutos, por meio dos seguintes critérios de seleção: a) o *campus* que tinha em seu quadro de servidores o Profissional de Serviço Social; b) um *campus* por região geográfica do Paraná, com base na Lei Estadual Nº 15.825 de 2008.

Sobre o *campus* que tinha em seu quadro de servidores o profissional de Serviço Social realizou-se um levantamento a partir dos dados do Portal da Transparência do Governo Federal e do Portal eletrônico da Reitoria do IFPR, sendo constatado que dos 26 profissionais dois (2) estavam lotados na Diretoria de Assuntos

Estudantis – DAES; um (1) na Coordenadoria de extensão (Campus Curitiba); e 23 (vinte e três) na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis. Convém mencionar, que no Instituto Federal do Paraná os 26 profissionais de Serviço Social estavam inseridos, em sua maioria, na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis - caracterizada como “[...] órgão responsável por auxiliar os docentes e alunos nas ações referentes ao processo de ensino-aprendizagem articulado com a assistência estudantil”. (IFPR, 2015, p. 217).

Em relação a seleção do *campus* por região geográfica do Paraná, com base na Lei Estadual Nº 15.825 de 2008, considerou-se o número de Profissionais de Serviço Social, sendo que o possível desempate compreenderia: 1) o *campus* com maior oferta de Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio; 2) o *campus* com maior número de estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino médio.

Sobre a possibilidade de exclusão do *campus* na participação da pesquisa definiram-se como critérios: 1) o *campus* avançado; e 2) o *campus* de Cascavel, no qual a pesquisadora está lotada.

Após a seleção dos 12 profissionais Assistentes Sociais que trabalham com os Estudantes dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal do Paraná (IFPR), o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em 27 de junho de 2019.

Dos 12 profissionais selecionados somente 10 responderam ao formulário *google form*, cujo *link* foi encaminhado via *e-mail*. Adotou-se a análise de conteúdo para análise dos dados, entendendo-a “[...] como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas [...]” (SEVERINO, 2007, p. 121), por meio da busca dos significados das mensagens dos sujeitos que responderam ao questionário, possibilitando compreender criticamente o sentido das comunicações.

A pesquisa foi estruturada considerando a abordagem qualitativa, a qual “[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, valores e atitudes [...]” dos que trabalham com os Estudantes dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal do Paraná (IFPR) e que “[...] respondem a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Nessa perspectiva, a construção do referencial teórico-metodológico foi imprescindível para “[...] fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise dos dados obtidos “[...], pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existentes.” (LIMA; MIOTO, 2007, p.44), ressaltando que a construção do referencial teórico não se esgotou num primeiro momento, mas perpassou todas as etapas da pesquisa.

Para apresentação dos resultados da pesquisa os profissionais do Serviço Social estão denominados com as siglas AS 1, AS 2, AS 3, AS 4, AS 5, AS 6, AS 7, AS 8, AS 9 e AS 10.

O trabalho está organizado em dois capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “A investida neoliberal no contexto de crise do capital e os impactos nas políticas sociais” tem como objetivo historicizar a profissão do Serviço Social, tendo como referência a crise estrutural do capital, as Políticas Neoliberais e as Políticas Sociais/Políticas Educacionais. Contextualiza, desse modo, a crise do capital a partir dos anos 1970 e suas inflexões no mundo do trabalho, explicitando o impacto da introdução do ideário neoliberal nas Políticas Sociais, com o enfoque nas Políticas Educacionais, particularmente no âmbito do Ensino Médio Integrado.

O segundo capítulo “O Serviço Social e a Educação: relação da prática profissional com a permanência e êxito dos estudantes” tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios relacionados ao desenvolvimento das ações dos Assistentes Sociais, com vistas a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná – IFPR. Explicita-se, dessa forma, a dimensão educativa dos Profissionais Assistentes Sociais, a partir do estudo de documentos e legislações que norteiam as suas ações para o enfrentamento da Evasão Escolar.

Os documentos de política que sustentam as ações dos Profissionais Assistentes Sociais para o enfrentamento da Evasão Escolar pontuamos: o Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007) e o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2014). Os documentos de política que norteiam a intervenção do profissional do Assistente Social, destacamos: a Lei Nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de Serviço Social; o Código de Ética Profissional (1993); e Subsídios para atuação dos Assistentes Sociais na Educação (2012).

Nas considerações finais busca-se sintetizar o percurso teórico-metodológico desenvolvido, a fim de responder ao problema de pesquisa. A partir do exposto nos dois capítulos, infere-se que atuação do Profissional de Serviço Social no campo educacional contribui com a permanência dos alunos nas instituições de ensino, em particular nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná – IFPR, na medida em que trabalharam no fortalecimento de vínculos com os estudantes, com as suas famílias e com a equipe técnica, contribuindo, também, com a formação dos estudantes para a construção de reflexões críticas sobre a realidade em que estão inseridos.

1. A INVESTIDA NEOLIBERAL NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL E OS IMPACTOS NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Este capítulo tem como objetivo historicizar a profissão do Serviço Social, tendo como referência a crise estrutural do capital, as Políticas Neoliberais e as Políticas Sociais/Políticas Educacionais. Para tanto, contextualiza a crise do capital evidenciada a partir de 1970 e seu reflexo no mundo do trabalho, assim como a Política Neoliberal como uma das respostas para a referida crise. A análise compreende as reformas implementadas na conjuntura brasileira, fundamentadas pelo neoliberalismo, a partir da década de 1990, e a inferência nas Políticas Sociais/Políticas Educacionais, e, em especial, no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010).

1.1 O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A POLÍTICA NEOLIBERAL COMO RESPOSTA À CRISE DO CAPITAL

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010), regulamentado pela Portaria Normativa MEC Nº 39 de 12 de dezembro de 2007 e pelo Decreto Nº 7.234 de 19 de Julho de 2010, concebido como parte constituinte da Política Social/Política Educacional, responde ao enfrentamento à Evasão Escolar, uma expressão da “Questão Social” que está intrinsecamente ligada à demanda pela

profissão de Serviço Social, de modo que intervém no “[...] conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista [...]” (IAMAMOTO, 2012, p. 27).

Considerando que a “Questão Social” é intrínseca ao modo de produção capitalista é preciso compreender, inicialmente, o avanço da acumulação de capital que, de um lado, polariza a pobreza e, de outro, concentra a riqueza.

Sobre a expressão “Questão Social” é necessário considerar, dessa forma, que no modo de produção capitalista evidencia-se uma nova dinâmica da pobreza que se delineava na Europa Ocidental como resultado da “[...] primeira onda industrializante, iniciada na Inglaterra no último quartel do século XVIII” (NETTO, 2001, p.42). Netto (2001) situa esse fenômeno novo como pauperismo.

Com efeito, se não era inédita a desigualdade entre as várias camadas sociais, se vinha de muito longe a polarização entre ricos e pobres, se era antiquíssima a diferente apropriação e fruição dos bens sociais [...] pela primeira vez na história registrada, *a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas*. Tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente de seus membros que, além de não ter acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos das condições materiais de vida que dispunham anteriormente (NETTO, 2001, p. 42. Grifo do autor).

A expressão “Questão Social” surge para dar conta do fenômeno pauperismo, e está relacionada a seus desdobramentos sócio-políticos. Diante da não aceitação da nova condição que a classe trabalhadora se encontrava, sob o modo de produção que se consolidava, os protestos do proletariado configuravam “[...] uma ameaça real às instituições sociais existentes. Foi a partir da perspectiva efetiva de uma eversão da ordem burguesa que o pauperismo designou-se como ‘questão social’” (NETTO, 2001, p.43).

Netto (2001) depreende sobre a origem do termo “questão social” que, segundo o autor, passa a ser utilizado aproximadamente nos anos de 1830 para definir o pauperismo vivido pela classe trabalhadora no período de consolidação da urbanização e da industrialização. Do mesmo modo que a sociedade tornava-se capaz de produzir mais riqueza, os trabalhadores eram submetidos a condições precárias de trabalho e de sobrevivência. A precariedade vivida pelos trabalhadores desencadeou um processo de lutas, que deu origem ao termo “questão social”.

Nessa ótica, a questão social se gesta no bojo da contradição fundamental do modo de produção capitalista, expressando os interesses antagônicos que permeiam a relação capital versus

trabalho, ao mesmo tempo em que expressa a desigualdade imposta pela relação de dominação de uma classe sobre a outra no processo de acumulação de capital, expressa também o movimento de resistência e luta dos trabalhadores contra essa dominação e essa desigualdade (ABREU, 2017, p. 65).

A polarização riqueza/pobreza, resultado da acumulação capitalista, expressa as relações contraditórias entre capital-trabalho, que se acirram nos contextos de crise estrutural do capital⁵.

[...] O surgimento da crise estrutural não abole, mas apenas sobredetermina, outras dimensões da crise do capital (crises cíclicas e crise orgânica). [...] A crise do capital como crise estrutural ocorre a partir de meados da década de 1970. [...] Entretanto, a crise orgânica se desdobra em crise estrutural na medida em que um complexo de instituições sociais que constituíram a modernidade do capital e que garantiam a sua produção e reprodução social, encontram-se diante de impasses civilizatórios decisivos [...].

Na época da crise estrutural, o capitalismo global encontra-se diante de seus limites irremediáveis. Por isso, discutimos hoje, por exemplo, a crise do Estado-nação e a crise de um complexo de valores e de instituições sociais ligados à época de ascensão histórica do capital. Outra dimensão da crise estrutural é a crise do trabalho como atividade social identitária de classe e elo crucial de socialização da modernidade capitalista. A precarização do trabalho em suas múltiplas formas objetivas e subjetivas, é um dado sócio-histórico crucial da crise do valor-trabalho. (ALVES, 2007, p.148).

É a “questão social” que justifica a necessidade do profissional de Serviço Social, que “[...] se gesta e desenvolve como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009, p.77).

A atuação dos assistentes sociais dá-se *no âmbito das relações entre as classes e destas com o Estado* no enfrentamento das múltiplas expressões da “questão social”, sendo a *política social* uma mediação fundamental do exercício profissional voltado para a sua formulação, gestão, avaliação e financiamento, assim como para a assessoria aos movimentos sociais. (IAMAMOTO, 2014, p. 618. Grifos da autora).

⁵ A crise estrutural do capital é concebida como uma crise “[...] cuja principal determinação é econômica, expressa num movimento convergente em que a crise de superprodução é administrada mediante expansão de crédito para financiar tanto os *déficits* dos países hegemônicos como a integração funcional dos países periféricos ao processo de internacionalização do capital.” (MOTA, 1995, p. 55). É importante ressaltar, também, que para Antunes, comentando sobre o livro “Para além do Capital”, de István Mészáros, existe uma diferenciação entre capital e capitalismo. O capital “[...] antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas [...]” (ANTUNES, 2002, p. 116).

Dessa forma, para compreender o trabalho dos Assistentes Sociais no âmbito das Políticas Educacionais, é importante compreender como as Políticas Sociais se gestam no modo de produção capitalista e de que forma são determinadas pelas transformações no mundo do trabalho. Tendo em vista que a Política Neoliberal impacta diretamente nas Políticas Sociais e no trabalho do Assistente Social é pertinente contextualizá-la como uma das respostas a crise estrutural do capital, que ocorre a partir de meados da década de 1970.

Para isso sinaliza-se, no percurso inicial desse estudo, que no período pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945) evidenciou-se a expansão do capitalismo monopolista caracterizado pelo crescimento econômico e construído nas bases do modelo de produção denominado fordismo⁶. Nesta fase capitalista, no final do século XIX, o grande capital estava estoicamente estabelecido na produção industrial, se constituindo como a coluna vertebral do modo de produção capitalista (NETTO; BRAZ, 2010).

A intensificação no processo de produção e acumulação do capital se refletiu na ampliação das desigualdades entre as classes fundamentais da sociedade capitalista, evidenciando os conflitos que expressavam a contradição entre as mesmas. Na sociedade capitalista, o Estado é essencial para a manutenção da ordem societária vigente; em um movimento contraditório, pois ao mesmo tempo em que responde às expressões da “Questão Social”, por meio das Políticas Sociais, o Estado estabelece as condições necessárias para a exploração e a dominação capitalistas.

Considerando que o Estado é a estrutura que dá condições à reprodução e ao controle sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2012), a sua atuação vincula-se ao contexto social e histórico e às determinações da ordem sócio reprodutiva do capital. (FARIAS, 2001).

Reitera-se, então, que o Estado capitalista expressa as relações contraditórias entre capital e trabalho, na medida em que também é a expressão e resultado dessa

⁶ O Fordismo é entendido “[...] fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização societal, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século” (ANTUNES, 2002, 17).

relação. Diante das contradições existentes, que expressam a luta de classes e são inerentes à ordem societária capitalista, cabe ao Estado administrar os conflitos (ALVES, 2007).

Partindo dessa compreensão, infere-se sobre o Estado que se delineia durante o capitalismo monopolista, o qual Alves (2007, p. 114) denomina como Estado Social, e caracteriza-se “[...] como uma nova forma de Estado político capaz de garantir direitos sociais e políticos ao mundo do trabalho”. Essa nova configuração de Estado se estabelece em um período histórico de ascensão do capital, refletido pela intensificação da produção e acumulação capitalistas, e efetiva-se a partir das reivindicações da classe trabalhadora organizada, garantindo uma série de concessões às suas demandas.

Conforme já explicitado, durante o capitalismo monopolista, o Estado estabelece plenas condições para a expansão dos monopólios. A intervenção estatal “[...] *desonera* o capital de boa parte dos ônus da preservação da força de trabalho, financiados agora pelos tributos recolhidos da massa da população [...]” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 204-205, grifo dos autores).

Em um marco democrático, no qual a classe trabalhadora demonstra-se fortemente organizada por meio dos movimentos operários e sindicais, o Estado, a serviço dos monopólios, incorporou interesses dos trabalhadores, legitimando-os em direitos sociais. A legitimação dos direitos sociais apresentou como consequência a “[...] consolidação de *políticas sociais* e a ampliação da sua abrangência [...]”, que se configurou, principalmente nesse contexto, em um “[...] conjunto de instituições que dariam forma aos vários modelos de Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*)” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 206, grifo dos autores).

Os modelos de Estado de Bem-Estar Social⁷, que possibilitaram significativas conquistas no campo dos direitos sociais, efetivaram-se principalmente no marco de países imperialistas com vigência de “[...] instituições políticas democráticas, respaldadas por ativa ação sindical e pela presença de partidos políticos de massas” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 206).

Destarte, infere-se que os direitos conquistados durante a vigência do Estado Social, como as leis trabalhistas, a previdência e seguridade social universal, e o próprio *Welfare State*

⁷ É importante destacar que os países da América Latina, segundo Faleiros (1991), não vivenciaram o *Welfare State*, questão sobre a qual aprofundaremos adiante.

[...] são produtos históricos das lutas sociais e políticas do mundo do trabalho no século passado, que ao constituírem obstáculos à sanha de valorização do capital, alteraram a dinâmica de desenvolvimento do capitalismo no século XX. Por outro lado, o Estado social ocultou para os segmentos organizados da classe trabalhadora, a condição estrutural de precariedade do trabalho vivo no modo de produção capitalista. (ALVES, 2007, p.114).

O capital monopolista sofreu mudanças em sua dinâmica a partir da conjuntura econômica e política da década de 1970, quando se depara com uma crise de superprodução, necessitando de respostas que lhe garantissem recuperar o grande crescimento econômico e as altas taxas de lucro apresentadas pela produção capitalista entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a segunda metade dos anos sessenta⁸.

Antunes (2009) depreende sobre a crise do capital delineada a partir dos anos de 1970, elencando os elementos que caracterizaram esse quadro de crise, tais como: a redução da produtividade do capital e, conseqüentemente, de suas taxas de lucro; o findar do modelo de produção taylorista/fordista; a expansão do sistema financeiro; a maior concentração de capitais decorrentes das fusões entre grandes empresas; a crise do *Welfare State* - ou Estado do Bem-Estar Social - que implicou na crise fiscal do Estado capitalista e na contenção de gastos públicos; e a acentuação das privatizações, tendência relacionada aos processos de desregulamentação e flexibilização do processo de produção, do mercado e da força de trabalho.

Esses elementos que indicam as transformações no processo de produção e reprodução capitalistas são expressão fenomênica de um quadro complexo de crise do capital que, segundo Antunes (2009, p. 33), se caracteriza como uma crise estrutural do capital. A crise representa um processo de ruptura de um padrão de dominação de classe, diante do contexto de queda das taxas de lucro do capital, caracterizando-se como crise econômica, proveniente da própria organização capitalista. Representa, dessa forma, um fracasso do padrão de dominação posto,

⁸ Um dos mais importantes historiadores contemporâneos, Hobsbawm (1995, p. 15), ressalta que “A uma Era de catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim ele foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970.”

exigindo o estabelecimento de novos padrões que permitam ao capital a sua reprodução (ANTUNES, 2009).

A própria economia capitalista começa a construir, já nos anos 1970, os elementos que vão lhe permitir uma nova etapa de acumulação de capital. Essa resposta à crise dos anos 70 perpassa a década de 80 e atinge seu ápice nos anos 90. Neoliberalismo, expansão do capital fictício, transferência do excedente produzido na periferia para o centro (em especial para os EUA), são as marcas da década de 90 que se mantêm neste início de século. Esse conjunto de fatores constituintes da resposta que o próprio capitalismo deu àquela crise conforma o que se convencionou chamar de capitalismo contemporâneo. [...] (CARCANHOLO, 2010, p. 3).

Nesse contexto de crise inicia um processo de reorganização do capital, tanto da produção e do trabalho, assim como de seu sistema ideológico e político de dominação. Como resposta à crise, e com o objetivo de restaurar seu ciclo produtivo e manter seu projeto hegemônico, o capital deflagra transformações em seu processo produtivo, que se referem a um amplo processo denominado reestruturação produtiva (ANTUNES, 2018).

A reestruturação produtiva é compreendida como

[...] uma iniciativa inerente ao estabelecimento de um novo equilíbrio instável que tem como exigência básica, a reorganização do papel das forças produtivas na recomposição do ciclo de reprodução do capital, tanto na esfera da produção como na das relações sociais. [...] expressa a estratégia utilizada pelo capital em direção ao enfrentamento da crise econômica [...] (MOTA, 1995, p. 65).

Alves (2007, p. 156) depreende que a reestruturação produtiva do capital caracteriza-se como um “[...] processo de mutações sócio-organizacionais e tecnológicas que alteraram a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços”, sendo introduzida de forma diferenciada e desigual nos países, setores e empresas pelo mundo.

Diante do exposto, infere-se que a estruturação da economia capitalista mundial, sob a supremacia norte-americana, passa por profundas mudanças em sua configuração. Esse processo se caracteriza na efetiva mundialização⁹ da sociedade

⁹ A mundialização da economia refere-se a um mercado mundial unificado que tende “[...] à homogeneização dos circuitos do capital, dos modos de dominação ideológica e dos objetos de consumo – por meio da tecnologia e da multimídia. [...]” (IAMAMOTO, 2008, p. 111). “A partir da abertura e da descompartimentação interna dos sistemas monetário e bancário e dos mercados financeiros nacionais, constituiu-se um espaço financeiro verdadeiramente mundial. Cada vez mais unificado, ele domina a esmagadora maioria dos sistemas nacionais, permanecendo totalmente

global¹⁰, demandada por grandes grupos industriais transnacionais articulados ao grupos financeiros (IAMAMOTO, 2008, p. 106-107).

Nesse processo, as forças produtivas se aperfeiçoam ultrapassando os limites postos pelo Estado Nacional, para o fortalecimento das empresas transnacionais. A intervenção estatal no pós-Segunda Guerra define-se pela expansão monetária e de crédito (MOTA, 1995).

Os processos econômicos, priorizados pelos Estados Nacionais, gestam uma complexa relação de interdependência econômica entres os países. No que se refere aos países em desenvolvimento, essas relações geralmente expressam uma situação de vulnerabilidade econômica e social (GONÇALVES, 1998).

As transformações gestadas no ciclo produtivo do capital, e em sua dimensão política e ideológica, referem-se a introdução do padrão de acumulação flexível - com destaque ao toyotismo¹¹ - e ao neoliberalismo, produzindo profundas mudanças na sociedade e na economia, mediante medidas de privatização, abertura comercial e desregulamentação do mercado financeiro (ANTUNES, 2009).

Diferenciando-se do modelo de produção fordista, o toyotismo - fundamentado no modelo de acumulação flexível - apresenta como principais características: a) a produção direcionada à demanda; b) o trabalho em equipe e a exigência de um trabalhador polivalente que realiza múltiplas tarefas; um ciclo produtivo flexível no qual o trabalhador opera várias máquinas de forma simultânea; c) o trabalho cronometrado, para ser executado em menor tempo possível (*just in time*), apresentando como resultado a competitividade entres os trabalhadores; d) a produção horizontal, na qual o processo de produção segmenta-se, apresentando como principal tendência a subcontratação e terceirização das atividades envoltas no processo produtivo; e e) a criação de círculos de controle de qualidade objetivando a melhora da produtividade das empresas (ANTUNES, 2018).

hierarquizado e estruturado: os Estados Unidos são o seu coração e principal beneficiado.” (CHESNAIS, 1995, p. 20).

¹⁰ Sociedade global é “[...] uma sociedade na qual se subordinam as sociedades nacionais em seus segmentos locais e arranjos regionais, com suas potencialidades e negatividades, considerando seus dinamismos e contradições” (IAMAMOTO, 2008, p. 110).

¹¹ “O toyotismo é o “momento predominante” do complexo de reestruturação produtiva, a ideologia orgânica da produção capitalista, que tende a colocar novas determinações nas formas de ser da produção e reprodução social. O mundo do trabalho, com destaque para seus pólos mais dinâmicos de acumulação de valor e de base técnica mais desenvolvida, tende a incorporar o espírito do toyotismo. Seu léxico penetra não apenas a indústria, mas os serviços e a própria administração pública [...]” (ALVES, 2007, p. 209).

O modelo de acumulação flexível rompe com o padrão rígido do processo produtivo do modelo fordista/taylorista, sustentando-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Esse modelo caracteriza-se pelo aumento expressivo das atividades financeiras com prejuízos às atividades produtivas, que estão apoiadas na desregulamentação do mercado e na mobilidade espacial e temporal (NETTO; BRAZ, 2010).

No caso,

Em seus traços mais gerais, é possível dizer que o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente novo e bastante distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação (ANTUNES, 2018, p. 175).

Na esfera produtiva, a perspectiva neoliberal demanda o crescimento econômico em detrimento do trabalho, na busca pela ampliação do capital, por meio de desdobramentos do processo produtivo, como a automação e a terceirização, que se consolidam como novas formas de gestão administrativa e de produção mais eficientes. (ANTUNES, 2018).

Diante do exposto, entende-se que essas transformações gestadas pelo processo de reestruturação produtiva impactam sobre os trabalhadores, pela introdução da Política Neoliberal e do modelo de acumulação flexível, e ainda pela mundialização da economia. Sob domínio do mercado financeiro, o capital utiliza como mecanismo de intensificação da exploração da força de trabalho

[...] políticas de gestão; enxugamento de mão-de-obra; intensificação do trabalho e aumento da jornada de trabalho sem correspondente aumento dos salários; estímulo à competição entre os trabalhadores em um contexto recessivo, que dificulta a organização sindical; chamamentos à participação para garantia das metas empresariais; ampliação das relações de trabalho não formalizadas ou clandestinas, com ampla regressão dos direitos; [...] (IAMAMOTO, 2008, p. 113-114).

A crise estrutural do capital, expressa pelas transformações no ciclo produtivo e, conseqüentemente, nas relações sociais, assim como pela propagação do Neoliberalismo como pressuposto ideológico, revela a “[...] condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria” (ALVES, 2007, p. 120) tornando aparente a condição de exploração da classe trabalhadora. A precarização do trabalho evidencia-se na intensificação da exploração da força de trabalho e na perda de

direitos, assim como “[...] se explicita através do crescente contingente de trabalhadores desempregados supérfluos à produção do capital (ALVES, 2007, p. 126).

Fiori (1998, p. 215) ao diferenciar o velho liberalismo do novo neoliberalismo¹², remete-se a esse último, “[...] como uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores”, evidenciando-se como um projeto de desmonte das expressivas conquistas dos trabalhadores durante o Estado de Bem-Estar Social.

A América Latina, durante a década de 1980, vivenciou um período de perdas econômicas que ocorreram por meio de altas taxas de inflação, baixas do Produto Interno Bruto - PIB, paralisação da produção industrial e acirramento do desemprego. (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017).

Nesse sentido, após a Era do Ouro do Keynesianismo¹³, um novo consenso configuraria a Era do mercado globalizado. Nos termos dos formuladores do *Consenso de Washington*¹⁴ (1989), os países em desenvolvimento estariam de acordo que a única estratégia segura para o crescimento e o desenvolvimento seria redimensionar todas as atividades econômico-sociais para o mercado. (LEHER, 1998, p. 85-100).

¹² Para Fiori (1997) “[...] do ponto de vista rigorosamente essencial, não há nenhuma diferença entre o velho e o novo liberalismo. Antes como agora a tese central dos liberais segue sendo a mesma. [...] Em primeiro lugar e antes de tudo: ‘o menos de Estado e de política possível’ [...]. Em segundo lugar antes como agora, segue sendo feita pelos neoliberais a mesma defesa intransigente do individualismo. Em terceiro lugar, antes como agora, o tema da igualdade social apareceu no discurso dos liberais, assim como dos neoliberais, apenas enquanto igualação de oportunidades ou condições iniciais igualizadas para todos. O liberalismo, no século XVIII, como no século XIX e neste final do século XX, sempre foi radicalmente contrário à busca de um maior grau de igualdade entre os indivíduos e grupos sociais, pela via de uma intervenção pública orientada pelo princípio da universalidade ou da igualdade dos resultados. O liberalismo sempre defendeu que as condições de partida deveriam ser iguais. Sendo que a partir daí as diferenças e as competências de cada um gerariam inevitavelmente resultados distintos perfeitamente legítimos e necessários para a própria dinâmica da sociedade democrática capitalista.” (FIORI, 1998, p. 212).

¹³ “O Keynesianismo é uma teoria econômica baseada nas ideias de Jonh Maynard Keynes. [...] em 1947, enquanto as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra efetivamente se construíam, não somente na Inglaterra, mas também em outros países, neste momento Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. [...] Aí se fundou a Sociedade Mont Pèlerin [...], altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.” (ANDERSON, 1995, p. 9-10).

¹⁴ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo americano e dos organismos financeiros internacionais (FMI, BID e Banco Mundial) e economistas latino-americanos, para avaliar as reformas econômicas empreendidas na América Latina, cujas conclusões ficaram conhecidas como “Consenso de Washington” (BATISTA, 1994, p. 5).

Nessa conjuntura “[...] emerge um conjunto de políticas macroeconômicas direcionadas para um amplo programa de reformas estruturais dirigidas aos países da periferia capitalista [...]”, compactuadas no *Consenso de Washington*, ocorrido em 1989, delineando medidas neoliberais com o discurso de retomada do desenvolvimento econômico desses países (OLIVEIRA, 2011, p.136).

A respeito do *Consenso de Washington* (1989), Mota (1995) esclarece que este se configura como um meio pelo qual a burguesia internacional estabelece um direcionamento político de classe às estratégias para o enfrentamento da crise. Os países periféricos submeteram-se a essas estratégias, pressionados pelas dívidas que apresentavam com as agências internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI.

[...] as consequências da crise financeira internacional, na década de 1970 e da “crise da dívida” dos países latino-americanos, na década de 1980, contribuíram para que os organismos multilaterais de financiamento [...] assumissem a liderança no processo de renegociação da dívida desses países, por meio de uma série de condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas circunscritas aos Planos de Estabilização e aos empréstimos para os ajustes estruturais (1980) e setoriais (1983)¹⁵ (FIGUEIREDO, 2009, p. 1124).

Os empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais que foram empreendidos no Brasil, na década de 1990 “[...] convergentes e convenientemente articulados com as prescrições dos organismos financeiros multilaterais, é o resultado do movimento de mundialização financeira que avança desde a década de 1960.” (DEITOS, 2005, p. 231).

O Estado torna-se central para o processo de controle social, político e econômico, sendo que “[...] as reformas implementadas, em diversos países, são orientadas e condicionadas na direção hegemônica da concepção e da estrutura institucional e econômica que deve ocupar o Estado.” (DEITOS, 2010, p. 211).

O direcionamento do Banco Mundial e dos Organismos Multilaterais de financiamento abarcavam interesses advindos de diversas frações da burguesia internacional - sob a égide do capital financeiro - atuando para a ampliação dos negócios e reformulando o papel dos Estados Nacionais (CFESS, 2011).

¹⁵ “Chamados de empréstimos para ajustamento estrutural (*structural adjustment loans* – SAL) seriam liberados para os países que concordassem realizar reformas em suas economias, segundo a linha preconizada pelo Banco” (LEHER, 1998, p. 135).

A Política Neoliberal, portanto, impactou no redirecionamento do papel do Estado, que implicou na promoção do “individualismo” e da ética de “responsabilidade pessoal”, em um contexto de esfacelamento das Políticas Sociais e de incentivo a livre iniciativa do mercado privado (HARVEY, 2011).

Com o objetivo de libertar as restrições sociopolíticas para que o mercado pudesse exercer seu livre movimento, a Política Neoliberal estabeleceu restrições quanto a intervenção estatal na economia. A defesa foi a de redução da intervenção do Estado e da contenção de gastos públicos. Registra-se um processo de “[...] *supressão ou redução de direitos e garantias sociais*”, sob a concepção de um Estado mínimo ao qual Braz e Netto se referem como “[...] **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital**” (BRAZ; NETTO, 2010, p. 227, grifo dos autores).

Dessa forma, pode-se afirmar que a essência neoliberal é “[...] uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para democracia” (NETTO, 2001, p.77).

No Brasil é a partir dos anos de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que o conjunto de medidas e recomendações neoliberais e as transformações no mundo do trabalho, inferidas pela reestruturação produtiva, tiveram condições para efetivar-se (ALVES, 2007).

Esse contexto foi propiciado principalmente pelas perdas econômicas registradas na década de 1980, que diferenciavam-se das taxas positivas de crescimento econômico dos cinquenta anos anteriores. Enquanto no âmbito econômico o país apresentava um cenário de estagnação, no âmbito político, vivenciava o processo de redemocratização (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017) que, após a Ditadura Militar (1964-1985), constituiu-se num marco para os Direitos Sociais, com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

É importante ressaltar que no período da Ditadura Militar, até a conclusão do processo de construção e discussão da Constituição Federal de 1988, as Políticas Sociais eram políticas de controle - como denominou Vieira (2001) - e caracterizavam-se pela seletividade, fragmentação, setorialização e exclusão.

Portanto, no cenário do modo de produção capitalista, a promulgação da Constituição Federal de 1988 ampliou a concepção de cidadania e estabeleceu o dever do Estado na garantia das Políticas Sociais. Todavia, convém ponderar que os princípios e direitos preconizados na Carta Constitucional sofreram “[...] contínuos

ataques do capital e das mudanças no padrão de organização do trabalho instituídos em consonância com as políticas macroeconômicas de estabilização econômica, impostas pelo FMI e demais organismos multilaterais.” (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017, p. 449).

Assim sendo, destacam-se o Banco Mundial e o FMI “[...] tão “distintos” dos outrora – e não tão outrora assim – ditadores de políticas públicas que inclusive consubstanciaram o Plano da Reforma do Estado” (ZANARDINI, 2008, p. 27), do qual o Ministro Luis Carlos Bresser-Pereira foi um dos principais mentores. A reforma do Estado brasileiro iniciada no governo Fernando Collor de Mello, no início da década de 1990, “[...] foi de fato consolidada durante os governos do presidente FHC (de 1995 a 2002), por meio do MARE – Ministério da Administração e da Reforma do Estado” (ZANARDINI, 2008, p. 121).

Bresser-Pereira delimitou os fundamentos da reforma do Estado brasileiro em sua análise sobre o desenvolvimento e crise no Brasil, apresentando a necessidade de torná-lo um Estado social-liberal:

[...] social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará os seus serviços sociais e científicos principalmente por meio de organizações públicas não estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalho mais flexíveis, porque promoverá a capacitação de recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional. (BRESSER-PEREIRA, 1968, p. 18).

Os princípios básicos da reforma do Estado brasileiro, direcionados pela Política Neoliberal, são: a redefinição da função reguladora do Estado por meio da desregulamentação; o incentivo à privatização, terceirização e publicização através da capacidade política do Estado em mediar interesses; e a retomada da capacidade financeira e administrativa do governo, por meio do ajuste fiscal, o que significa o aumento da governança (BRESSER-PEREIRA, 1968).

No texto do Plano Diretor da Reforma do Estado constata-se cinco medidas:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho

do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, 1995, p. 11).

O Plano Diretor da Reforma do Estado propunha superar as práticas e princípios patrimonialistas e burocráticos da administração pública brasileira, instaurando uma Administração Pública Gerencial, com o objetivo de aumentar a governança estatal e tendo como parâmetro os resultados:

Em consonância com o modelo da administração pública gerencial, no âmbito da globalização, e com a proposição do Banco Mundial de alívio da pobreza, o governo empreendedor, tendo em vista o desapego à burocracia e à rigidez de suas normas, entende que deve financiar os resultados e não os recursos ou distribuir os recursos tendo como parâmetros os resultados¹⁶ (ZANARDINI, 2008, p. 97)

É nesse processo que a “A centralidade do Plano Diretor é promover a transição de uma administração burocrática para uma administração gerencial, como se essa transição fosse o elixir da salvação para os problemas enfrentados pelo Estado e pela economia Brasileira.” (OLIVEIRA, 2011, p. 142).

Em relação às recomendações de Bresser-Pereira quanto a reforma do Estado, Behring (2003, p. 171) as definem como um “[...] processo destrutivo não criador [...] uma contrarreforma do Estado brasileiro, que implicou um profundo retrocesso social em benefício de poucos”. O Estado precisava assegurar a estabilidade e desenvolvimento econômico, incorporando a flexibilização e descentralização das decisões, em decorrência, o Estado brasileiro aumentaria a sua “*governance*, resgatando o seu papel de indutor do desenvolvimento econômico e social e de garantia dos direitos de cidadania” (BEHRING, 2003, p. 183).

No contexto de recessão, de ofensiva Neoliberal, de precarização das condições de reprodução da classe trabalhadora, é que as Políticas Sociais se constituem, como infere Vieira (1992), em Políticas Sociais sem direitos sociais, com o aumento da demanda de atuação dos profissionais de Serviço Social. O trabalho do profissional de Serviço Social, como anunciado, é historicamente demandado para a intervenção nas expressões da “questão social”.

¹⁶ Como evidenciamos as orientações do Banco Mundial no que toca à avaliação, são particularmente apresentadas no documento *ESSU – Education Sector Strategy Update: Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness (Final Draft)* (BANCO MUNDIAL, 2006). Nota do autor no texto.

Nesse sentido, o papel do Estado, enquanto mediador das relações antagônicas entre as classes, visa dar respostas às expressões da “questão social”, e acaba por incorporar algumas das reivindicações da classe trabalhadora por meio das Políticas Sociais. Assim, o trabalho do profissional Assistente Social está diretamente relacionado a execução das Políticas Sociais.

Nessa dimensão, ao analisar o trabalho do Assistente Social é preciso considerar as questões que circunscrevem o seu próprio trabalho:

As condições que circunscrevem o trabalho do assistente social expressam a dinâmica das relações sociais vigentes na sociedade. O exercício profissional é necessariamente polarizado pela trama das relações e interesses sociais e participa tanto dos mecanismos de exploração e dominação quanto, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, de respostas institucionais e políticas às necessidades de sobrevivência das classes trabalhadoras e da reprodução do antagonismo dos interesses sociais (IAMAMOTO, 2014, p. 610, Grifos nosso).

Enquanto condição que circunscreve o trabalho dos Assistentes Sociais, a questão do fazer profissional em relação às Políticas Sociais, ou como Mioto e Nogueira (2013) referem-se, a inter-relação Política Social e Serviço Social, aprofunda-se principalmente nas décadas de 1980 e 1990 e consolida-se no início do século XXI. O debate em torno dessa relação, vinculado ao aumento expressivo das produções acerca da temática, possibilitou à categoria profissional estabelecer de forma mais concreta seus objetivos na sociedade, concretizados no Projeto Ético-Político Profissional¹⁷.

O aprofundamento acerca da relação entre o Serviço Social e a Política Social

[...] pode ser explicado pela alteração nos sistemas de proteção social brasileiros, após o retorno do país ao Estado de Direito, em 1985. Período de intensa mobilização de segmentos da sociedade civil, no sentido de ampliar e garantir direitos em setores de ponta, ou seja, o núcleo duro da política social – saúde, previdência e assistência –, e de forte investimento nos marcos profissionais, para expandir os saberes sobre a relação entre questão social e política social (MIOTO; NOGUEIRA, 2013, p. 62).

¹⁷ “O Projeto Ético-Político do Serviço Social tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor ético central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente, o projeto profissional vincula-se a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero” (NETTO, 2009, p15).

A Constituição Federal de 1988 estabelece avanços significativos às Políticas Sociais, como a participação democrática da população no processo de debate, construção e controle dessas políticas e a garantia da proteção social universal como responsabilidade estatal, especialmente nas políticas de saúde e assistência social. Segundo Teixeira e Braz (2009), os dispositivos legais implementados a partir da Carta Constitucional de 1988, como a Lei Orgânica da Saúde (LOS), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, contaram com a participação efetiva da categoria profissional do Serviço Social no seu processo de elaboração e aprovação, evidenciando a dimensão jurídico-política da profissão¹⁸, elemento constituinte de seu Projeto Ético-Político.

A perspectiva dos Direitos Sociais contida na Constituição Federal de 1988 converge com os princípios regulamentados pelo Código de Ética Profissional (1993), convencionados pelos Assistentes Sociais em torno da efetivação de um projeto profissional que vise a “Ampliação e consolidação da cidadania, “[...] com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras”; que postula o “[...] posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegura a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e às políticas sociais, bem como sua gestão democrática”, estabelecendo o “[...] compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CFESS, 1993, p. 23-24).

Apesar dos avanços conquistados em relação às legislações implementadas na perspectiva da garantia dos Direitos Sociais, com a Política Neoliberal, a partir dos anos 1990, no Brasil, ocorrem retrocessos no que concerne a efetivação dos direitos regulamentados, implicando na reversão das proposições fundamentais do Sistema de Seguridade Social brasileiro e na forma que se institucionalizaram os programas sociais, influenciados pelas recomendações dos organismos multilaterais de financiamento.

Para Netto (2009)

¹⁸ “A dimensão jurídico-política da profissão constitui o arcabouço legal e institucional da profissão, que envolve um conjunto de leis e resoluções, documentos e textos políticos consagrados no seio da profissão. Há nessa dimensão duas esferas distintas, ainda que articuladas, quais sejam: um aparato jurídico-político estritamente profissional e um aparato jurídico-político de caráter mais abrangente” (TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p. 9).

É desnecessária qualquer argumentação detalhada para verificar o antagonismo entre o projeto ético-político que ganhou hegemonia no Serviço Social e a ofensiva neoliberal que, também no Brasil, em nome da racionalização, da modernidade, dos valores do Primeiro Mundo etc., vem promovendo (ao arripio da Constituição de 1988) a liquidação de direitos sociais (denunciados como “privilégios”), a privatização do Estado, o sucateamento dos serviços públicos e a implementação sistemática de uma política macro-econômica que penaliza a massa da população. (NETTO, 2009, p. 18-19).

Para os Assistentes Sociais as implicações no âmbito das Políticas Sociais refletem diretamente nas suas intervenções. Se de um lado, os profissionais atuam com políticas seletivas, focalizadas e compensatórias de alívio à pobreza, as quais refletem na regressão das políticas redistributivas e no caráter universal das políticas públicas; de outro, ampliam-se os espaços de atuação dos Assistentes Sociais, principalmente no que se refere à formulação, gestão, implementação, execução e avaliação de políticas sociais (MIOTO; NOGUEIRA, 2013).

Mioto e Nogueira (2013) refletem que o trabalho desenvolvido pelos Assistentes Sociais, no que diz respeito à formulação, gestão, implementação, execução e avaliação das políticas sociais, se torna “[...] peça importante para o processo de institucionalização das políticas públicas, tanto para a afirmação da lógica da garantia dos direitos sociais, como para a consolidação do Projeto Ético-Político da profissão.” (MIOTO; NOGUEIRA, 2013, p. 65).

Para Mioto e Nogueira (2013) coloca-se como desafio à categoria profissional, aprofundar-se no conhecimento em relação a intervenção profissional no âmbito da Política Social. Inseridos nos espaços sócio-ocupacionais é exigido dos Assistentes Sociais a apropriação do conhecimento acerca da intervenção profissional, contextualizando o seu campo específico de atuação, que se constituiu “[...] em um campo extremamente tencionado por projetos profissionais e societários em disputa, em uma dinâmica que expressa as contradições e os interesses sociais públicos e privados no contexto de processos coletivos de trabalho”, além da tensão que se coloca aos Assistentes Sociais, referente à sua condição de trabalhador assalariado, que responde às demandas do empregador, e o seu projeto profissional, que baliza as ações profissionais em prol da classe trabalhadora (MIOTO; NOGUEIRA, 2013, p. 65).

A compreensão desses processos exige elucidar como o objeto de intervenção dos Assistentes Sociais “[...] particulariza-se nos diferentes contextos da Política Social e quais as matrizes teóricas que sustentam as diferentes práticas incidentes nesses contextos [...]” permitindo aos profissionais, apesar das condições postas, exercer “[...] sua relativa autonomia teórica, política, ética e técnica” (MIOTO; NOGUEIRA, 2013, p. 66), assim como refletir e se posicionar para que não se reduza a “mero braço instrumental” da Política Social (AQUIN, 2009, p. 156).

Esses processos buscam romper com a tendência, ainda persistente da relação mimética entre Serviço Social e política social. Um mimetismo que se traduz em ações rotineiras, prescritivas e burocratizadas, fomentado não só pela permanência de uma perspectiva tecnicista da profissão, mas também estimulado pelos redesenhos e pelas formas de gestão da política social, a partir dos anos 1990. Essas formas, embora gestadas no bojo da lógica republicana, com o compromisso do Estado de ampliação do direito de proteção social, através de políticas e programas abrangentes [...] têm sido também redefinidas. Redefinidas na lógica da eficácia e da eficiência com redução de custos e, conseqüentemente, com intensificação do trabalho no âmbito dos serviços sociais (MIOTO; NOGUEIRA, 2013, p.63).

O aumento do uso de tecnologias, da padronização de procedimentos e do controle da produtividade dos serviços prestados, mesmo sendo utilizadas sob o discurso da transparência e da qualidade, limita a autonomia profissional dos Assistentes Sociais, no desenvolvimento de atividades administrativas e alimentação de sistemas (MIOTO; NOGUEIRA, 2013).

Outra dimensão que se evidencia com a Política Neoliberal e que repercute no trabalho dos Assistentes Sociais é a culpabilização do indivíduo em relação às demandas sociais, evidenciando o acesso dos usuários à ações fragmentadas e de caráter emergencial, que passam a ser fomentadas pelo Estado, como iniciativas da sociedade civil, por meio de entidades de cunho privado e filantrópico (MIOTO; NOGUEIRA, 2013).

Os processos que se gestam com o avanço da Política Neoliberal refletem na minimização de investimentos em políticas públicas, e da atuação do Estado submetido à lógica do mercado nacional e internacional, refletindo na precarização da classe trabalhadora e no esfacelamento dos direitos sociais (MIOTO; NOGUEIRA, 2013).

Diante de tais processos, apresenta-se aos Assistentes Sociais a necessidade de “[...] estabelecer estratégias político-profissionais no sentido de reforçar interesses das classes subalternas, alvo prioritário das ações profissionais” (IAMAMOTO, 2014, p. 611).

Dentre as demandas do trabalho do Assistente Social situam-se os problemas relacionados à evasão escolar e a repetência, particularmente, nesta pesquisa, no Instituto Federal do Paraná (IFPR), por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010). Portanto, o impacto das Políticas Neoliberais na Política Educacional, integrante da Política Social, se expressa como respostas às expressões da “questão social” e constituem-se, nas relações sociais de produção e reprodução da sociedade capitalista, nas precárias condições de existência e sobrevivência dos trabalhadores, sendo que a premissa de alívio da pobreza enaltece os argumentos político-ideológicos e econômico-sociais no contexto atual.

1.2 OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS SOCIAIS

A Profissão do Serviço Social, regulamentada pelo Art. 4º da Lei 8.662/1993, está estreitamente relacionada à elaboração, implementação, execução e avaliação das Políticas Sociais e, portanto, fazem parte dos impactos ocasionados pelas Políticas Neoliberais. Nesse sentido, é fundamental a compreensão do movimento real do objeto que se delimita para esse estudo - o trabalho dos Assistentes Sociais nas Políticas Educacionais do IFPR.

O movimento real do objeto, com ênfase no trabalho dos Assistentes Sociais nas Políticas Sociais/Políticas Educacionais, fundamentada numa perspectiva crítica, significa considerar a “[...] análise das múltiplas determinações em suas relações com o contexto histórico, econômico, político e cultural, de forma que não a considere como um elemento fixo, imutável, ‘independente e a-histórico’”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 45).

Pastorini (2006) compreende que para a análise das Políticas Sociais é necessário considerá-las a partir de suas funções econômicas, políticas e sociais. A função econômica das Políticas Sociais se efetiva pela ação do Estado na prestação de serviços sociais de transferência de bens e recursos à população em situação de

vulnerabilidade social, em áreas como a saúde, a educação e a assistência social, de forma a “baratear” o custo do capital com a manutenção da “força de trabalho”.

Conforme esclarece Almeida (2005, p. 35-36):

[...] as políticas sociais têm um papel econômico significativo, confirmando a "desmotivação" da reprodução capitalista da força de trabalho. As políticas sociais, de um lado, permitem que sejam realizados os cortes de salários, mas, por outro lado, os sujeitos passam a ter direito de usufruir dos serviços sociais e de bem estar oferecidos pelo Estado. O sujeito está socializado ao Estado à medida que ele obtém recursos para as suas políticas sociais através de impostos cobrados da população.

A função política das Políticas Sociais se expressa na correlação de forças e na luta entre as classes fundamentais da sociedade capitalista, que resultam no atendimento a determinadas demandas da classe trabalhadora, a fim de que a classe dominante obtenha legitimidade (PASTORINI, 2006).

A função social das Políticas Sociais se configura pela oferta de serviços sociais e assistenciais com caráter redistributivo, que aparecem sob o discurso de diminuição das desigualdades sociais, dissimulando as condições de desigualdades intrínsecas à sociedade capitalista (PASTORINI, 1997).

Destarte, as Políticas Sociais são

[...] um conjunto de necessidades sociais e políticas estabelecidas socialmente numa determinada sociedade, como resultado e expressão da forma social de reprodução das condições materiais da existência. Como produto e parte da repartição da riqueza socialmente produzida, a política social corresponde ao embate das forças sociais. O Estado como característica de uma instituição social e político-militar estratégica da sociedade de classes aparece como *mediador-chave* do processo de repartição social da riqueza na forma de políticas sociais implementadas (DEITOS, 2010, p. 211).

As Políticas Sociais aparecem, então, como resultado de um processo social complexo de embate entre as forças sociais com interesses antagônicos, compreendidas por Faleiros (1991, p. 62) como “[...] ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de forças.”

As Políticas Sociais, no contexto de conflitos institucionalizados,

[...] emergem como instrumentos de legitimação e consolidação hegemônica que, contraditoriamente, são permeadas por conquistas da classe trabalhadora. Com efeito, essas políticas sociais constituem instrumentos privilegiados de redução de conflitos, pois contêm conquistas populares, pois são vistas como concessões do Estado.

Tudo indica que a preservação dessas políticas sociais e a incorporação daqueles sujeitos são uma espécie de acordo, de um "pacto social", onde o Estado fornece benefícios para a população carente em troca de este último aceitar legitimidade do primeiro (MONTAÑO, 2007, p. 75).

Posto isto, as Políticas Sociais podem ser compreendidas como garantias e concessões. Garantias conquistadas pela classe trabalhadora em um processo de luta, efetivadas em direitos sociais; e concessões aos trabalhadores, como instrumento de legitimação e manutenção da ordem social hegemônica (PASTORINI, 1997).

Situando historicamente o contexto de emergência das Políticas Sociais, infere-se que são demandadas em um contexto que as formas de repressão e coerção não se mostravam eficazes na contenção das forças de resistência da classe trabalhadora. O período histórico do qual se refere é o final do século XIX início do século XX, período de transição do Estado Liberal¹⁹ ao Estado Social.

Pode-se inferir, dessa forma, que as primeiras iniciativas de Políticas Sociais foram gestadas na “[...] relação de continuidade entre o Estado Liberal e o Estado Social”. Nesse processo houve “[...] uma mudança profunda na perspectiva do Estado, que abrandou seus princípios liberais e incorporou orientações social-democratas [...]”, assumindo um caráter mais social, e direcionando mais investimentos às políticas sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 63).

Desse modo,

Não se trata, então, de estabelecer uma linha evolutiva linear entre o Estado liberal e o Estado social, mas sim de chamar atenção para o fato de que ambos têm um ponto em comum: o reconhecimento de direitos sem colocar em xeque os fundamentos do capitalismo. (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 63).

O surgimento e a disseminação das Políticas Sociais relacionam-se à constituição dos movimentos e organizações sindicais, ao grau de desenvolvimento das forças produtivas e às correlações de forças existentes no âmbito do Estado. Foi final do século XIX que essas condições estão postas para a consolidação das Políticas Sociais, contexto no qual o Estado passou a assumir a execução de serviços

¹⁹ “O Estado Liberal Europeu do século XIX foi pródigo no reconhecimento dos direitos civis orientados para a garantia da propriedade privada. Ao Estado cabia proteger o direito à vida, à liberdade individual, e os direitos de segurança e propriedade. Esse Estado Liberal tinha características de Estado policial e repressor e sua função primordial era não intervir na liberdade individual, de modo a assegurar que os indivíduos usufruíssem livremente seu direito à propriedade e à liberdade.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 63).

sociais de “[...] forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 64).

É no contexto de efervescência dos movimentos populares que o Estado, como mediador dos conflitos entre capital e trabalho, atendeu, em seu percurso histórico, algumas exigências dos trabalhadores, considerando o que é aceito pela classe dominante (VIEIRA, 1992).

Como abordado, durante a vigência da fase monopolista do capitalismo, em que houve uma efetiva expansão e acumulação de capital, foi possível vivenciar um período de altas taxas de lucro, possibilitando que as Políticas Sociais se consolidassem e se disseminassem pelo mundo, ainda que de maneira diferenciada e gradual. É nesse contexto que se formataram os modelos de *Welfare State*, principalmente nos países desenvolvidos (FALEIROS, 1991).

Nos países que vivenciaram o *Welfare State*, o Estado passa a garantir para a população o acesso a determinados serviços sociais e ofertar benefícios de caráter universal. É nesse contexto histórico que os trabalhadores aparecem como sujeitos de direito (FALEIROS, 1991).

Faleiros (1991, p. 20) depreende que no *Welfare State*

[...] o Estado garante ao cidadão a oportunidade de acesso gratuito a certos serviços e a prestação de benefícios mínimos para todos. Nos Estados Unidos, esses benefícios dependem de critérios rigorosos de pobreza e os serviços de saúde não são estatizados, havendo serviços de saúde para os velhos e pobres. O “acesso geral” à educação, à saúde e à justiça existente na Europa decorre de direitos estabelecidos numa vasta legislação que se justifica em nome da cidadania. O cidadão é um sujeito de direitos sociais que tem igualdade de tratamento perante as políticas sociais existentes.

No que se refere aos países em desenvolvimento, como os países da América Latina, entre eles o Brasil, Faleiros (1991) infere sobre a inexistência de um Estado de Bem-Estar Social.

Nos países pobres periféricos não existe o *Welfare State* nem um pleno keynesianismo em política. Devido à profunda desigualdade de classes, as políticas sociais não são de acesso universal, decorrentes do fato da residência no país ou da cidadania. São políticas “categoriais”, isto é, que tem como alvo certas categorias específicas da população, como trabalhadores (seguros), crianças (alimentos, vacinas) desnutridas (distribuição de leite), certos tipos de doentes (hansenianos, por exemplo), através de programas criados a cada gestão governamental, segundo critérios clientelísticos e burocráticos.

Na América Latina, há grande diversidade na implantação de políticas sociais, de acordo com cada país [...]. (FALEIROS, 1991, p. 28).

O processo que se vivencia no Brasil, em relação às Políticas Sociais, assim como esclarece Faleiros (1991), diferencia-se do contexto internacional - dos países desenvolvidos.

Vieira (2001) estabelece dois períodos distintos que a Política Social percorre no século XX no Brasil: 1) o primeiro período é denominado de controle da política, correspondendo ao governo de Getúlio Vargas, e apresentando influências para além de sua morte; 2) o segundo período corresponde a política de controle, que se instaura na Ditadura Militar até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Nesses dois períodos, a Política Social brasileira caracteriza-se pelo seu “[...] caráter fragmentário, setorial e emergencial [...]”, e sustenta-se pela necessidade de legitimar os governos, “[...] que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as reivindicações e até as pressões da sociedade” (VIEIRA, 2001, p. 10).

Nesse sentido, o Keynesianismo e o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) aconteceram em maior ou menor proporção nos países altamente capitalizados, como a Grã-Bretanha, os países da Escandinávia, em alguns momentos na França e na Alemanha Federal. Não existiu Estado de Bem-Estar Social fora desses países, e ele começou a morrer com a crise iniciada na década de 1970. O Estado de Bem-Estar Social foi possível em determinado momento do capitalismo surgindo, sobretudo, nos países onde o crescimento no pós-2ª guerra Mundial (1945) foi muito acentuado. (VIEIRA, 2001, p. 20).

Em um contexto internacional de redefinição da relação entre o Estado e a sociedade civil, no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1980, intensificam-se as mobilizações e reivindicações sociais em torno do enfrentamento da crise social que se instaurava. Diante da “[...] crise da ditadura, do agravamento da questão social, do aumento da pobreza e da miséria e da luta pela democratização do País [...]” os movimentos sociais embrenham-se na discussão e debate em torno das políticas sociais de caráter público, que resultam em conquistas democráticas por meio da Carta Constituinte de 1988 (PIANA, 2009, p.42).

No sentido de questionar o padrão histórico estabelecido das Políticas Sociais e reivindicar a participação da sociedade civil nos processos de decisão, de elaboração, execução e gestão das políticas, se fortalecem os movimentos sociais e

forças políticas aliadas ao movimento de redemocratização do país. Esse processo de discussão das Políticas Sociais é permeado por pressões políticas do bloco de poder vigente, com uma certa transparência nas negociações (FALEIROS, 1991).

A intensa participação da sociedade civil, principalmente por meio dos movimentos sociais, sindicatos, partidos, e outras organizações, permitiu a visibilidade dos atos decisórios no processo de redemocratização do país (RAICHELIS, 2000).

É nessa perspectiva que a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou uma conquista, ao incorporar as reivindicações decorrentes do processo de sua construção. A Constituição “[...] estabeleceu mecanismos de participação e implementação destas políticas, apontou canais para o exercício da democracia participativa, por meio de decisões direta como o plebiscito, referendo e de projetos de iniciativa popular” (PIANA, 2009, p. 43). Como expressão desses avanços são implementados os conselhos, compostos por representantes de diversos segmentos da sociedade civil, para contribuir com a discussão, elaboração, execução e controle das Políticas Sociais.

Os Conselhos Gestores de Políticas Públicas são instâncias de caráter deliberativo, com composição paritária entre representantes do governo e da sociedade civil, que contribuem para a definição de prioridades, de conteúdos, de recursos e do público-alvo das Políticas Sociais, além de atuar como dispositivo de controle social²⁰ das ações estatais, configurando-se em “[...] um constructo institucional que se opõe à histórica tendência clientelista, patrimonialista e autoritária do Estado brasileiro” (RAICHELIS, 2000, p. 6).

As diferentes experiências de organização dos Conselhos atualmente em curso nas áreas da saúde, criança e adolescente, assistência social, cidade, meio ambiente, cultura e tantas outras, são expressões da busca de novos canais de participação da sociedade civil na coisa pública, rumo à constituição de esferas públicas democráticas, embora estejam na contra-corrente da reforma neoliberal que tende a deslocar os espaços de representação coletiva e de controle socializado sobre o Estado para a ação dos grupos de pressão e de *lobbies*, desqualificando e despolitizando a força da organização coletiva (RAICHELIS, 2000, p. 6).

²⁰ “Controle social, que implica o acesso aos processos que informam decisões da sociedade política, viabilizando a participação da sociedade civil organizada na formulação e na revisão das regras que conduzem as negociações e arbitragens sobre os interesses em jogo, além da fiscalização daquelas decisões, segundo critérios pactuados” (RAICHELIS, 2000, p. 9).

Os Conselhos Gestores de Políticas Públicas são considerados importantes inovações democráticas, como espaços de participação e representação social, na organização, gestão e controle das Políticas Sociais.

As Políticas Sociais, ao passo que avançaram democraticamente com a Constituição Federal de 1988, no Brasil, “[...] estão diretamente relacionadas às condições vivenciadas pelo país em níveis econômico, político e social”. Dessa forma, pode-se inferir que são impactadas pelas “[...] determinações e decisões do capital e das potências mundiais hegemônicas.” (PIANA, 2009, p. 34).

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 confere às Políticas Sociais um novo patamar no campo dos direitos sociais, garantindo a participação da sociedade civil na construção, execução e controle das políticas. No entanto, as transformações gestadas no mundo do trabalho - pela introdução do toyotismo e da acumulação flexível - e na forma de atuação do Estado - pela introdução do neoliberalismo - em nível internacional, passaram a ser gestadas no Brasil, mesmo diante dos avanços democráticos concretizados na Constituição Federal de 1988 (PIANA, 2009).

A Constituição Federal de 1988 constituiu-se, portanto, em um marco no campo dos direitos sociais. No entanto, a partir de 1990 a correlação de forças que contribuiu para a promulgação da carta constitucional mudou. As políticas Neoliberais avançaram no âmbito político e econômico, impactando nos avanços garantidos pela Constituição Federal de 1988 e, de forma expressiva, nas Políticas Sociais.

No processo de efetivação das políticas de saúde, previdência e assistência social, que constituem o tripé da seguridade social, foram regulamentadas importantes conquistas, materializadas pelo Sistema Único de Saúde²¹ (SUS), pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)²², pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004)²³ e pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS) - regulamentado pela PNAS/2004.

²¹ Regulamentado pela Lei Nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências.

²² Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social.

²³ A gestão da Assistência Social é estabelecida de acordo com a PNAS/2004, em níveis diferenciados (inicial, básica e plena) e, entre elas, o respeito à diferenciação do porte dos municípios brasileiros, as condições de vida de sua população rural e urbana e da densidade das forças sociais que os compõem. Nessa perspectiva, diversas têm sido as iniciativas do governo federal de estabelecer novas bases de sua regulação, entre as quais se destacam: a) Comando único das ações da Assistência Social, dado pela Lei nº 10.869/04, que cria o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); b) Decreto nº 5.003/04, que restituiu autonomia à sociedade civil no processo de escolha de seus representantes no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS); c) Decreto nº 5.074/04, que

No entanto, o contexto em que se delineou a partir do governo de Fernando Collor de Mello, mesmo diante das inúmeras conquistas no campo das Políticas Sociais no que diz respeito a seu marco legal, é de retrocesso e desfiguração dos direitos sociais, frente às inflexões do Neoliberalismo. Fagnani (2005) retrata as principais investidas Neoliberais no governo Collor:

É nessa perspectiva mais ampla que se compreendem as investidas do governo Collor visando desfigurar a Seguridade Social; o Plano de Benefícios; o orçamento da Seguridade Social; Custeio e organização da Previdência Social; a Lei Orgânica da Saúde (LOS); o veto integral ao projeto de Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS); as contramarchas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE); as novas distorções no financiamento do seguro desemprego; e os desvios na regulamentação do artigo 8 da Constituição Federal (referente aos direitos trabalhistas e à organização sindical) (FAGNANI, 2005, p. 393).

Após a renúncia de Collor²⁴, nos governos que o sucedem - Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso - registraram-se avanços na perspectiva legal das Políticas Sociais, como a LOAS, o SUAS, o SUS e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96. Apesar dos avanços registrados, no que concerne a vasta legislação regulamentada no período, é nesse contexto que se intensificou os ataques da Política Neoliberal às Políticas Sociais, e de forma mais expressiva à Seguridade Social e à Educação.

As proposições Neoliberais nesse período apresentaram como principal direção: a privatização das empresas estatais; a abertura à iniciativa privada na oferta e execução de ações e programas sociais, e as reformas no âmbito do Estado, como mencionado. Nesse contexto, registra-se a minimização da intervenção estatal nas políticas públicas, com regressão das políticas redistributivas de natureza pública, e incentivo as políticas compensatórias de combate à pobreza.

reordena a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), à luz das deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social; d) Lei nº 10.954/04, que extingue a exigência da Certidão Negativa de Débitos (CND) para repasses de recursos federais da Assistência Social para estados e municípios; e) Decreto nº 5.085/04, que transforma em ações de caráter continuado os Serviços de Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes e os Serviços de Atendimento Integral às Famílias; f) Aprovação da PNAS/2004 pelo CNAS, por meio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004; g) Implantação do sistema *on line* SUASWEB por meio da Resolução nº 146, de 15 de outubro de 2004, do CNAS e Portaria MDS Nº 736, de 15 de dezembro de 2004.

²⁴ Collor foi afastado do cargo no dia 02 de outubro de 1992, devido a abertura de um processo de julgamento na Câmara (*Impeachment*). Antes que o julgamento estivesse concluído Collor renunciou no dia 29 de dezembro de 1992. Quem assumiu a presidência no período foi Itamar Franco, seu vice-presidente. Informações disponíveis em: <https://presidentes-do-brasil.info/presidentes-da-republica/fernando-collor.html>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

Ganha proeminência o caráter assistencialista, seletivo e temporário, priorizando o atendimento para os que não têm condições de vender a sua força de trabalho, ou seja, sem condições mínimas de sobrevivência. Evidenciam-se iniciativas, como o chamamento à participação da sociedade civil na oferta de serviços sociais, registrando um processo de desresponsabilização do Estado. Foram atribuídas às Políticas Sociais um direcionamento voltado ao enxugamento dos recursos, a descentralização participativa, a focalização e a terceirização dos serviços públicos. A Privatização e mercantilização dos serviços sociais aparecem como principal frente nesse contexto, apresentando como exemplo o incentivo à previdência privada e a adesão a planos de saúde privados (MOTA, 2006).

Os trabalhadores deveriam “comprar” no mercado os serviços sociais, transformando-se em “cidadãos consumidores”, e àqueles que não apresentassem condições de adquirir tais serviços, se tornariam usuários - “merecedores” - da política de assistência social (MOTA, 2006).

Em suma, o caráter universal e redistributivo das Políticas Sociais, estabelecido pela Carta Constitucional de 1988, é tensionado

[...] pelas estratégias de extração de superlucros, em que se incluem as tendências de contração dos encargos sociais e previdenciários; pela supercapitalização, com a privatização explícita ou induzida de setores de utilidade pública, em que se incluem saúde, educação e previdência [...] (BEHRING; BOCHETTI, 2006, p. 155).

Em relação ao impacto das medidas Neoliberais nas políticas da Seguridade Social Boschetti (2003) refere-se ao contexto que se efetiva a partir de três momentos:

a) na previdência social, as reformas realizadas estabeleceram critérios que focalizaram as ações na população contribuinte;

b) na saúde pública, a falta de recursos financeiros, materiais e humanos, incidem na precarização da oferta de serviços;

c) na política de assistência social o impacto é ainda maior, como a baixa cobertura da população na oferta de serviços sociais, direcionando o atendimento à população mais vulnerável e o redirecionamento da política de assistência social à filantropia e ao assistencialismo, configurando um processo de enfraquecimento dessa política enquanto direito social e enquanto parte da seguridade social.

Para além das políticas de Seguridade Social é preciso considerar, nesta análise, que as políticas neoliberais também incidem nas políticas Educacionais,

principalmente por meio da incorporação de recomendações dos Organismos Internacionais, que resultaram em um pacote de reformas, sob o discurso da melhoria do acesso, da equidade e da qualidade dos sistemas escolares, apresentando como principais elementos:

[...] prioridade para o ensino fundamental; desenvolvimento de processos de gestão voltados para a “qualidade e a eficiência” da educação; condução de reformas dos sistemas educacionais com forte ênfase nas dimensões financeiras e administrativas; promoção da descentralização e incentivo à organização e instituições escolares “autônomas” e responsáveis por seus resultados; convocação de pais e da comunidade para exercerem maior responsabilidade sobre os assuntos escolares; incentivos à expansão do setor privado e dos organismos não-governamentais (ONG’s) como co-participantes dos processos educativos e das decisões que lhes afetam; mobilização e alocação dos recursos adicionais para a educação básica; definição de políticas e de prioridades baseadas em análises econômicas; e, ainda, ênfase no tratamento da educação numa perspectiva eminentemente setorial (CFESS, 2011, p. 13).

Dessa forma, pode-se empreender que as políticas sociais, em um contexto de avanço da Política Neoliberal, referem-se à políticas que garantem “[...] o mínimo de sobrevivência aos indigentes, que exigem contrapartida para o gozo dos benefícios, que vinculam diretamente o nível de vida ao mercado, transformando-o em mercadoria” (VIEIRA, 2001, p. 11).

Nesse caso, o

[...] desrespeito às leis complementares da Constituição tem sido a tônica de vários governos, conseqüentemente temos o descaso com a população trabalhadora e assim as políticas sociais continuam assistencialistas e mantêm a população pobre, grande parte miserável, excluída do direito à cidadania, dependente dos benefícios públicos, desmobilizando, cooptando e controlando os movimentos sociais (PIANA, 2009, p. 40).

Justifica-se a retirada de direitos dos trabalhadores como medidas necessárias para o enfrentamento da crise, encobrindo o fato que a prioridade do orçamento da União destina-se a pagamento dos juros e amortização da dívida pública, caracterizando um “[...] processo de contra-reforma” que para Granemann (2004, p. 30) compreende um conjunto de “[...] alterações regressivas nos direitos do mundo do trabalho. As contra-reformas, em geral alteram os marcos legais - rebaixados - já alcançados em determinado momento pela luta de classe em um dado país.”

Esse contexto de reforma pautada na Política Neoliberal, financiado principalmente pelo Banco Mundial e pelo FMI e introduzido no Brasil a partir do governo Collor teve continuidade nos governos subsequentes. Nesse sentido, os anos que seguiram o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) demonstraram o seguimento das reformas e ajustes econômicos e políticos que iniciaram na década de 1990, com grande impacto no âmbito social brasileiro. O governo de Luís Inácio Lula da Silva, em sintonia com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), aderiu às orientações dos Organismos Internacionais, particularmente do FMI e do Banco Mundial (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017).

Durante o período eleitoral, em 2003, o núcleo principal da campanha presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva foi o combate à fome, evidenciado por meio da proposição do Programa Fome Zero²⁵. Em sua gestão, para a implementação das estratégias em torno do Programa Fome Zero foi criado o Ministério Extraordinário da Segurança Alimentar e Combate à Fome (Mesa), com subordinação direta ao presidente da República.

Nessa mesma direção, foi criado o Programa Bolsa Família²⁶, que se constitui em um programa de transferência mensal de renda, direcionado à famílias em situação de extrema pobreza.

[...] o Bolsa Família é fruto da unificação dos programas de transferência de renda do governo federal, ou seja, Bolsa Alimentação (Ministério da Saúde), Auxílio Gás (Ministério das Minas e Energias), Bolsa Escola (Ministério da Educação) e o Cartão Alimentação (Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome). O objetivo dessa união foi a redução dos gastos administrativos, a partir de uma gestão coordenada e integrada intersetorialmente. Sob o ponto de vista dos direitos humanos, essa unificação foi um avanço, pois a centralização em um único programa evita a fragmentação e permite maior clareza em relação aos órgãos públicos responsáveis pela implementação. Em outros termos, com essa centralização há uma maior facilidade em definir a qual órgão

²⁵ "Com larga abrangência, o Fome Zero pretendia catalisar uma diversidade de ações desenvolvidas por diversos ministérios setoriais. Observe-se que, além da transferência direta de renda (Cartão Alimentação), atuaria nas seguintes áreas: reforma agrária, fortalecimento da agricultura familiar, programas de desenvolvimento territorial, programas de geração de trabalho e renda, desoneração tributária dos alimentos básicos, distribuição de alimentos, merenda escolar, programa de alimentação do trabalhador; produção para o consumo próprio, bancos de alimentos, restaurantes populares, cozinhas comunitárias, construção de cisternas para armazenamento de água" (FAGNANI, 2011, p. 10).

²⁶ Criado pela Lei Nº 10.836, de 9 de Janeiro de 2004, apresenta como principais princípios: Combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; Combater a pobreza e outras formas de privação das famílias; Promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, saúde, educação, segurança alimentar e assistência social.

uma pessoa deve recorrer em caso de solicitação do Programa, medida esta imprescindível para facilitar o acesso dos grupos sociais mais vulneráveis (ZIMMERMANN, 2006, p. 151).

Para Fagnani (2011), de certa forma, o direcionamento assumido pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com a oferta dos Programas Fome Zero e Bolsa Família, afastava-se do viés de direito assumido pela Constituição Federal de 1988. Na mesma perspectiva, Zimmermann (2006) infere que a oferta dos programas direcionados à população em extrema pobreza, revela seu caráter seletivo e focalizado, distanciando-se da perspectiva do acesso às políticas, como direito universal.

Em contrapartida, um importante instrumento democrático implementado pela Constituição Federal em 1988, e que foi ampliado principalmente a partir de 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram os Conselhos Gestores de Políticas Públicas. Com destaque às áreas que compõem a Seguridade Social e a Educação foram introduzidas diversas inovações, em especial as conferências²⁷, nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Nesse período, foram aprovadas a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) e o Sistema Único de Assistência Social, regulamentado pela PNAS, 2004, além do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, aprovado em 2006 pela Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional. Essas medidas, segundo Fagnani (2011, p. 12) representaram a re colocação das “[...] políticas de assistência social e de segurança alimentar nos rumos que vinham sendo trilhados desde 1988”.

No que concerne à política da Saúde, em 2003, ocorreu a 12^a Conferência Nacional de Saúde, apresentando como principal objetivo a deliberação de diretrizes nacionais para essa área. O Ministério da Saúde, em consonância com as deliberações dessa conferência, desenvolveu o Plano Nacional de Saúde, para o período de 2004-2007, com destaque para a ampliação do Programa de Saúde da Família, a implementação do Programa Farmácia Popular e do Programa Brasil Sorridente, e a reformulação da atenção de urgência e emergência (SAMU). (FAGNANI, 2011).

²⁷ Para exemplificar: IV Conferência Nacional de Assistência Social (2003) e II Conferência Nacional de Segurança Alimentar (2004).

No âmbito da política da Previdência Social, destaca-se a redução da idade mínima para a requisição do Benefício de Prestação Continuada, de 67 anos para 65 anos avançado, possibilitado pela aprovação do Estatuto do Idoso, em 2003. Durante a gestão de Lula, destacam-se também as iniciativas em relação a agricultura, como o Pronaf, que se constituiu no principal programa de desenvolvimento rural, aliado aos novos programas direcionados à agricultura familiar: o Programa de Aquisição de Alimentos (2003) e o Seguro da Agricultura Familiar (2004) (FAGNANI, 2011).

Na Educação, a política adotada pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, com continuidade no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), significou a expansão da rede federal de ensino, com a criação de universidades e ampliação da oferta de vagas; abertura de concursos públicos; aumento de recursos de custeio; ênfase na Educação Profissional para o Ensino Médio por meio criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs) - antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) - e na educação de jovens e adultos, e da população indígena e afrodescendente (ABREU, 2017).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010) emerge neste contexto, a partir da mobilização de segmentos estudantis e sociais, dos gestores e profissionais inseridos em instituições de Educação Superior e Educação Profissional, cobrando ações voltadas ao apoio estudantil, com foco principal na permanência dos estudantes nos Cursos Superiores.

O PNAES (2010) é parte de um conjunto de medidas implementadas pelo governo federal para efetivar a reforma educacional. O processo de desenvolvimento e criação do PNAES (2010) contou com a participação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) que delinearam propostas de formatação do Programa. Essas propostas representaram a defesa da Assistência Estudantil como uma política fundamental, não só de permanência, mas de reconhecimento da Educação Superior Pública como direito social (DAROS, 2013).

Nesse sentido,

O Programa Nacional de Assistência Estudantil foi elaborado tendo em vista os estudantes das universidades do nível de graduação. Contudo, os Institutos Federais também recebem recursos do programa e desenvolve ações pertinentes ao Decreto nº 7.234/2010.

Neste decreto, a especificidade dos Institutos Federais é considerada no Art. 4º “As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente”. Desta maneira, atendidas as especificidades dos Institutos Federais, os estudantes do ensino médio, ensino técnico, tecnológico e graduação podem participar das ações de assistência estudantil (DAROS, 2013, p. 81).

Se por um lado registrou-se no governo Luís Inácio Lula da Silva a intensificação da oferta de programas de transferência de renda, os quais possibilitaram o acesso de parte considerável dos trabalhadores em situação de extrema pobreza aos programas sociais; por outro lado “[...] mantiveram intactas sua política de ajuste fiscal e de juros altos, dando total liberdade de movimentação de capitais [...]” (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017, p. 453).

Na Educação, segundo Frigotto (2011, p. 241), no governo a que se refere no excerto acima, o processo não se diferenciou. Logo,

O pressuposto basilar da leitura a que me refiro incide no fato de que, ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma.

Os direcionamentos do governo Luís Inácio Lula da Silva para o campo educacional foram delineados de forma a incorporar os elementos do modelo de Estado Neoliberal, e contribuir para manutenção da hegemonia do capital financeiro. A agenda das políticas públicas foi pactuada entre as forças que compunham o governo para conter uma dimensão inclusiva, por meio da redistribuição de renda como ação de enfrentamento da exclusão social (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017).

Os governos de Lula e Dilma Rousseff implementaram uma política de acordo com os interesses da classe dominante, ou seja, uma política sem confronto com o capital, que conjugava redistribuição de renda, incentivo ao consumo e enfrentamento à pobreza extrema (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017).

Com o *Impeachment* da presidente Dilma Rousseff, Michel Temer assumiu o governo em 31 de agosto de 2016, permitindo a intervenção econômica pautada em

duro plano de austeridade, objetivando atender aos interesses dos Organismos Internacionais e dos grandes oligopólios nacionais e internacionais, suprimindo direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017).

O governo de Michel Temer apresentava como principal função, segundo Castilho, Lemos e Gomes (2017, p. 458):

[...] promover um “choque” de medidas neoliberais radicais de natureza conservadora e reacionária, que inclui um pacote que compromete sobremaneira o sistema protetivo garantido na Constituição Federal de 1988, entre eles a limitação dos gastos públicos em vinte anos; a desvinculação das pensões e aposentadorias das correções do salário mínimo; o desmonte da CLT e a lei de regulamentação da terceirização irrestrita. Em síntese, vemos de forma trágica o desmonte do Estado brasileiro, por meio da imposição de uma agenda neoliberal de cunho radical, que pretende, em curto tempo, alterar substancialmente as conquistas sociais tidas como privilégios, presentes na Constituição Federal de 1988.

Registra-se no governo de Michel Temer o rompimento com o pacto de conciliação de classes presente nos governos do Partido dos Trabalhadores – PT, permitindo a reorganização do capital financeiro e impondo aos trabalhadores a precarização e degradação ao restringir a ação do Estado na implementação de políticas que garantam a classe trabalhadora as condições de reprodução social (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017).

Evidenciou-se, anteriormente, que a regulamentação do PNAES (2010) foi considerada importante para a conquista da Educação, no âmbito das Instituições de Ensino Superior e Institutos Federais. Apesar do contexto atual, de retrocessos no que concerne às Políticas Sociais, evidenciam-se os debates e produções acerca da importância das ações de Assistência Estudantil na luta contra os cortes de recursos e para sua ampliação e regulamentação enquanto política pública.

A ampliação das ações de Assistência estudantil, para os institutos federais, possibilitou aos profissionais inseridos nas equipes multidisciplinares²⁸ a aproximação com os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Considerando, que o presente estudo busca compreender o trabalho dos/as Assistentes Sociais no que concerne à sua contribuição para a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados

²⁸ A formação dessas equipes é recomendada pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007), questão que será aprofundada no capítulo II.

ao Ensino Médio nos Institutos Federais, torna-se relevante demonstrar a trajetória do Ensino Médio Integrado, principalmente no contexto de vigência do Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e do Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

1.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: trajetória e concepção

Essa seção tem como objetivo contextualizar o Ensino Médio Integrado no contexto que se refere à vigência do Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997²⁹, e do Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004³⁰, bem como a concepção que o sustenta.

Inicialmente convém esclarecer que

A expressão Ensino Médio Integrado tem sido amplamente utilizada no contexto educacional. Por um lado, ela define uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por outro, de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; GOMES, 2014, p. 11).

Todavia, uma análise histórica nos revela que, no Brasil, a dualidade entre a formação geral e a formação profissional está enraizada através dos séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). É pertinente acrescentar, também, que [...] na educação, apenas na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado.” (CIAVATTA, 2005, p. 4).

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, foi a primeira a regulamentar o Ensino Técnico, Profissional e Industrial, como dever do Estado, para a população mais vulnerável, conforme Art. 129:

²⁹ Regulamenta o § 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

³⁰ Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, s/p).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a dualidade entre a formação geral e a formação profissional assume caráter estrutural, principalmente quando a Educação Nacional passou a ser organizada por Leis Orgânicas, a partir da década de 1940 como, por exemplo, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, que regulamentada durante o Estado Novo “[...] acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 32).

Na década de 1940, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado em 1946, desenvolveram-se em paralelo ao sistema regular de ensino, por meio de um mecanismo inicialmente ineficaz, com parâmetros tardiamente definidos. (KUENZER, 2001, p. 14).

Além da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), havia um conjunto de leis orgânicas que regulavam o Ensino Profissional, inclusive o Ensino Normal. No entanto, naquele contexto não existia uma relação entre o Ensino Secundário e o Técnico, sendo dois segmentos educacionais paralelos e independentes. A equivalência entre eles foi estabelecida por meio das seguintes Leis da Equivalência: Lei Nº 1.076/1950, Lei Nº 1.821/1953 e Lei Nº 3.552/1959. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Em paralelo aos debates que antecederam à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, no final da década de 1950, o ensino industrial foi reorganizado por meio da Lei Nº 3.552, regulamentada pelo Decreto Nº 47.038, de 1959, que estipulava frequência mínima de 75% das aulas.

Da mesma forma, na década de 1960 foram implementados os cursos para capacitação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Para Coelho e Garcia (2014) o baixo rendimento nas escolas que ofertavam Educação Profissional relacionava-se com a evasão escolar, ligada a fatores econômicos: os estudantes utilizavam as habilidades adquiridas na escola para ingressar ao mercado de trabalho e contribuir com a renda familiar.

A partir de 1964 a Educação Profissional assume “[...] importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista”, como se evidencia com a criação da profissão de técnico de nível médio, por meio da Lei Nº 5.524/1968, configurando seu papel político “[...] entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 32-33).

As ações governamentais foram direcionadas para a ampliação de matrículas nos cursos técnicos e a aceleração da formação de mão-de-obra qualificada. A demanda pelo Ensino Superior aumentou, devido a rápida urbanização e o aumento da procura por emprego, que incidiram em uma maior exigência em relação ao nível de escolaridade dos trabalhadores, culminando na Reforma Universitária, em 1968. Nesse sentido, foi regulamentada a Lei Nº 5.692/71, que fixava as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A promulgação da Lei Nº 5.692/71 provocou intensas discussões à respeito da definição do papel do Ensino Médio, uma vez que pretendia instaurar um sistema educacional único, integrando todos os currículos de segundo grau, voltados à formação técnico-profissional. Segundo Machado (1989, p. 68)

[...] a orientação que marca toda essa reforma está alicerçada na concepção pragmática e tecnicista de que, antes de tudo, o estudo deve estar, fundamentalmente, integrado às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho.

Oliveira (2009, p. 54) enfatiza que a Lei Nº 5.692/71 pretendia garantir ao Ensino Médio uma dupla função: de um lado, contribuir para inserir precocemente os jovens no mercado de trabalho; e de outro garantir a inserção dos jovens no ensino superior. No entanto, “[...] Nem garantiu uma formação técnica satisfatória, nem permitiu a aprendizagem satisfatória dos chamados conteúdos gerais, fundamentais no momento da realização do vestibular.” (OLIVEIRA, 2009, p. 54).

A profissionalização compulsória, instituída por meio da Lei Nº 5.692/71, não conseguiu superar a dualidade histórica que persegue o Ensino Médio:

A tentativa de universalizar a articulação entre a formação geral e a formação técnica não conseguiu superar a dualidade histórica que persegue o Ensino Médio, pois as escolas não se estruturaram a partir de um novo princípio educativo, no qual o pensar e o fazer fossem

considerados expressões de um único saber constituinte da identidade humana (OLIVEIRA, 2009, p. 54).

Se inicialmente, com a promulgação da Lei Nº 5.692/71 foram ajustados os currículos das escolas, em 1975, com o Parecer do Conselho Federal de Educação Nº 76/75 foi introduzida a flexibilização dos currículos, possibilitando aos cursos a não habilitação técnica e, por fim, com a Lei Nº 7.044/82 foi extinguida a profissionalização obrigatória no Ensino Médio. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 34), no plano dos valores

[...] o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior [...]. E em relação aos conteúdos da formação [...] enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que a carga horária mínima prevista para o ensino técnico do 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes às 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isso os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.

O processo instituído com a regulamentação da Lei 7.044/82 difere no âmbito das escolas técnicas federais, no sentido de valorização da formação ofertada. A partir dessa lei, essas instituições passaram a ser reconhecidas pelo Estado e pela sociedade civil, no que concerne à oferta dos cursos técnicos profissionalizantes de 2º grau, isentando-se de questionamentos acerca de sua função econômica e social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Nesse contexto, no âmbito da comunidade educacional ocorria o debate acerca da “[...] vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo”. Nessa perspectiva, “[...] o papel do Ensino Médio, deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”, o que significaria

[...] explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio

formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos³¹ (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

O ideário pautado na Politecnicia buscava o rompimento da dicotomia entre educação básica e técnica, fundamentado no princípio da formação humana em sua totalidade. O projeto de uma nova LDB apresentado, em 1988, pelo Deputado Octávio Elísio, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando tratava da organização do Ensino Médio fundamentado pela Politecnicia, embasava-se na incorporação dos processos de trabalhos reais, possibilitando aos estudantes a assimilação teórica e prática dos princípios científicos que norteiam a produção moderna. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Entretanto, a trajetória de debate em torno da aprovação do projeto original da LDB, foi transpassado por um novo projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, o qual foi aprovado por meio da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em 1997, foi promulgado o Decreto Nº 2.208 que regulamentou a Educação profissional e sua relação com o Ensino Médio.

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto N. 2.208/97 [...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25).

Na LDB Nº 9.394/96 o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, apresentou como uma de suas finalidades a garantia da formação geral para preparação dos estudantes para “[...] o exercício de profissões técnicas” (Art. 36). A Educação Profissional foi apresentada, na referida lei, como modalidade de ensino (Título VI, Capítulo III), direcionada ao “[...] desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39). No que concerne a organização da Educação Profissional, a lei indicou como possibilidade a integração com as diversas formas de educação (Parágrafo único, Art. 39) e a “[...] articulação com o ensino regular ou por meio de

³¹ Segundo Saviani (2003, p.140) a Politecnicia refere-se ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Kuenzer (2002, p. 87) sinaliza que a “Politecnicia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história.”

diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Art. 40) (BRASIL, 1996).

Entretanto, com o Decreto Nº 2.208/97, que estabeleceu uma organização curricular da Educação Profissional própria e independente do Ensino Médio, a busca por uma formação fundamentada em uma concepção unitária foi adiada. Santos (2007) indica que o Decreto Nº 2.208/97 negligenciou o Art. 36 da LDB, ao estabelecer como única alternativa de vinculação entre a Educação Profissional e os níveis de escolaridade, a concomitância ou sequencialidade.

Com a discussão em torno do projeto inicial da LDB foi resgatada a possibilidade da superação do dualismo existente entre o ensino médio (formação geral) e os cursos técnicos (ensino profissionalizante). No entanto, o processo que se evidenciou, em um contexto de reformas, materializadas no campo do ensino profissionalizante pelo Decreto N º 2.208/97, alinhadas aos interesses do capital e às recomendações dos organismos internacionais, foi a restrição dos cursos técnicos ao atendimento das demandas do mercado (CÊA, 2009).

Assim é que já se tem demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e Profissional no Brasil [...], sempre se constituíram duas redes – uma profissional e outra de educação geral – para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER, 2002, p. 26).

Cêa (2007) reflete que apesar da LDB apresentar supremacia em relação ao Decreto Nº 2.208/97, este possibilitou a legalização e legitimação do movimento instaurado na sociedade civil, e apoiado pelo Estado, de fortalecimento de instituições privadas voltadas para a qualificação da força de trabalho. Dessa forma, com o Decreto Nº 2.208/97 o Estado “[...] como agente condutor da política educacional pública, divide o protagonismo da condução dessa política com outros sujeitos políticos, especialmente do setor privado” (CÊA, 2007, p.164).

No período que sucedeu o Decreto Nº 2.208/97 prevaleceu, nas redes estaduais de ensino, a oferta de cursos básicos e cursos técnicos (concomitantes e sequenciais), praticamente extinguindo no país, a oferta de cursos de Ensino Médio de caráter profissionalizante. Em relação a oferta de tais cursos Kuenzer (2002, p. 7) pontua que as instituições de ensino que decidissem “[...] manter a versão integrada

poderia fazê-lo, com apoio na LDB; o preço dessa decisão, contudo, seria não receber recursos do convênio firmado pelo Banco Mundial”.

No período de vigência do Decreto Nº 2.208/97, sob as orientações dos organismos internacionais, registrou-se a “[...] desarticulação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade”, além de possibilitar “[...] o expressivo barateamento do ensino médio, bem a gosto da política de austeridade, típica da orientação neoliberal”, e o “[...] agravamento das condições de escolarização dos trabalhadores” (CÊA, 2007, p. 165).

As críticas acerca do Decreto Nº 2.208/97, que já estavam presentes durante o processo de sua implementação, foram intensificadas no período eleitoral de 2002, e no primeiro ano do mandato³² do presidente Lula. Segundo Cêa (2007), na conjuntura que se apresentava manter o Decreto Nº 2.208/97 era uma questão inviável, especialmente diante das articulações políticas que se gestaram durante a campanha eleitoral de Lula, que indicavam a revisão do decreto em questão.

No contexto do debate acerca da revogação do Decreto Nº 2.208/97, predominaram três posicionamentos: um primeiro, que defendia a manutenção do decreto; um segundo, que indicava apenas sua revogação; e um terceiro, ancorado na defesa da sua revogação e regulamentação de um novo decreto (CÊA, 2007).

As contradições e disputas teóricas e políticas evidenciadas no processo de revogação do Decreto Nº 2.208/97 culminaram na regulamentação do Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Nesse sentido,

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 32).

Assim sendo, é que em 2004, a partir de articulações e de embates de diversas ordens, o Decreto Nº 5.154/2004 substituiu o Decreto Nº 2.208/97.

³² No início de 2003, a aposta em mudanças substantivas nos rumos do país com a eleição do Presidente Lula e com a perspectiva de um governo democrático popular, levou-nos a sugerir alguns nomes para as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), bem como a assessorar a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizados, respectivamente, em maio de junho de 2003 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 p. 22-23).

Frustrando diferentes expectativas, manteve-se a estrutura básica da educação profissional, conforme preconizava o decreto de 1997, alterando-se basicamente a nomenclatura classificatória dos cursos e programas a serem ofertados. [...] A 'novidade' do decreto de 2004 está no fato de que, além da possibilidade de oferta da formação para o trabalho nas formas concomitante ou sequencial ao ensino médio (únicas previstas no decreto de 1997), ratificou-se a possibilidade, já indicada pela LDB, de rearticulação do ensino médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada 'integrada' [...] (CÊA, 2007, p. 166).

Segundo Cêa (2007), o Decreto Nº 5.154/2004 regulamentava a possibilidade já contemplada pela LDB, mas interrompida pelo Decreto de 1997, de oferta de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, como estabelecia o Art. 4º, § 1º, que tratava da articulação entre o Ensino Médio e a formação profissional técnica, considerando a forma de oferta integrada. Por isso, “[...] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino” (Inciso I).

O Decreto Nº 5.154/2004, apesar de restabelecer de maneira acertada o poder normativo da LDB, no que concerne a oferta de forma integrada da educação profissional no âmbito do Ensino Médio, imprimiu a essa alternativa a mesma importância das demais formas de oferta, o que ratifica a “[...] desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade”, permanecendo assim “[...] a hegemonia da educação profissional desintegrada” (CÊA, 2007, p. 168).

Kuenzer (2006), ao analisar o Decreto Nº 5.154/2004, enfatizou que este representou a acomodação das forças conservadoras, no sentido que atendeu aos interesses presentes no contexto: do governo, através da revogação do Decreto Nº 2.208/97, compromisso assumido na campanha eleitoral de 2002; das instituições públicas, no que se refere a venda de cursos para o próprio governo; e das instituições privadas, em relação ao preenchimento do vácuo criado pela extinção das ofertas públicas.

Ao mesmo tempo em que o Decreto Nº 5.154/2004 exprime a “[...] persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. [...] também revela a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 52).

Nessa direção, com o Ensino Médio Integrado, a partir do Decreto Nº 5.154/2004, se instaurava uma perspectiva de que o Ensino Médio pudesse consolidar uma “[...] formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura”. Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico

[...] conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. [...] Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável [...] mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Ramos (2017) discute sobre a “concepção de Ensino Médio Integrado em seus sentidos filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico”

[...] defendendo-o como uma concepção e uma práxis coerente com as necessidades da classe trabalhadora; e compreendendo esta classe como aquela que, efetivamente, produz a existência social da humanidade. Assim, ela é tanto produtora material quanto de conhecimento e de cultura. (RAMOS, 2017, p. 21).

Em relação ao sentido filosófico, Ramos (2017) pontua que este “[...] expressa a concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação a qual sustenta o projeto e as práticas político-pedagógicas da escola”. Então, a partir do sentido filosófico, a concepção de Ensino Médio Integrado

[...] compreenderia o ser humano como produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. (RAMOS, 2017, p. 32).

Orientada por esta perspectiva, a profissionalização se opõe à visão de simplesmente formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho, mas incorporar “[...] valores ético-políticos e conteúdo histórico-científico os quais caracterizam a práxis humana” (RAMOS, 2017, p. 32).

O segundo sentido da integração abordado por Ramos (2017) é o ético-político que se refere

[...] a indissociabilidade da Educação Profissional e Básica. Esse sentido orientou a manutenção da possibilidade da Educação Profissional ser integrada, formalmente, ao Ensino Médio. Esse sentido tem dois pressupostos. O primeiro, intrinsecamente, relacionado ao sentido filosófico, é a não admissão de que as pessoas podem se formar, tecnicamente e profissionalmente, sem apreender os fundamentos da produção moderna em todas as dimensões. O segundo, é que não se pode admitir, igualmente, que a estrutura educacional comporte ramos profissionalizantes desvinculados da formação básica. É preciso que a política educacional contemple a relação de requisitos entre as respectivas etapas formativas e no interior de um mesmo currículo (RAMOS, 2017, p. 32).

No que concerne ao sentido epistemológico do Ensino Médio Integrado, Ramos (2017, p. 35) enfatiza: “[...] No ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social”. Para tanto, os conteúdos precisam ser apreendidos em seu “[...] campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade)”.

No caso da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, os próprios processos produtivos, relativos às profissões, para as quais os estudantes são formados, podem ser referência para o currículo. Por mais que esses sejam particularidades produtivas, que implicam em dimensões científicas e em técnicas específicas, eles guardam determinações da totalidade social que são de ordem econômica, política, histórica, cultural, ambiental dentre outras.

Se tais processos forem tratados por essas perspectivas, os conhecimentos que permitem sua compreensão, nas suas múltiplas dimensões, se tornam uma necessidade, de forma que os conteúdos de ensino adquirem sentido não somente científico, mas também social e histórico (RAMOS, 2017, p. 35).

O último sentido da integração abordado por Ramos (2017 p. 36) é o pedagógico, o qual implica em “[...] formas de selecionar, de organizar e de ensinar os conhecimentos destinados à formação pretendida”. Assim, a proposição de um currículo integrado compreende

[...] a seleção integrada de conteúdos de ensino a partir da problematização dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural dentre outras. Isso exigirá a explicitação de teorias, de conceitos, de técnicas etc., as quais são fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas dimensões em que foi problematizado, localizando-o, em sequência, nos respectivos campos

da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais) (RAMOS, 2017, p. 36).

Para Ramos (2017, p. 37) a proposta curricular precisa demonstrar “[...] identidade e unidade teórico-metodológica, participação ativa dos sujeitos, construção coletiva do conhecimento, organização integrada e abordagem histórico-dialética de conteúdos [...]”.

Por isso, reitera-se que “A luta pelo Ensino Médio Integrado é a luta pelo direito a uma formação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2017, p. 41).

Nessa perspectiva, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, caracterizados, conforme preconiza o Art. 2º, como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, s/p).

No âmbito do Ensino Médio Integrado, a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, definiu como objetivo dos Institutos Federais:

[...] Art. 7º, I - Ministrando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, s/p.).

A proposta dos Institutos Federais está ancorada na concepção de articulação entre a formação acadêmica e a preparação para o trabalho, no sentido de “[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2008, p. 2).

Com a expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, evidencia-se a necessidade de atentar-se à permanência dos estudantes nos cursos ofertados, entre estes, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. A partir dessa necessidade são estimuladas ações que contribuam com a permanência e êxito dos estudantes na rede federal de ensino, como a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (2010).

Segundo Heijmans, Fini e Luscher (2013, p. 237), de forma geral, a evasão na educação básica, inclusive na formação técnica de nível médio, está vinculada ao “[...] maior ou menor grau de democratização do acesso da população a esses níveis de

ensino”, ou seja, vincula-se às condições de ingresso e de permanência, ofertadas pela instituição e sistema de ensino para a conclusão do nível escolar que o estudante está inserido.

Nesse sentido, a democratização do ensino profissionalizante de nível médio é importante para o processo de valorização das diferentes regiões do país, atentando-se para o fato de que a ampliação de vagas deve articular-se à proposição de políticas e ações educacionais de permanência e êxito nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (HEIJMANS; FINI; LUSCHER, 2013).

Com a atenção para as políticas de permanência, na rede federal de ensino, enfatizam-se as ações no âmbito da Assistência Estudantil como, por exemplo, a formação de equipes multidisciplinares. A inserção dos Assistentes Sociais nessas equipes contribui para refletir e planejar ações para conter a evasão escolar.

Dessa forma, o próximo capítulo tem como objetivo relacionar o trabalho do Assistente Social ao campo educacional e sua inserção na política da Educação, tendo em vista a dimensão político-pedagógica de sua formação, a fim de compreender as ações que são desenvolvidas para conter a evasão escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais do Paraná - IFPR.

2. O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO: RELAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL COM A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFPR

Este capítulo tem como objetivo explicitar as demandas do trabalho do Assistente Social relacionadas às políticas e ações que visam garantir as condições de permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná - IFPR.

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL PARA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFPR

A partir das considerações realizadas no primeiro capítulo, compreende-se a profissão do Serviço Social imbricada na dinâmica das relações socioeconômicas da sociedade capitalista, ou seja, da contradição entre Capital e Trabalho. É no contexto dessas relações que o Estado responde às expressões da “questão social”. Por isso,

Os(as) assistentes sociais têm nas múltiplas expressões da “questão social”, tais como vividas pelos indivíduos sociais, a “matéria” sobre a qual incide o trabalho profissional. Ela é moldada tanto pelas políticas públicas quanto pelas lutas sociais cotidianas de diferentes segmentos subalternos que vêm à cena pública para expressar interesses e buscar respostas às suas necessidades. (IAMAMOTO, 2014, p. 611).

Com a efetivação e a ampliação dos processos de industrialização e urbanização, evidenciam-se os conflitos e desigualdades entre as classes, demandando respostas institucionalizadas por parte do Estado que ultrapassassem o uso da coerção e da repressão, com objetivo de alcançar o consenso, incorporando determinadas demandas da classe trabalhadora (ANTUNES, 2018).

Desse modo, reitera-se que

A “questão social” é indissociável da sociabilidade capitalista e envolve uma *arena de lutas políticas e culturais contra as desigualdades socialmente produzidas*. [...] Foram as lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolando a “questão social” para a esfera pública, exigindo a interferência do Estado no reconhecimento e a legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos, consubstanciados nas políticas e serviços sociais, mediações fundamentais para o trabalho do assistente social (IAMAMOTO, 2014, p. 618. Grifos da autora).

Assim, a constituição e institucionalização do Serviço Social ocorre no âmbito das relações entre Estado e sociedade civil. Quando a ação estatal se amplia diante das necessidades sociais, a profissão se consolida “[...] como uma profissão socialmente necessária e que, portanto, adquire um valor de troca no mundo do trabalho, sofrendo influências das mudanças que ocorrem na produção, no consumo e nas relações de trabalho em nível mundial” (ABREU, 2017, p.18).

É nesse contexto, em que se acentuam as relações de contradição entre classes, evidenciando a precarização das condições de trabalho e de vida dos

trabalhadores, que se concretizam as condições sociais e históricas para a emergência da profissão de Serviço Social.

Desde a década de 1980, vimos afirmando ser o *Serviço Social uma especialização do trabalho da sociedade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho social, o que supõe afirmar o primado do trabalho na constituição dos indivíduos sociais*. Esta orientação é distinta da prioridade do mercado, tão cara aos liberais. (IAMAMOTO, 2014, p. 610. Grifos nosso).

A década de 1980, no Brasil, constitui o marco histórico do debate sobre os fundamentos do Serviço Social sustentado na teoria social crítica:

A década de 1980 é um marco no debate sobre os fundamentos³³ do Serviço Social no Brasil inspirado na teoria social crítica, que norteia um *projeto acadêmico-profissional* do Serviço Social brasileiro expresso na renovação da legislação profissional (1993), na normatização ética (1993) e nas diretrizes curriculares nacionais (Abess, 1996; MEC-Sesu, Cfess, 1999). Este patrimônio *sociopolítico e profissional vem atribuindo uma face peculiar ao Serviço Social brasileiro na América Latina e Caribe*, bem como no circuito mundial do Serviço Social. Seu núcleo central é a *compreensão da história a partir das classes sociais e suas lutas, o reconhecimento da centralidade do trabalho e dos trabalhadores*. (IAMAMOTO, 2014, p. 615. Grifos da autora).

Segundo Iamamoto e Carvalho (2009, p. 166-167), a profissão tem suas protoformas nas obras e instituições que se iniciam após a Primeira Guerra Mundial, vinculadas a

[...] divulgação do *pensamento social* da Igreja (Católica) e da formação das bases organizacionais e doutrinárias do apostolado laico. Têm em vista não o socorro aos indigentes, mas, já dentro de uma perspectiva embrionária de assistência preventiva, de apostolado social, atender e atenuar determinadas sequelas do desenvolvimento capitalista, principalmente, no que se refere a menores e mulheres.

³³ O debate quanto aos fundamentos do Serviço Social, nas três últimas décadas, centrou-se nos seguintes eixos temáticos (sem nenhuma pretensão de esgotar o tema): (a) *o resgate da historicidade da profissão*, seja na reconstituição de sua trajetória na formação histórica da sociedade brasileira, seja na explicitação das particularidades históricas de sua inserção na divisão social e técnica do trabalho; (b) *a crítica teórico-metodológica tanto do conservadorismo quanto da vulgarização marxista*, introduzindo a polêmica em torno das relações entre história, teoria e método no Serviço Social, que hoje vem recebendo influxos da chamada *crise dos paradigmas e do pensamento pós-moderno* (Netto, 1996); (c) *a ênfase na política social pública*, no campo das relações entre o Estado e a sociedade civil, com especial atenção para a seguridade social e, nela, para a política de assistência social e de saúde; (d) *o debate teórico e político sobre a questão social: interpretações e expressões no país*; (e) *o debate sobre a ética e o projeto profissional*; (f) *o debate sobre a reestruturação produtiva e a centralidade do trabalho nas alterações no mercado de trabalho, nas formas de consumo da força de trabalho e no perfil dos trabalhadores, considerando suas incidências no trabalho do assistente social*; (g) *o debate sobre o exercício profissional: trabalho, ideologia ou práxis?* (IAMAMOTO, 2014, p. 624. Grifos nosso).

Netto (2002) compreende que a profissionalização do Serviço Social não se refere somente ao desenvolvimento das formas de filantropia e caridade, mas a legitimação da profissão ocorre também pela criação de um espaço sócio-ocupacional, ou seja, das condições sócio-históricas que permitem o surgimento do mercado de trabalho para o Serviço Social, condições postas com a emergência do capitalismo monopolista.

O Assistente Social foi requisitado a trabalhar no campo das Políticas Sociais, principalmente na execução de políticas setoriais, destinadas a determinados setores da população, em específico àqueles em situação de vulnerabilidade social. Destarte, a consolidação do mercado de trabalho para o Assistente Social está imbricada pelos interesses do Estado e pelas forças de poder dominantes. Isto posto, Abreu (2017, p.70) compreende que

[...] nesse processo de profissionalização, são incorporadas as formas já existentes de manipulação desses setores vulnerabilizados e a inserção desse profissional nas políticas sociais vêm reforçar as funções de preservação e controle da força de trabalho, inserindo-se nessa funcionalidade estratégica do Estado.

Tendo em vista que as Políticas Sociais expressam tanto as concessões por parte do Estado e da classe no poder, assim como as conquistas da classe trabalhadora, resultado de suas reivindicações, o Assistente Social está inserido nas Políticas Sociais e, portanto, numa relação conflituosa entre as classes.

A profissão de Serviço Social surge com potencialidades legitimadoras do modo de produção capitalista, reforçando os mecanismos de poder político, econômico e ideológico, que caracterizam o processo de subordinação dos trabalhadores à classe dominante. Todavia, em seu percurso histórico, também assume a defesa de outros projetos societários. (NETTO, 2002).

No contexto brasileiro, a profissão de Serviço Social, em seu percurso inicial, fundamentava-se na doutrina social da Igreja Católica, apresentando como base organizacional e elemento humano “[...] as antigas Obras Sociais - que se diferenciavam criticamente da caridade tradicional - e os novos movimentos de apostolado social, especialmente aqueles destinados a intervir junto ao proletariado [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009, p. 166).

A partir da construção de espaços coletivos³⁴ de discussão, a categoria profissional de Assistentes Sociais assume sua vinculação ao projeto societário da classe trabalhadora. Essa direção social assumida pela profissão apresenta como marco histórico o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais — CBAS (1979), conhecido como Congresso da Virada, no qual a profissão demonstra a sua intenção de romper com suas bases conservadoras.

O processo de reconhecimento da profissão de Serviço Social vincula-se ao projeto de sociedade da classe trabalhadora e envolve o que Cardoso e Abreu (2009, p. 2-3) definem como função pedagógica de sua prática. Os autores sustentam a tese de que o Serviço Social se inscreve “[...] na divisão sociotécnica do trabalho como uma atividade de cunho eminentemente educativo.”

Nessa perspectiva,

[...] a função pedagógica do assistente social é determinada pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais e se materializa, fundamentalmente, por meio dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática (ABREU, 2010, p. 17).

Em relação às práticas educativas do Assistente Social, ou seja, da função pedagógica de seu trabalho, Cardoso e Abreu (2009, p. 1) depreendem que:

A função pedagógica desempenhada pelo assistente social inscreve a prática profissional no campo das atividades educativas formadoras da cultura, ou seja, das atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir, também entendido como sociabilidade.

Nesse sentido, as práticas educativas dos Assistentes Sociais relacionam-se historicamente a necessidade do controle pela classe dominante “[...] quanto à obtenção da adesão e do consentimento do conjunto da sociedade aos processos de produção e reprodução social consubstanciados na exploração econômica e na dominação político-ideológica sobre o trabalho” (CARDOSO; ABREU, 2009, p.1).

Com a vinculação do projeto ético-político profissional do Serviço Social - gestado entre os anos de 1980 e 1990 - aos interesses da classe trabalhadora,

³⁴ Atualmente os principais espaços de discussão da categoria são os Encontros Nacionais do Conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal de Serviço Social/Conselho Regional de Serviço Social), que são o fórum máximo de deliberação da categoria, expressando-se num espaço de debate representativo e democrático.

gestaram-se as práticas pedagógicas direcionadas a uma perspectiva emancipatória (PEQUENO, 2005).

Em relação a esse processo de vinculação da profissão a projetos societários distintos ao longo de sua trajetória histórica na sociedade brasileira, Cardoso e Abreu (2009) definem duas estratégias vinculadas a prática profissional do Assistente Social:

a) as **estratégias educativas subalternizantes**, vinculadas à necessidade de reprodução das relações de dominação e exploração do capital sobre o trabalho e o conjunto da sociedade; b) as **estratégias educativas emancipatórias**, vinculadas à necessidade histórica de construção de uma alternativa societária à ordem do capital (CARDOSO; ABREU, 2009, p. 5, grifos nosso).

As estratégias educativas subalternizantes no contexto brasileiro referem-se, principalmente, ao contexto de gênese e desenvolvimento da profissão, em que atuação profissional voltava-se ao controle social sobre o proletariado por meio de processos de socialização e educação dos trabalhadores, durante o período de expansão capitalista, no Governo de Vargas (ALMEIDA, 2005).

Destarte, foi com o processo de redirecionamento da profissão, em meio aos processos de lutas e efervescência dos movimentos populares, no período ditatorial no Brasil, que o projeto ético-político do Serviço Social passou a assumir a perspectiva da classe trabalhadora, delineando a inserção crítica dos profissionais em espaços sócio-ocupacionais e uma prática educativa emancipatória.

Para Netto (2009) as orientações previstas no projeto ético-político definem

[...] a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (entre estas, também e destacadamente com o Estado, ao qual coube historicamente o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 2009, p. 95).

Dessa forma, o projeto ético-político no âmbito do Serviço Social, com sustentação da teoria social marxista

[...] é uma construção coletiva da qual todos nós participamos, com nossas vidas, com nossas histórias, com a densidade de nossas práticas. A partir dos diferentes lugares sociais que ocupamos:

pesquisadores, docentes, profissionais de campo, estudantes de Serviço Social, fomos protagonistas desta construção, integramos este sujeito coletivo, esta coletividade juntamente com o conjunto CFESS/CRESS/ABEPSS, com as organizações sócio-assistenciais, com as agências formadoras de ensino e pesquisa. (MARTINELLI, 2006, p. 16).

É importante ressaltar que o profissional Assistente Social, como determinante para a sua inserção na Política de Educação, trabalha “[...] *com e nas mediações*” (ABREU, 2010, p.102), ou seja, a categoria mediação é fundamental para a compreensão da inserção do Assistente Social na Educação. Nesse caso, a mediação é uma categoria central da intervenção profissional, a partir da compreensão de que “[...] o campo de atuação do Serviço Social é um todo complexo e contraditório que faz parte de uma totalidade maior, na qual está em constante e dinâmica relação com outras totalidades, mediatizado por elas.” (ABREU, 2010, p.102).

A inserção dos Assistentes Sociais no campo educacional e o reconhecimento da função pedagógica de sua profissão possibilitaram que a dimensão educativa da prática profissional estivesse articulada com as políticas educacionais (ALMEIDA, 2007).

Considerando que a demanda pela profissão de Serviço Social na Educação foi gestada pela necessidade de dar respostas às expressões da “questão social”, como medidas implementadas pelo Estado, e resultados das reivindicações dos trabalhadores, para legitimação do poder dominante, compreende-se a política de Educação envolvida nesses processos na sociedade capitalista, como discorre documento elaborado pelo CFESS:

A Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora [...]. A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir de processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora (CFESS, 2012, p. 19).

O Assistente Social, inserido no processo de luta entre as classes fundamentais da sociedade capitalista, atua como um dos mediadores de conflitos, visando a

ampliação das possibilidades de permanência dos estudantes, no caso deste estudo, dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Paraná - IFPR Está, amparado, também, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394/1996.

O direcionamento ético-político da profissão, vincula-se às demandas da classe trabalhadora, portanto, os

Sujeitos coletivos expressam consciências partilhadas, são sujeitos que lutam por vontades históricas determinadas. Por isto é tão importante o conhecimento das cambiantes dinâmicas societárias, das múltiplas expressões da questão social, pois o projeto profissional do Serviço Social, ou seja, o projeto ético-político da profissão, de alguma forma relaciona-se com o projeto societário mais amplo. São forças sociais em presença. Ambos são projetos coletivos, certamente de diferente magnitude. Os projetos societários têm no seu horizonte uma imagem de sociedade a ser construída, dirigindo-se à sociedade em seu conjunto. (MARTINELLI, 2006, p. 17).

As atribuições³⁵ e competências³⁶ dos Assistentes Sociais, seja no âmbito da política de Educação, seja nas demais políticas, estão fundamentadas pelos princípios, direitos e deveres regulamentados pelo Código de Ética profissional do Serviço Social³⁷, na Lei que regulamenta a profissão³⁸ e nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS³⁹.

A direção social assumida pelo Serviço Social, a partir do projeto ético-político profissional, compreende as competências gerais que permitem a apreensão do contexto sócio-histórico em que está situada a intervenção do profissional, sendo elas:

- 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;

³⁵ As atribuições referem-se a “[...] funções privativas do/a assistente social, isto é, suas prerrogativas exclusivas” (IAMAMOTO, 2002, p.16). As atribuições privativas do Assistente Social constam no Art. 5 da Lei que regulamenta a profissão (1993).

³⁶ As competências “[...] expressam a capacidade de apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais” (IAMAMOTO, 2002, p.16). As competências do Assistente Social constam no Art. 4 da Lei que regulamenta a profissão (1993).

³⁷ Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais, aprovado em 15 de Março de 1993.

³⁸ Lei Nº 8.662, de 07 de Junho de 1993.

³⁹ Diretrizes Curriculares do Serviço Social de 1996.

- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico [...] desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social [...] (CFESS, 2012, p. 26).

Como abordado anteriormente é a “questão social” que justifica a necessidade social da profissão de Serviço Social. Nesse sentido, as atribuições e competências dos Assistentes Sociais devem estar aliadas a capacidade de compreender como as expressões da “questão social” se manifestam no cotidiano profissional. A luta da profissão pela efetivação e consolidação dos direitos sociais envolve o enfrentamento da “questão social”. A garantia ao acesso aos direitos sociais se dá por meio de Políticas Sociais que, por vezes, constituem-se em respostas fragmentadas às expressões da “questão social”. (CFESS, 2012).

Desse modo, constituem-se em desafios à profissão dos Assistentes Sociais “[...] dar materialidade às suas competências e atribuições profissionais nos diferentes espaços sócio-ocupacionais” (CFESS, 2012, p. 28), buscando ampliar e consolidar os direitos sociais, de forma que o profissional não seja mero executor de Políticas Sociais, ou considerado solucionador das expressões da “questão social”. Como exemplo, no campo educacional é atribuída aos Assistentes Sociais a responsabilidade em solucionar as expressões da “questão social”, como a violência, o baixo rendimento escolar, a evasão escolar, entre outras. Embora seja reconhecida a importância de sua atuação nas expressões da “questão social, acima mencionadas, não se pode desconsiderar que tais processos são intrínsecos a sociabilidade capitalista e que o profissional está subordinado às demandas de seu empregador ao vender a sua força de trabalho para garantir as suas necessidades de sobrevivência (CFESS, 2012).

Com o debate acerca do direcionamento ético-político da profissão dos Assistentes Sociais, nos anos de 1980 e 1990, intensificou-se a sua presença no campo da Educação, principalmente a partir da década de 1990. No entanto, é a partir dos anos de 2000 que a reflexão em relação à inserção dos Assistentes Sociais na Política de Educação passou a ter destaque nos espaços de discussão coletiva da categoria profissional, como os Encontros Nacionais do conjunto CFESS-CRESS⁴⁰.

⁴⁰ CFESS - Conselho Federal de Serviço Social; CRESS - Conselho Regional de Serviço Social.

No ano de 2000, a Assessora Jurídica do CFESS Dra. Sylvia Terra elaborou um parecer jurídico em relação a inserção dos Assistentes Sociais nas escolas da rede pública do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assessora Jurídica do CFESS destacou como função principal dos Assistentes Sociais nas escolas a análise e o diagnóstico dos “problemas sociais”⁴¹ enfrentados pelos alunos, tais como:

[...] a chamada evasão escolar; um baixo rendimento; desinteresse pelo aprendizado; problemas com disciplina; insubordinação a qualquer limite ou regra escolar; vulnerabilidade a drogas; atitudes e comportamentos agressivos ou violentos. (CFESS, 2001, p. 22).

No ano de 2001, a fim de ampliar a compreensão sobre a inserção profissão dos Assistentes Sociais na Educação, no 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS foi instituído um grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação, que desenvolveu uma brochura intitulada “Serviço Social na Educação”, com anexo do parecer jurídico realizado no ano anterior.

Em 2006, no 35º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS foi aprovada a constituição de um Grupo de Trabalho (GT) sobre o Serviço Social na Educação⁴² que se reuniu com regularidade entre os anos de 2008 a 2012. Em 2011, foi produzido e socializado o documento “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação” (CFESS, 2011) para o embasamento de reflexões acerca da temática. Em 2013 foi publicado o documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2012) destacando a afirmação

[...] da concepção de educação que deve orientar a atuação profissional; das competências e atribuições do/a assistente social; bem como das dimensões, particularidades e estratégias para a inserção, atuação e consolidação do exercício profissional no âmbito da educação em consonância com o projeto ético-político e profissional do serviço social (CFESS, 2012, p.13).

As diretrizes norteadoras do projeto ético-político do Serviço Social e os princípios da profissão dos Assistentes Sociais, estabelecidos no Código de Ética profissional, estão direcionados à “[...] garantia dos direitos civis, sociais e políticos da classe trabalhadora” e “[...] ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993). A concepção

⁴¹ O termo “Problemas sociais” foi utilizado no parecer jurídico elaborado pela Dra. Sylvia Terra (CFESS, 2001).

⁴² O GT era composto por um/a representante de cada região dos CRESS e representante do CFESS, com o objetivo de acompanhar o processo de normatização do Serviço Social na Educação.

de Educação que norteia a profissão é da Educação como um direito social que se caracteriza em “[...] um dos momentos deste processo de mobilização e luta social [...]” (CFESS, 2012, p. 22).

A Educação emancipadora não encontra condições objetivas para a sua realização, sob as condições institucionais atuais da Política de Educação que apresenta como principal função a mediação dos processos de reprodução e manutenção da sociedade capitalista. A concepção de Educação assumida pela profissão de Serviço Social não está dissociada das lutas pela ampliação e consolidação dos direitos, assim como da busca pela superação das desigualdades sociais.

A concepção de emancipação que fundamenta esta concepção de educação para ser realizada depende também da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, sem as quais não se viabiliza uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica. Os processos de constituição dos sujeitos coletivos e de suas lutas é, desta forma, condição de uma educação emancipadora [...] (CFESS, 2012, p. 22).

Essa concepção de Educação emancipadora contribui para refletir sobre as condições objetivas do trabalho dos Assistentes Sociais na Política de Educação, o que incide em apreender os processos que medeiam a sua inserção nessa política e impactam em sua atuação profissional, considerando o direcionamento ético-político e os procedimentos técnicos utilizados nos espaços sócio-ocupacionais no campo educacional.

É “[...] através da educação escolarizada que o Estado desenvolve sua Política Educacional, cujos princípios fundamentam a definição dos elementos norteadores a serem seguidos em âmbito nacional” (ABREU, 2017, p. 130). Nesse processo, é importante compreender que o Assistente Social se insere, na Política Educacional, nos espaços institucionais da Educação escolarizada.

Nessa dimensão, é preciso ponderar que:

Faz-se necessário ressaltar que a educação não se restringe ao espaço escolar e nem é tarefa exclusiva do professor. A família é a primeira instituição onde o ato educativo se processa, mas outras instituições têm assumido historicamente essa função educacional, como a igreja, os movimentos associativos, os partidos políticos, entre outras. As próprias empresas têm investido em processos educativos

para tornar seus trabalhadores mais produtivos (ABREU, 2017, p. 130).

A partir dos anos de 1990 intensifica-se a presença dos Assistentes Sociais na área educacional, principalmente em resposta às requisições sócio-institucionais para a ampliação das condições de acesso e de permanência dos estudantes nos diferentes níveis e modalidades da Educação. Tais requisições são mediadas por ações e programas governamentais, em um contexto tensionado, por um lado, pelas reivindicações e pressões de sujeitos políticos e movimentos sociais pela universalização da educação pública, e, por outro lado, pelas recomendações e estratégias dos Organismos Multilaterais para as Políticas Educacionais. Como depreende Almeida (2007):

[...] Inscreve-se, portanto, 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 (ALMEIDA, 2007, p. 37).

É possível compreender que a inserção do Assistente Social no âmbito educacional é tensionada pelas contradições que permeiam a Política de Educação, as quais estão intrinsecamente vinculadas ao modo de produção capitalista. Visam, portanto, responder a demanda por formação de mão-de-obra qualificada para o atendimento às necessidades do mercado de trabalho, bem como representam o resultado das mobilizações e reivindicações da população pelo direito à Educação.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica insere-se na agenda política do país, principalmente pelo Programa de Aceleração ao Crescimento (PAC), lançado no ano de 2007. O plano de expansão direcionava a implantação de instituições de ensino no interior do país, definindo cidades pólo e apresentando como um de seus objetivos a formação e qualificação dos cidadãos para sua atuação profissional em diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, de forma a atender principalmente às demandas sociais e peculiaridades regionais.

Nessa perspectiva de expansão foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), regulamentados pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, definidos como:

Art. 2º [...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, s/p).

Abreu (2017) depreende que a expansão da Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação apresenta como fundamento o direcionamento de suas ações na perspectiva da inclusão social. Essa perspectiva está presente no documento Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. O documento refere-se a responsabilidade estatal para a consolidação da Educação no âmbito da escolarização e da profissionalização, assumindo “[...] o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2008, p. 16).

A criação dos IFs caracteriza-se como parte do conjunto de políticas do Governo Federal, principalmente a partir do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. A expansão da Educação Profissional e Tecnológica visava a ampliação da oferta de cursos técnicos, a implementação de uma política de incentivo e apoio à elevação da titulação dos profissionais da rede federal de educação e, ainda, a defesa de uma formação voltada ao trabalho e que estivesse fundamentada na elevação da escolaridade (BRASIL, 2008).

A defesa do governo federal, em relação ao Instituto Federal, é ressaltada por meio da Educação que

[...] vem sendo considerada como fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade de desenvolvimento nacional, mas também como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros. [...] o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. [...] Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. [...] Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL, 2008, p. 21).

Os Institutos Federais são concebidos como bens públicos criados na perspectiva de consolidação da Educação profissional e tecnológica enquanto política pública (BRASIL, 2008). Nesse processo de criação dos IF's, identifica-se, segundo Abreu (2017), um duplo movimento: de um lado são criados em resposta às demandas sociais pelo acesso à Educação Pública; e de outro respondendo às necessidades do mercado de trabalho, enquanto formação de mão-de-obra qualificada.

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e com a ampliação das ações governamentais focando no acesso dos estudantes às instituições de ensino superior e de educação profissional, evidencia-se a preocupação estatal com a permanência e o êxito dos estudantes. É nessa perspectiva que é criado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), regulamentado pelo Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que apresenta o objetivo para criar as condições de ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior, fomentando as Políticas de Inclusão e de Assistência Estudantil.

Nesse processo, é elaborado o PNAES, regulamentado pela Portaria Normativa MEC Nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de Julho de 2010, fomentando ações de assistência estudantil que permitissem aos estudantes a garantia de suprir as necessidades de alimentação, moradia, transporte, saúde, apoio pedagógico, entre outras.

O PNAES (2010), que contou com a participação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), delineou as propostas de formatação do Programa direcionadas a defesa da Assistência Estudantil como política pública não direcionada somente a permanência, mas ao reconhecimento da Educação Superior Pública como direito social (DAROS, 2013).

A proposta de efetivar a Assistência Estudantil como política pública foi também anunciada pelo MEC (2013, p. 13) que compreendeu a Política Nacional de Assistência Estudantil como “[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação [...] agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão [...]”.

Em 2014, em documento emitido pelo FONAPRACE, e encaminhado para a ANDIFES, gestão 2014-2015, é possível identificar o direcionamento dessa entidade

representativa para o fortalecimento da Assistência Estudantil, delineando uma proposta de Política Nacional de Assistência Estudantil “[...] que permita que o PNAES (2010), enquanto mecanismo de financiamento da política possa ser aplicado de forma efetiva no âmbito das instituições e se transforme em política de Estado (e não de governo)” (FONAPRACE, 2014, p.24).

Daros (2013) pontua que ao constituir-se em política pública é possível ampliar e direcionar as ações da Assistência Estudantil possibilitando o acesso e permanência à educação pública de qualidade. A concepção da Assistência Estudantil enquanto política pública justifica-se pela compreensão de que é um mecanismo necessário para a garantia do direito à Educação pública, referenciando o Direito à Educação na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, e na LDB N° 9.394/1996.

Tendo em vista que o trabalho dos Assistentes Sociais se efetiva por meio de Políticas Sociais, é fundamental a compreensão desse processo de lutas para a efetivação do PNAES (2010) em política pública. Compreende-se, então, que a inserção do Assistente Social na rede federal de ensino é demandada, principalmente, pela regulamentação do PNAES (2010) para oferta de ações de Assistência Estudantil.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil desenvolvido em 2007 indica a preocupação com a formação de equipes multidisciplinares e interdisciplinares para elaboração, implementação e execução de programas e ações de Assistência Estudantil, apontando como uma das atribuições dessas equipes as “[...] avaliações de cunho social e econômico”, destacando o cargo de Assistente Social elencado no documento” (BRASIL, 2007, p.17).

Abreu (2017) destaca que a requisição pelo Assistente Social no âmbito da Assistência Estudantil não ocorre somente para execução das ações, mas sua atuação pauta-se também no planejamento e gestão dos programas e projetos.

Portanto, compreende-se que as demandas requisitadas pela Assistência Estudantil ao Serviço Social, repercutem na particularidade da inserção dos Assistentes Sociais na Política de Educação, como explicita o documento do CFESS (2012), quando

[...] acentua a necessidade de que o trabalho profissional mobilize para além dos procedimentos técnico-instrumentais que já se encontram presentes em seu cotidiano, processos de articulação com as lutas

sociais travadas pela ampliação das condições de permanência dos estudantes em seus diferentes momentos de formação (CFESS, 2012, p. 42).

Como evidencia o documento, a preocupação com a permanência dos estudantes, principalmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio das ações de Assistência Estudantil, se constitui em principal campo de atuação para os profissionais de Serviço Social na Educação.

É importante destacar que a preocupação com a ampliação do direito ao acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino na Rede Federal, ocorre com a inserção da classe trabalhadora nesses espaços, que demandam por condições de moradia, alimentação, transporte, etc., para que possam prosseguir com a formação acadêmica.

Ao refletir sobre a inserção do Assistente Social na política de Educação, parte-se da compreensão de que o profissional atua como mediador das relações contraditórias do modo de produção capitalista, como mencionado. Por isso,

[...] a compreensão da Educação como um espaço sócio-ocupacional em expansão para o Serviço Social baseia-se no entendimento de que, como parte da totalidade social, a educação estabelece uma relação orgânica com os processos produtivos, situando-se no cerne dos conflitos e disputas a esses inerentes. Foi a partir de sua inscrição na esfera pública que passou a ser subordinada aos interesses da burguesia, tornando-se palco de disputas de interesses pelas classes fundamentais da sociedade (ABREU, 2017, p. 134).

Nessa perspectiva, se insere o trabalho do Assistente Social na Assistência Estudantil. Partindo da compreensão de que os programas, projetos e serviços no âmbito da Assistência Estudantil se configuram em mediações possíveis para minimizar os efeitos das desigualdades sociais, demanda-se do Assistente Social a elaboração de estratégias institucionais para garantir as condições de permanência “[...] tomando-as como expressões das desigualdades que atravessam a política educacional e que, em última instância, expressam as desigualdades sociais que esta política contribui para reproduzir [...]” (CFESS, 2012, p. 43).

As dimensões de atuação do Assistente Social nos Institutos Federais estão vinculadas, portanto, a demanda de ações de Assistência Estudantil, as quais visam a garantia das condições de permanência. O PNAES (2010), nesse sentido, atuaria nas seguintes áreas: moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura,

esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Nesse contexto, se insere o trabalho dos Assistentes Sociais particularmente neste estudo, com os Estudantes dos Cursos Técnicos de nível médio do Instituto Federal do Paraná, conforme apresenta-se a seguir.

2.2 AS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO IFPR: uma análise sobre a Evasão Escolar

A inserção dos Assistentes Sociais na Política de Educação, conforme exposto na seção anterior, é justificada pelas estratégias profissionais em relação “[...] aos processos de garantia do acesso, da permanência, da gestão democrática e da qualidade da educação” (BRASIL, 2013, p.37), que estão contemplados no Art. 3⁴³ da LDB Nº 9.394/1996.

Os Institutos Federais ofertam cursos superiores de graduação – licenciatura, tecnologia e bacharelado -, cursos superiores de pós-graduação *lato e stricto sensu* – especialização, mestrado e doutorado, e cursos técnicos de nível médio. Nesse sentido, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que refletiu principalmente na ampliação do número de vagas para as instituições federais de ensino, surge também a preocupação com a permanência dos estudantes.

As prerrogativas legais em relação ao direito à Educação destacam-se na Constituição Federal de 1988, sendo positivado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

⁴³ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Essa Lei foi regulamentada pela Lei Nº 9.536/97, Art. 49, parágrafo único, e pelos Decretos: a) Decreto Nº 2.208/97, Arts. 36, 39, 40, 41 e 42; b) Decreto Nº 2.306/97, Arts. 16, 19, 20, 45, 52, 54 e 88; Decreto Nº 2.494/98, Art. 80; Decreto Nº 3.276/99, Arts. 61 a 63; Decreto Nº 3.860/2001, Arts. 9, 44, 46, 52, 53 e 80; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

(LDB), Lei Nº 9.394/1996. Isso significa que os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, ofertados pelos Institutos Federais de Educação, visam responder o direito à Educação com ações e programas direcionados ao acesso e a permanência dos estudantes na Rede Federal de Educação.

O direcionamento em torno das demandas por ações estatais que garantam as condições de acesso e de permanência dos estudantes, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, resulta na regulamentação do PNAES (2010), o qual tem como objetivos:

- I – democratizar as **condições de permanência** dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - **reduzir as taxas de retenção e evasão**; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, Art. 2. Grifos nosso).

A preocupação com o acesso e a permanência instiga a refletir sobre a evasão escolar. Embasado pelos princípios do PNAES (2010), o poder público passou a normatizar a necessidade de intervenção das instituições da Rede Federal, com vistas à redução dos índices de evasão escolar, conforme definido no Termo de Acordo de Metas e Compromissos entre os IFs e o Ministério da Educação (MEC), assinado em 2009.

No âmbito da Educação Profissional, dados do Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, realizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2012 - o qual apresentou com um de seus objetivos a avaliação da caracterização da evasão escolar nas diferentes modalidades de cursos -, apontaram que as taxas de conclusão⁴⁴, em nível nacional, eram de 46,8% para o Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2012).

Em 2013, o Tribunal de Contas da União (TCU), publica o Acórdão Nº 506/2013, recomendando à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) que os IFs instituíssem um plano de ação para o enfrentamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional. Nessa direção, foi instituído um Grupo de Trabalho, por meio da Portaria Nº 39, de 22 de setembro de 2013, da

⁴⁴ As taxas de conclusão foram calculadas com base na relação entre concluintes e matriculados (OLIVEIRA, 2019).

SETEC, com o intuito de estudar e propor alternativas para o enfrentamento da evasão escolar na Rede Federal de Educação (BRASIL, 2013).

Em 2014, como resultado de um processo de estudos e diagnósticos em torno da problemática evasão escolar, foi regulamentado o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2014), que se caracteriza

[...] em um plano de ação composto por sete dimensões que abrangem o entendimento dos fenômenos da evasão e retenção e medidas para o seu **combate**, a formação de parcerias, o desenvolvimento da pesquisa e inovação, a inserção profissional dos estudantes, a distribuição de cargos e funções às instituições, a capacitação dos servidores e a avaliação de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2014, p. 4, Grifo no original).

O documento refere-se que no Brasil a preocupação em torno da evasão escolar passou a ser sistematizada a partir da formação da Comissão Especial de Estudos sobre evasão (ANDIFES/ABRUEM/ SESu/MEC, 1996), cujos estudos de conceitos e cálculos permitiram a delimitação da temática no âmbito das universidades (BRASIL, 2014).

A comissão apresentou três definições em torno da evasão escolar: a) a evasão do curso, que é considerada a saída definitiva do estudante de seu curso de origem; b) a evasão da instituição, que se refere ao desligamento do estudante da instituição em que se matriculou; e c) a evasão do sistema, que se refere a não inserção do estudante ao sistema formal de ensino (ANDIFES/ABRUEM/ SESu/MEC, 1996 *apud* BRASIL, 2014, p.16).

Acrescenta-se ao debate a polissemia da própria categoria evasão escolar. Dore e Lüscher (2011) apontam que

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 775).

As autoras refletem, ainda, que a análise em torno da evasão escolar compreende três dimensões indispensáveis:

1) níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior; 2) tipos de evasão, como

a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras; 3) razões que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais (DORE; LÜSCHER, 2011, p.150).

Segundo Dore e Lüscher (2011), a evasão escolar é uma problemática complexa, que envolve um conjunto de fatores individuais e institucionais. No âmbito individual, estão envolvidos valores, comportamentos e o próprio contexto familiar, explicitando a vulnerabilidade socioeconômica, violência, conflitos, entre outros aspectos. No âmbito institucional, a evasão pode relacionar-se a fatores como a “[...] composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas” (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 777). Portanto,

Do vasto e intricado conjunto de circunstâncias individuais, institucionais e sociais presentes na análise da evasão, destaca-se a explicação de que a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola. A saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 777).

A evasão escolar é um fenômeno complexo, multifacetado e está condicionado a múltiplos fatores. Na Rede Federal de Educação, o enfrentamento dessa problemática explicita-se, principalmente, por meio das ações de promoção das condições de permanência dos estudantes, que estão atreladas, mormente, à Assistência Estudantil.

Assim, o Assistente Social se insere nas instituições de ensino da Rede Federal, como os Institutos Federais, na perspectiva de atuação junto a classe trabalhadora, para contribuir com a redução dos efeitos das desigualdades sociais que interferem no desempenho e na permanência dos estudantes no contexto acadêmico.

Nessa ótica, a Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o PNAES, regulamenta que as ações de assistência estudantil

[...] devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e **agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras** (BRASIL, 2007, s/p., grifos nosso).

Nessa mesma direção, o Decreto Nº 7.234/2010, que regulamenta o PNAES,

apresenta como um de seus objetivos a

[...] **redução das taxas de retenção e evasão**; e em seu Art. 4º, Parágrafo único, regulamenta assim como na portaria normativa que as ações de assistência estudantil **devem agir preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras** (BRASIL, 2010, s/p., grifos nosso).

Abreu (2017) reflete que é importante considerar que esses jovens em situação de vulnerabilidade social são sujeitos de Direitos Sociais, pertencentes a classe trabalhadora. Cabe, então, aos profissionais inseridos nessas instituições de ensino, como os Assistentes Sociais, considerar a realidade social desses estudantes, uma vez que “[...] a totalidade social é a base para o entendimento das relações estabelecidas na escola, onde se efetiva o processo de constituição dos direitos sociais” e, desse modo, “[...] acredita-se que tal compreensão deve ser também a referência para que os sujeitos que atuam nas instituições educacionais trabalhem na perspectiva da ampliação e garantia de direitos” (ABREU, 2017, p. 155).

Outro instrumento legal que normatiza as ações da Assistência Estudantil e abarca a perspectiva de enfrentamento da evasão escolar na Rede Federal de Educação é o Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007). O plano apresenta um diagnóstico⁴⁵ acerca da necessidade de desenvolvimento de ações de Assistência Estudantil, e retrata a evasão escolar como sendo responsável pela redução da eficiência do sistema de educação e a encarece. Segundo o diagnóstico são fatores externos e internos ao sistema que levam à evasão, mas é papel da Universidade criar meios para estimular a permanência do estudante. O documento aponta como principal causa da evasão dos estudantes a condição socioeconômica (BRASIL, 2007).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007) apresenta como um de seus objetivos específicos:

[...] contribuir para aumentar a eficiência e a eficácia do sistema universitário, **prevenindo e erradicando** a retenção e a evasão, assim como definir um sistema de avaliação dos programas e projetos de assistência estudantil por meio da adoção de **indicadores quantitativos e qualitativos para análise das relações entre assistência e evasão** [...]. (BRASIL, 2007, p. 15).

⁴⁵ Estudos sobre "Diplomação, Retenção e Evasão em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas", realizado pelo MEC; estudos realizados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), assim como a pesquisa realizada pelo FONAPRACE, a primeira entre 1996 e 1997 e a segunda entre 2003 e 2004.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007) tem como perspectiva a erradicação da evasão escolar. Entretanto, com base no exposto no primeiro capítulo, pode-se inferir que a evasão escolar, enquanto expressão da “Questão Social”, é intrínseca ao modo de produção capitalista. Dessa forma, como uma resposta a expressão da “Questão Social”, a Assistência Estudantil tem como um de seus objetivos minimizar os efeitos das desigualdades sociais na realidade social desses sujeitos.

A preocupação com a evasão escolar nas instituições de ensino federais e que está expressa nos documentos legais que embasam a Assistência Estudantil, resultou na elaboração de um Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2014.

Esse documento pautou-se em especial, na definição de uma base conceitual para a análise da evasão escolar e da retenção, assim como a sistematização e análise dos dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), categorizando e definindo as causas da evasão escolar e da retenção e apontando ações para superação dessas problemáticas. (BRASIL, 2014).

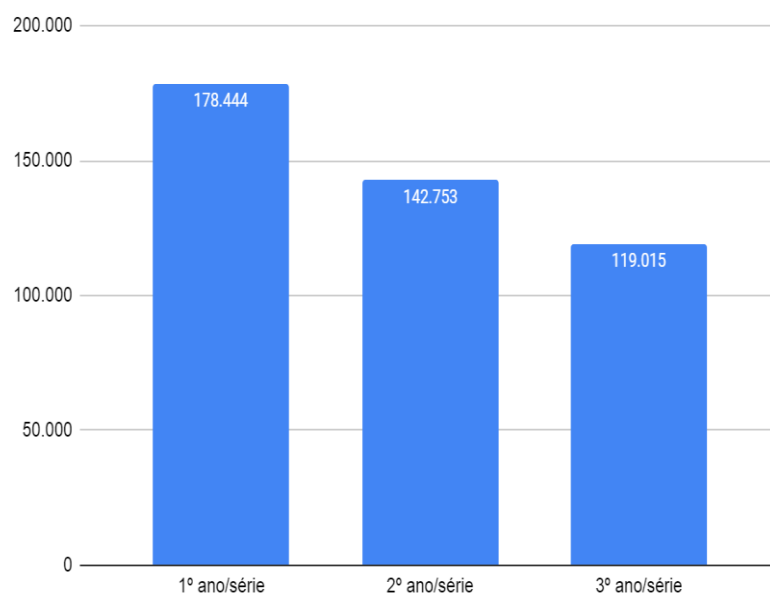
O conceito de evasão é concebido, no Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2014), como fenômeno que envolve

[...] fatores multidimensionais (culturais, sociais, institucionais e individuais), e relaciona esse entendimento à complexidade da Rede Federal no cumprimento da sua função social, implica em articular ações que deem conta do atendimento a um público diversificado que, em sua maioria, é socioeconomicamente vulnerável e egresso de sistemas públicos de ensino em regiões com baixo índice de desenvolvimento educacional (BRASIL, 2014, p. 28).

A evasão escolar, como um fenômeno complexo, se expressa de múltiplas formas e nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Desse modo, a evasão no âmbito do Ensino Médio Integrado pode se expressar na redução das matrículas entre os anos/séries. Dados do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, de 2018, demonstraram a distribuição de matrículas, por ano/série no Brasil, em relação ao Ensino Médio Integrado. Apontam, nesse sentido, que no 1º ano/série matricularam-se 178.444 estudantes, enquanto no 3º ano/série o número de matrículas foi de 119.015. Nota-se uma

expressiva diferença entre matrículas no 1º ano/ série e no 3º ano/série, considerando que a diferença das matrículas entre os anos/séries pode estar ligada tanto ao abandono dos cursos quanto a reprovação dos estudantes, como se constata no Gráfico 1.

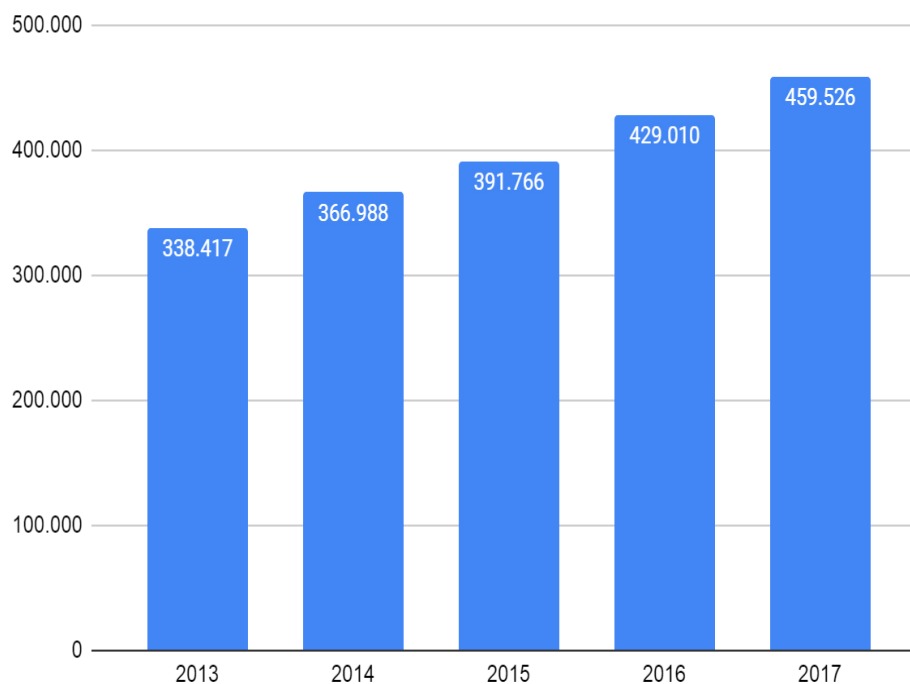
Gráfico 1 - Distribuição de matrículas no Ensino Médio Integrado, por ano/série Brasil - 2018



Fonte: Censo Escolar/Inep, 2018. Elaboração da autora.

Apresenta-se, no Gráfico 2, o número de matrículas efetuadas no Ensino Médio Integrado, no período de 2013 a 2017.

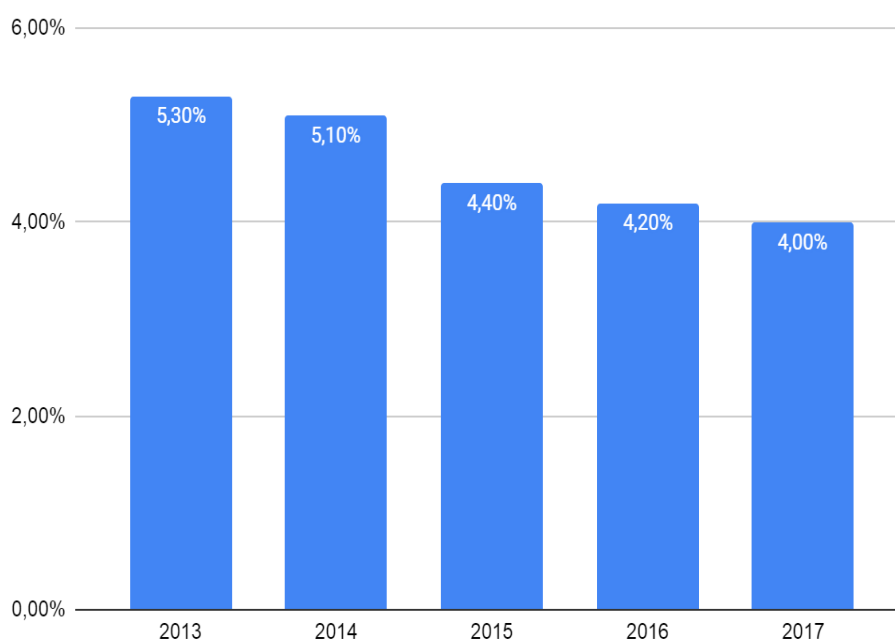
Gráfico 2 - Matrículas no Ensino Médio Integrado no período de 2013 a 2017 no Brasil



Fonte: Censo Escolar/Inep, 2018. Elaboração da autora.

No Ensino Médio Integrado, período de 2013 a 2017, constata-se no Gráfico 2 o aumento no número de matrículas e no Gráfico 3 uma redução nas taxas de evasão.

Gráfico 3 - Taxas de Evasão no Ensino Médio Integrado no período de 2013 a 2017 no Brasil



Fonte: Censo Escolar/Inep, 2018. Elaboração da autora.

A redução das taxas de evasão no Ensino Médio Integrado pode ser interpretada como resultado dos debates e das proposições evidenciadas no referido período, além dos documentos e das legislações que dimensionaram o enfrentamento à evasão escolar. Destaca-se o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2014) que orientou as ações de enfrentamento à evasão escolar no âmbito das instituições federais.

No âmbito do IFPR o Relatório Gerencial dos *campi*, elaborado em 2018, apresentou as taxas de evasão em relação ao ano de 2017, como se constata na Tabela 1. O *Campus* Avançado de Astorga, com 72 estudantes matriculados, teve uma taxa de evasão de 31,90%. O *Campus* Avançado Coronel Vivida, com 194 estudantes matriculados teve uma taxa de evasão de 3,60%.

Tabela 1 - Taxas de Evasão por *Campi* no Instituto Federal do Paraná - 2017

Campus	Número total de estudantes	Taxas de evasão geral
Assis Chateaubriand	383	16,30%
Campus Avançado Astorga	72	31,90%
Campus Avançado Barracão	101	7,90%
Campus Avançado Coronel Vivida	194	3,60%
Campus Avançado Goioerê	191	20,90%
Campus Avançados Quedas do Iguaçu	85	18,80%
Campo Largo	816	19,20%
Capanema	140	14,30%
Cascavel	293	19,50%
Colombo	101	7,90%
Curitiba	2461	6,40%
Foz do Iguaçu	561	16,60%
Jacarezinho	535	13,50%
Jaguariaíva	124	8,10%
Irati	405	10,10%
Ivaiporã	552	24,50%
Londrina	544	19,10%

Palmas	266	7,10%
Paranaguá	499	10,40%
Paranavaí	495	9,90%
Pinhais	240	5,40%
Pitanga	161	14,60%
Telêmaco Borba	537	8,00%
Umuarama	527	21,10%
União da Vitória	229	22,70%

Fonte: Relatório Gerencial dos *Campi* - Edição 2018. Elaboração da autora.

Conforme abordado, a partir de 2014, as ações de enfrentamento da evasão escolar no âmbito do IFPR foram articuladas, em especial, pelo Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2014). No apêndice D, o documento apresentou sugestões de ações de intervenção para o enfrentamento da evasão escolar.

Com base nas orientações do Documento Orientador os *campi*, a partir de suas possibilidades e de acordo com as suas especificidades, desenvolveram ações de enfrentamento da evasão escolar. Como exemplo dessas ações no contexto dos *campi*, Gallert, Lewandowski e Ferreira (2019) apresentaram os resultados do Projeto de Pesquisa “Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-Campus Cascavel”⁴⁶, implementado e executado pela equipe multidisciplinar⁴⁷.

O projeto objetivou a identificação dos motivos da infrequência e da evasão dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no *campus* de Cascavel

⁴⁶ As ações desenvolvidas no âmbito do projeto compreenderam: **Entrevista com ingressantes:** realizada no início do ano letivo para identificar o perfil dos/das ingressantes e os aspectos que exigissem atenção da equipe multiprofissional; **Controle de frequência:** análise diária do registro de frequência realizado pelos/as docentes; **Acompanhamento dos/as estudantes infrequentes:** estudantes que apresentam 4 (quatro) faltas ou mais no mês são considerados/as infrequentes. Nesses casos são realizadas abordagens individuais e/ou coletivas, presenciais e/ou por telefone, com os/as estudantes e/ou seus responsáveis para escuta qualificada e orientação; visita domiciliar; encaminhamentos à rede de proteção e atendimento (Programa de Prevenção e Combate a Evasão Escolar; Conselho Tutelar); **Entrevista de desligamento:** realizada no momento do pedido de transferência para identificar as razões da solicitação; **Tabulação de dados:** levantados nas diferentes ações do Projeto; **Grupo de estudo:** para discussão dos dados levantados; discussão de casos e definição de estratégias para resolução dos problemas; e discussão de temas referentes à evasão e infrequência escolar; **Publicização dos dados:** em reuniões com os colegiados dos cursos para discussão da temática e definição de ações e em eventos científicos (GALLERT; LEWANDOWSKI; FERREIRA, 2019, p. 253-254, grifo das autoras).

⁴⁷ Com base nos relatórios do projeto, disponíveis no Sistema Eletrônico de Informações - SEI IFPR, a equipe do projeto é formada por Assistente Social, Assistente de Alunos, Pedagogo, Psicólogo, Técnico em Assuntos Educacionais e Tradutor e Intérprete de Libras.

- PR; a mediação dos processos de adaptação e permanência desses estudantes; e a elaboração de estratégias para a redução da Evasão e Infrequência Escolar (GALLERT; LEWANDOWSKI; FERREIRA; 2019).

Para o projeto “Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-*Campus Cascavel*”, duas situações são consideradas evasão⁴⁸: a) quando o estudante solicita transferência para outra instituição; e b) quando o estudante não confirma matrícula para o ano seguinte, no caso dos estudantes maiores de 18 anos. Nessas situações são realizadas entrevistas de desligamento para identificação das motivações da transferência e/ou da desistência. A partir das entrevistas de desligamento, realizadas desde 2017, constatou-se que a principal motivação da evasão do estudante, no *campus Cascavel*, foi a não adaptação ao ritmo de estudos da instituição. A partir dessa constatação, os colaboradores do projeto desenvolveram “[...] ações de orientação e acompanhamento pedagógicos, principalmente relacionados à organização e técnicas de estudos, com objetivo de mediar o processo de adaptação dos/das estudantes na instituição” (GALLERT; LEWANDOWSKI; FERREIRA, 2019, p. 257).

O projeto de pesquisa “Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-*Campus Cascavel*”, possibilitou realizar as ações de acompanhamento dos estudantes infrequentes e, segundo Gallert e Lewandowski e Ferreira (2019, p. 254), permitiu identificar as situações que interferem nas condições de permanência desses estudantes na instituição, visando a intervenção da equipe junto ao estudante e à família. Nesse sentido, “[...] Parte-se do pressuposto de que a infrequência é indicadora de que algo não vai bem com o/a do estudante e, ainda, tende a incidir no rendimento acadêmico do/a estudante, podendo acarretar em retenção e/ou evasão.” (GALLERT; LEWANDOWSKI; FERREIRA; 2019, p. 254).

Na Tabela 2 é possível observar os resultados positivos das intervenções realizadas pelos profissionais envolvidos no projeto de pesquisa:

⁴⁸ No Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2014) a transferência, desistência/abandono do curso refere-se a finalização do curso sem êxito/insucesso.

Tabela 2 - Orientações realizadas para os/as estudantes acompanhados/as por Infrequência escolar pelo Projeto de Pesquisa Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR - *Campus Cascavel* – 2018

1ª orientação (sem reincidência)	55 estudantes
2ª orientação (1ª reincidência)	29 estudantes
3ª orientação (2ª reincidência)	12 estudantes
4ª orientação (3ª reincidência)	4 estudantes
5ª orientação (4ª reincidência)	7 estudantes
6ª orientação (5ª reincidência)	4 estudantes
7ª orientação (6ª reincidência)	2 estudantes
Total de estudantes acompanhados/as	113

Fonte: GALLERT; LEWANDOWSKI; FERREIRA, 2019, p. 254.

Destaca-se que dos 113 estudantes acompanhados/as, 55 necessitaram de uma intervenção para voltar a frequentar regularmente a instituição. Entretanto, 25,66% tiveram mais de três reincidências, o justifica a necessidade de “[...] discutir a evasão escolar em âmbito institucional, identificar suas causas e realizar ações que promovam a permanência” (GALLERT; LEWANDOWSKI; FERREIRA, 2019, p. 255).

Em relação aos índices de Evasão, Gallert e Lewandowski e Ferreira (2019) apresentam uma tabela com dados comparativos entre os anos de 2017 e 2018.

Tabela 3 – Comparativo dos dados da evasão nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR-*Campus Cascavel* por ingressantes e total de evadidos 2017/2018

Curso	Ano	Ingressantes evadidos	Total de evadidos
Técnico em Informática	2017	8	51
	2018	1	22
Técnico em Análises Químicas	2017	5	8
	2018	4	12
Total	2017	13	59
	2018	5	34

Fonte: GALLERT; LEWANDOWSKI; FERREIRA, 2019, p. 256.

Pode-se inferir, a partir dos dados apresentados, que as ações do Projeto de pesquisa “Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-Campus Cascavel” contribuíram para a redução das taxas de evasão nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus Cascavel*. As autoras ressaltam que apesar do aumento do número real de evadidos no curso de Análises Químicas, a proporção em relação aos estudantes matriculados no curso reduziu, considerando que no ano de 2017 haviam somente duas turmas⁴⁹ do curso em andamento e, em 2018, haviam três turmas. No número total de evadidos, observa-se uma redução de 57% no total dos estudantes, ressaltando o aspecto positivo das ações desenvolvidas.

Com base nessa aproximação da realidade do *Campus Cascavel* é possível compreender a importância do envolvimento das equipes multidisciplinares na discussão, proposição e execução de ações de enfrentamento da evasão escolar, conforme explicitado no Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007) e no Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (2014).

É importante destacar que no IFPR as equipes multidisciplinares são constituídas, predominantemente, por um setor denominado Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis - SEPAAE, o qual “[...] é responsável por auxiliar os docentes e discentes nas ações referentes ao processo de ensino-aprendizagem articulado com a Assistência Estudantil” (IFPR, 2015, p. 222).

No que concerne à Assistência Estudantil esses setores são responsáveis pelos programas e projetos que ofertam auxílios/bolsas aos estudantes que comprovam a situação de vulnerabilidade socioeconômica, conforme Artigo 5º:

Art. 5º - Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2010, s/p., grifos no original).

A participação nos programas e projetos ofertados pela instituição exige, como contrapartida dos estudantes, a frequência mínima mensal de 75% no curso em que está matriculado, nos casos de cursos de nível médio. Nesse sentido, os programas ofertados procuraram garantir as condições de permanência dos estudantes na

⁴⁹ Vale ressaltar que o IFPR admite quarenta novos estudantes a cada ano por curso, através de seus processos seletivos (GALLERT; LEWANDOWSKI; FERREIRA, 2019, p. 255).

instituição, através do recurso financeiro, para a manutenção de necessidades básicas, tais como alimentação, transporte e moradia. Os projetos visam proporcionar o envolvimento e o engajamento dos estudantes no meio acadêmico.

Reitera-se a importância das equipes multidisciplinares na identificação dos processos que interferem na jornada acadêmica dos estudantes. Assim, são fundamentais a proposição de ações que garantam as condições materiais de permanência dos estudantes e as ações de acompanhamento e orientação nos estudos.

Na próxima seção, pretende-se apresentar como os Assistentes Sociais promovem ações para garantir as condições de acesso e permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná - IFPR.

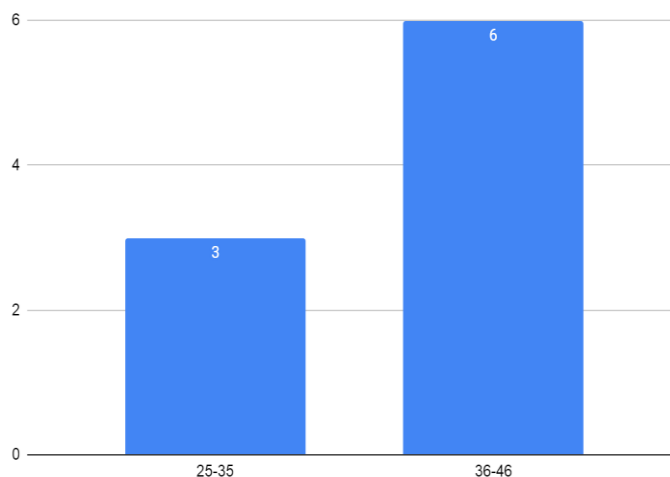
2.3 A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL PARA PERMANÊNCIA DOS ESTUDOS NOS IFS DO PARANÁ: o que os dados revelam

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise dos dados obtidos por meio do formulário *google form*. Participaram 10 (dez) profissionais Assistentes Sociais do IFPR. A exposição contempla, além do perfil dos profissionais Assistentes Sociais, quatro eixos: 1. Atuação do Assistente Social para garantia do Direito à Educação; 2. As ações de enfrentamento da Evasão Escolar desenvolvidas pelos profissionais Assistentes Sociais no IFPR; 3. Os desafios do trabalho do Assistente Social para o enfrentamento da evasão escolar; e 4. As possibilidades de atuação do Assistente Social para o enfrentamento da evasão escolar.

2.3.1 O perfil dos profissionais Assistentes Sociais

De acordo com os dados relativos a faixa etária dos Assistentes Sociais, a maioria encontra-se na faixa etária de 36 a 46 anos e os demais na faixa etária de 25 a 35 anos, como se constata no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Faixa etária dos Assistentes Sociais



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do formulário respondido pelos Assistentes Sociais.

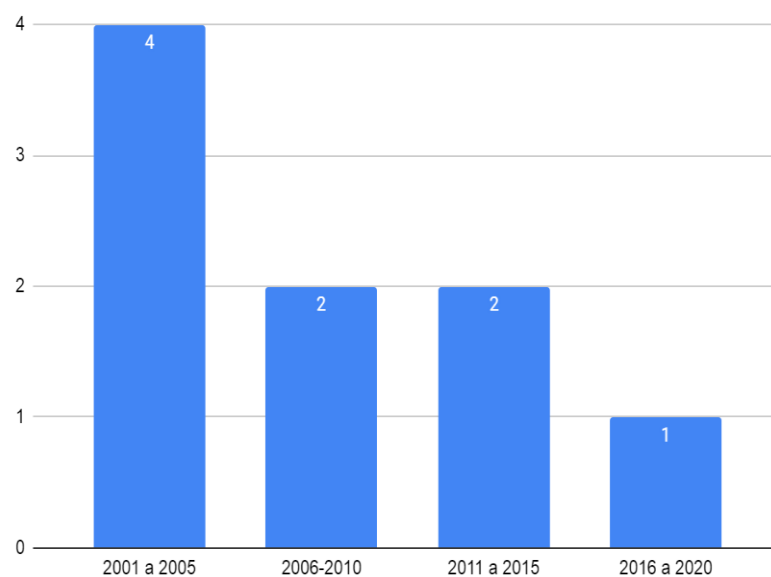
Dos 10 (dez) Assistentes Sociais, 2 (dois) são do sexo masculino e 8 (oito) do sexo feminino. Tudo indica que a tendência da predominância do sexo feminino no Serviço Social vincula-se a trajetória histórica da profissão. No percurso inicial da profissão, a demanda pela inserção feminina, estava diretamente ligada às características “[...] enraizadas e culturalmente legitimadas ao âmbito feminino.” (CRAVEIRO; MACHADO, 2011, s/p.).

Ressalta-se que tais características são evidenciadas na citação de Iamamoto e Carvalho (2019):

Aceitando a idealização de sua classe sobre a vocação natural da mulher para as tarefas educativas e caridosas, essa intervenção assumia, aos olhos dessas ativistas, a consciência do posto que cabe à mulher na preservação da ordem moral e social e o dever de tornarem-se aptas para agir de acordo com suas convicções e suas responsabilidades. Incapazes de romper com essas representações, o apostolado social permite àquelas mulheres, a partir da reificação daquelas qualidades, uma participação ativa no empreendimento político e ideológico de sua classe, e da defesa facultada um sentimento de superioridade e tutela em relação ao proletariado, que legitima a intervenção (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009, p. 171-172).

No Gráfico 5 identifica-se o ano de formação na graduação de Serviço Social, sendo que 50,0% dos Assistentes Sociais estão formados há 15 (quinze anos) ou mais. Dos outros 50,0%, 20,0% se formaram entre 2006 e 2010; 20,0% entre 2011 a 2015; e 10,0%, entre 2016 e 2020.

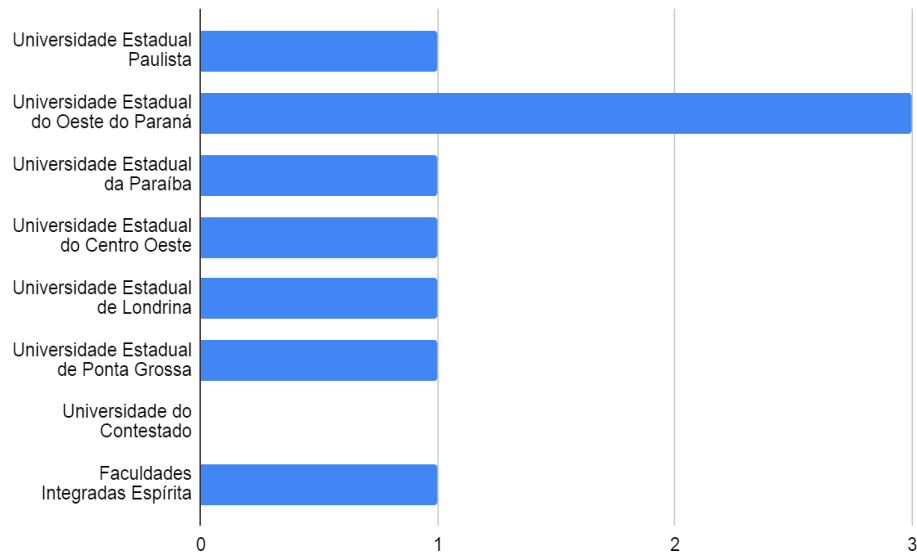
Gráfico 5 - Ano de Conclusão da Graduação de Serviço Social



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do formulário respondido pelos Assistentes Sociais.

O Gráfico 6 registra a instituição de ensino em que concluiu o curso de graduação de Serviço Social, sendo que 1 (um) Assistente Social se formou em instituição privada e os demais em instituições públicas.

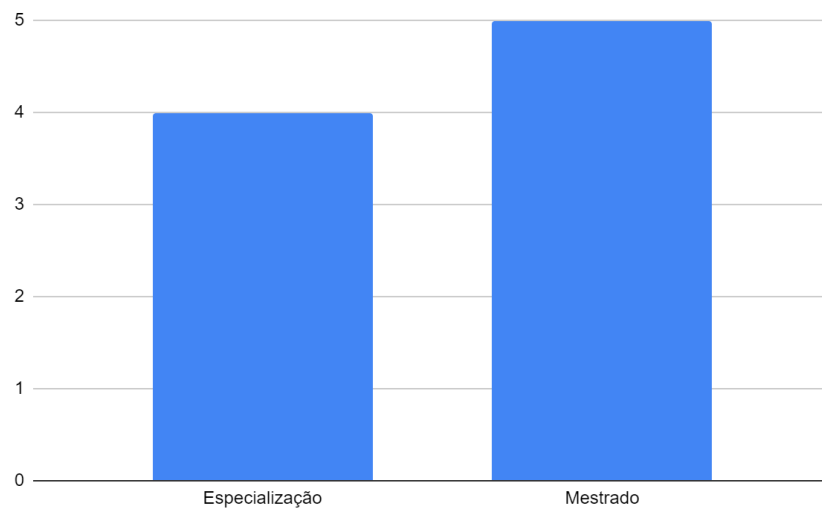
Gráfico 6 - Instituição em que concluiu a graduação de Serviço Social



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do formulário respondido pelos Assistentes Sociais.

O Gráfico 7 demonstra a formação atual dos Assistentes Sociais em relação a pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*.

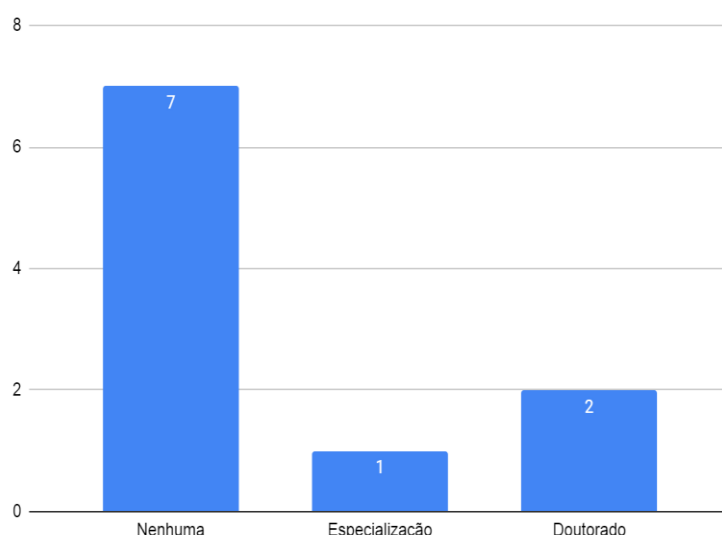
Gráfico 7 - Pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do formulário respondido pelos Assistentes Sociais.

O Gráfico 8 demonstra que 3 (três) profissionais Assistentes Sociais estão em processo de formação; sendo 1 (um) cursando especialização e 2 (dois) cursando o Doutorado.

Gráfico 8 - Formação em andamento



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do formulário respondido pelos Assistentes Sociais.

O perfil dos Assistentes Sociais instiga a refletir sobre as suas particularidades, assim como expressa os aspectos que os assemelham em relação a intervenção para enfrentar a evasão escolar, no âmbito dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR.

O diagnóstico sobre a evasão escolar, enquanto expressão da “questão social”, constitui-se num desafio, bem como numa possibilidade de intervenção, como expressou o Assistentes Social 1:

A evasão é uma situação que afirma a exclusão social e reafirma a desigualdade social. É resultado de uma estrutura hierarquizada e adequada aos interesses econômicos da reprodução ampliada do capital. [...] e com certeza é uma frente de atuação necessário ao profissional de Serviço Social, visto que somos competentes e temos atribuições para atuar nessa realidade. AS 1

A evasão escolar como expressão das desigualdades sociais intrínsecas ao modo de produção capitalista, se coloca como desafio aos Assistentes Sociais, cuja reflexão sobre os conflitos que expressam as contradições no âmbito educacional,

tencionam e evidenciam os conflitos entre as classes, conforme abordado no primeiro capítulo.

A compreensão da evasão como “situação que afirma a exclusão social e reafirma a desigualdade social” enfatizado pelo AS1 instiga a reflexão do CFESS (2012), demonstrando a necessidade de

[...] 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 (CFESS, 2012, p. 41).

Dessa forma, o conjunto de competências e atribuições dos Assistentes Sociais, que se desdobram em ações de enfrentamento da evasão escolar, estão articuladas ao projeto societário da classe trabalhadora e à sua concepção de Educação enquanto Direito Social.

A partir dessa consideração, destacam-se as respostas dos Assistentes Sociais do IFPR, em relação a evasão escolar, a partir de quatro eixos de análise: 1. Atuação do Assistente Social para garantia do Direito à Educação; 2. As ações de enfrentamento da Evasão Escolar desenvolvidas pelos profissionais Assistentes Sociais no IFPR; 3. Os desafios do trabalho do Assistente Social para o enfrentamento da evasão escolar; e 4. As possibilidades de atuação do Assistente Social para o enfrentamento da evasão escolar.

2.3.2 Atuação do Assistente Social para a garantia do Direito à Educação

A perspectiva da Educação Pública enquanto Direito Social está dimensionada na concepção de Educação que norteia o trabalho dos Assistentes Sociais. Nesse sentido, o trabalho do Assistente Social, na Política Educacional, visa o atendimento de uma demanda relacionada ao acesso, a permanência, a qualidade e a gestão democrática, em consonância com os princípios ético-políticos que norteiam a sua profissão.

Nessa direção, os 10 (dez) profissionais Assistentes Sociais, que responderam ao formulário, entendem que as ações de enfrentamento à evasão escolar vinculam-se a garantia do Direito à Educação.

O combate à evasão escolar é uma forma de viabilizar a permanência dos estudantes na escola e propiciar o **acesso ao direito à educação**. AS 2.

A evasão escolar no âmbito do IFPR é uma questão de permanência e êxito do estudante, garantia que deve ser considerada primordial pelo Assistente Social que diz respeito **ao acesso a política pública e a direitos sociais**, questão que deve estar intrínseca a atuação do profissional para que haja tal garantia. AS 5.

Acredito que a prevenção da evasão escolar deve fazer parte das atribuições do Profissional de Serviço Social (ação multidisciplinar), na perspectiva da **defesa de direito**. AS 6.

Entendendo que o **acesso à educação é um direito**, portanto não basta somente possibilitar o acesso, mas dar condições ao estudante à sua permanência. AS 9.

O ambiente escolar é permeado por diversas expressões da questão social, e a evasão escolar pode ser o resultado de várias situações que ocorreram previamente que podem estar relacionadas a questões de saúde (física ou mental), dificuldades financeiras, conflitos familiares, dificuldade de aprendizagem, entre outras situações que precisam ser identificadas no intuito de propor ações e encaminhamentos que visem a **garantia do direito ao acesso, permanência e êxito escolar**. O desafio de garantir a efetivação deste direito é uma tarefa não apenas do Serviço Social, mas de todos os servidores, docentes, técnicos e gestores da instituição. AS 10.

Pode-se identificar, também, que a dimensão da garantia do Direito à Educação, assim como o entendimento de que a sua intervenção profissional para contribuir no enfrentamento da evasão escolar, está atrelada ao trabalho coletivo da instituição, com destaque para a ação multidisciplinar, como se evidencia nas respostas do AS 6 e AS 10.

O posicionamento em defesa das condições de acesso e permanência à Educação remete ao Assistente Social a defesa das condições necessárias à “[...] efetiva universalização do acesso à educação e de sua consolidação como política pública, como um direito social” (CFESS, 2012, p. 41).

A articulação entre as estratégias de acesso e de permanência à Educação escolarizada é apontada pelo CFESS (2012) como um desafio a ser enfrentando, considerando haver um descompasso entre esses dois aspectos: apesar do avanço

registrado principalmente nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff no que se refere às ações de Assistência Estudantil - direcionadas unicamente aos estudantes da rede federal - evidenciam-se reivindicações pelas condições de permanência em diferentes níveis da Política Educacional.

O trabalho do Assistente Social no âmbito da Política Educacional é tensionado pelas contradições que permeiam essa política, e se expressam no cotidiano de seu trabalho, como apontou o AS 1:

O direito à Educação e a Evasão Escolar, [...] Estão organicamente relacionados ao projeto de sociedade burguês. De um lado, cria-se o Estado de direito e com ele o direito formal e legal à educação. Cria-se a ideia de que a educação é uma forma de ascensão social efetiva e exitosa. Porém, as estruturas econômicas e da divisão social do trabalho não suportam concretamente essa função e pressionam o outro pólo da contradição forjando diversos mecanismos que produzem a evasão. AS 1

É nesse sentido, que o Assistente Social, conforme abordado na seção 2.1, atua como mediador das relações contraditórias do modo de produção capitalista, dando respostas às expressões da “questão social” que se manifestam na política educacional.

No Brasil, na atualidade, a Educação pública evidencia retrocessos nas condições de acesso e de permanência com o desmonte de Direitos Sociais, historicamente conquistados pela classe trabalhadora, incidindo na necessidade de resistência e luta.

No ano de 2019, primeiro ano de mandato do Presidente da República Jair Bolsonaro, evidenciou-se um contingenciamento de verbas para a Educação, em todos seus níveis e modalidades. (LOBO, 2019).

O Programa Nacional das Escolas Cívico militares, instituído pelo Decreto Nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, e o Programa Future-se, ainda em processo de aprovação sustentam um discurso de maior autonomia financeira às universidades e institutos federais. Todavia, para Lobo (2019), ambos constituem-se em ataques à autonomia das escolas, universidades e institutos federais. Em especial, no Programa Future-se “[...] trata-se de um ataque a autonomia pedagógica, de gestão e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior, visando em última instância a sua privatização” (LOBO, 2019, p. 5).

A partir do direcionamento assumido em relação à Educação no governo de Michel Temer, e mantido e até intensificado no governo de Bolsonaro, os investimentos para essa política estão condicionados aos interesses dos grupos econômicos, principalmente das empresas educacionais (LOBO, 2019).

Registra-se, então, a intensificação de processos como a privatização, a precarização das condições de trabalho, a redução de investimentos para as políticas sociais, evidenciado um projeto direcionado para a manutenção dos lucros e reprodução do capital, com aumento acelerado das desigualdades sociais. (LOBO, 2019).

Os ataques aos Direitos Sociais tencionam a realidade educacional e refletem no trabalho dos Assistentes Sociais e, portanto, na demanda de suas competências e atribuições. Nessa perspectiva, a seguir aborda-se o segundo eixo de análise: As ações de enfrentamento da Evasão Escolar desenvolvidas pelos profissionais Assistentes Sociais no IFPR.

2.3.3 As ações de enfrentamento da Evasão Escolar desenvolvidas pelos profissionais Assistentes Sociais no IFPR

Os profissionais que participaram da pesquisa sinalizaram as seguintes ações para o enfrentamento da evasão escolar: abordagens individuais e coletivas; visitas domiciliares aos estudantes em situação de infrequência escolar; encaminhamentos para a rede de saúde e/ou sócio-assistencial; encaminhamento para atendimento de apoio pedagógico da equipe pedagógica e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE; e, principalmente, as ações ligadas à Assistência Estudantil, como o controle da frequência dos estudantes bolsistas.

Referente às ações desenvolvidas pelos profissionais Assistentes Sociais no IFPR, identifica-se que não são desenvolvidos projetos específicos de enfrentamento à evasão escolar. Apenas 3 (três) profissionais indicaram a existência de projetos que sistematizam as ações para o enfrentamento da problemática. Em dois *campus* os projetos são iniciativas da equipe pedagógica, institucionalizada como Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis - SEPAAE. Em um *campus* é desenvolvido projetos de pesquisa sobre a problemática; iniciativa dos servidores. Para além dos projetos realizados, em três *campi* existem ações pontuais e propostas que são

executadas pela SEPAE; salientando que dos 10 (dez) profissionais Assistentes Sociais, 9 (nove) estão lotados na SEPAE, e 1 (um) atua numa Diretoria da Reitoria.

Em relação ao desenvolvimento de ações para o enfrentamento da evasão escolar, destacam-se algumas ações elencadas pelos profissionais Assistentes Sociais do IFPR que participaram da pesquisa:

Entendo que atuamos de maneira individual, atendendo e esclarecendo pontualmente estudantes que tenham dúvidas e dificuldades sobre a permanência e continuidade dos estudos. E também temos envolvimento com ações gerais e institucionais, que são o planejamento e execução de políticas de assistência estudantil, de pesquisa e de extensão. AS 1

Por meio do controle mensal das frequências⁵⁰ para recebimento de bolsas e auxílios é possível acompanhar mais de perto quais estudantes estão em possível situação de evasão. Contudo, os estudantes que não recebem bolsa ou auxílio, ficam de fora dessa metodologia. AS 2

Dentre as ações desenvolvidas destaca-se a concessão de auxílios e bolsas; o acompanhamento acadêmico (frequência e desempenho) dos/as estudantes contemplados; encaminhamentos para a rede de serviço; rodas de conversa. AS 7

As ações podem ser: atendimentos individualizados aos estudantes (seja com a equipe da seção ou com algum docente, ex; docente de disciplina a qual o estudante está tendo mais dificuldades, relação aluno X professor; nivelamento de conteúdos no início do ano letivo com alunos dos primeiros anos; diálogos com os responsáveis pelos estudantes, procurando identificar fatores externos (social e familiar) que estejam impactando no desempenho escolar. Participação da equipe pedagógica nos conselhos de classe. AS 9

Ações pontuais. Quando o/a aluno/a tem dificuldade de aprendizagem, é orientado a participar dos horários de atendimento, monitorias e projetos de ensino. Orientações e acompanhamento do NAPNE no caso de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Encaminhamentos para a rede de saúde e/ou sócio-assistencial quando necessário. AS 10

Dos 10 (dez) profissionais que responderam ao formulário, 07 (sete) sinalizaram para a relação entre as ações de Assistência Estudantil e o enfrentamento da evasão escolar. O destaque para o acompanhamento dos estudantes bolsistas quanto a frequência escolar, pressupõe algumas considerações. A primeira remete-

⁵⁰ Além da frequência mínima de 75% estabelecida pela LDB Nº 9.394/1996, os editais de bolsas e auxílios da Assistência Estudantil no IFPR estabelecem a frequência mínima de 75% nos cursos em um determinado período (mensalmente).

se a demanda pelo trabalho dos Assistentes Sociais na realização de estudos socioeconômicos para concessão de bolsas aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Abreu (2017, p. 153-154) compreende que

[...] a caracterização dos estudantes a serem atendidos como “em situação de vulnerabilidade social” mascara o pertencimento de classe, assim como a pretensa “inclusão social” propagada na sua teleologia mascara a origem da desigualdade social, transferindo para o indivíduo a responsabilidade pela não inclusão [...].

Evidencia-se, nesse sentido, o caráter seletivo e focalizado dos programas de Assistência Estudantil. Desse modo, o Assistente Social encontra-se tensionado pelas demandas da população pelo acesso e permanência nas instituições de educação pública e pelas demandas institucionais de restrição de determinados direitos, evidenciando as contradições próprias da sociedade capitalista (ABREU, 2017).

Outra consideração a salientar refere-se ao maior envolvimento dos Assistentes Sociais no acompanhamento dos estudantes contemplados com bolsas restringindo, de certa forma, o trabalho dos Assistentes Sociais.

Entretanto, é importante mencionar que essas ações podem contribuir efetivamente com a permanência dos estudantes no contexto escolar, e como reflete Abreu (2017) o Assistente Social cumpre importante papel nesse processo, seja por meio da realização de estudos socioeconômicos no âmbito das ações de assistência estudantil, seja por meio da orientação dos estudantes e suas famílias.

Abreu (2017) adverte que para a atuação dos Assistentes Sociais nas particularidades evidenciadas é importante o conhecimento em torno da realidade da Política Educacional brasileira, visando fundamentar a dimensão interventiva da profissão nessa realidade. Essa condição remete, desse modo, a reflexão sobre as competências gerais requisitadas pela profissão que se referem, principalmente, à apreensão crítica da realidade. No caso, torna-se relevante considerar, nessa análise, o movimento histórico da Política Educacional para que os Assistentes Sociais possam construir respostas para o enfrentamento da evasão escolar. (CFESS, 2012).

Para tanto, é exigido dos profissionais Assistentes Sociais a “[...] competência teórica e política que se traduza em estratégias e procedimentos de ação em diferentes níveis (individual e coletivo), capaz de desvelar as contradições que determinam a Política de Educação” (CFESS, 2012, p. 38).

2.3.4 Desafios do trabalho do Assistente Social para o enfrentamento da Evasão Escolar

Dentre os principais desafios elencados pelos Assistentes Sociais para o enfrentamento da evasão escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio destaca-se a dificuldade em realizar o controle da frequência dos estudantes.

Nesse sentido, o trabalho coletivo para acompanhamento da evasão escolar compreenderia, conforme descrito no manual de competências do IFPR (2015): os professores registram a frequência; os coordenadores acompanham a frequência no *campus*; as equipes pedagógicas e a direção de ensino auxiliam. Essa dinâmica para realização do trabalho coletivo, todavia, foi apontada como uma das dificuldades. Assim sendo, a falta de agilidade no repasse das informações, ou seja, a comunicação entre professores/coordenações e equipes pedagógicas tende a ser demorada, não contribuindo para identificar a possibilidade de evasão do/a estudante.

[...] umas das grandes dificuldades é identificar os estudantes que estão em possível situação de evasão, por falta de controle das frequências por parte dos professores e coordenadores de curso. AS 2

Falta de controle de frequência realizada em sala de aula por muitos docentes; Demora para chegar até o setor, os alunos que estão passíveis de evasão. (quando ficamos sabendo, o aluno já está fora da sala de aula). AS 3

Acredito que uma grande dificuldade do campus em que atuo, por ser muito extenso em tamanho e de muitos cursos, é a dificuldade de comunicação. A falta de uma sistemática, organização ou fluxograma afetam a identificação da evasão escolar em seu início, quando o aluno começa a faltar ou mostrar em sala que está descontente ou com outras demandas que podem interferir no seu direito a educação. [...] AS 5

Dentre as dificuldades destaco: pouco envolvimento de todos/as os servidores/as (professores/as, taes⁵¹ e equipe gestora) nas ações; sistema acadêmico com funcionalidades limitadas; demora na equipe em identificar os/as estudantes com faltas recorrentes e assim poder intervir no sentido de conhecer os motivos dessas faltas fazendo os encaminhamentos necessários. AS 7

Uma das dificuldades está relacionada a comunicação/informação prévia entre docente, coordenações e equipe pedagógica referente a frequência/desempenho o que dificulta a realização de um trabalho preventivo. Outra dificuldade é realizar o acompanhamento de todos os estudantes de todas as modalidades de ensino, tendo em vista que

⁵¹ Técnicos Administrativos.

o número de profissionais da equipe pedagógica é pouco considerando a quantidade de alunos matriculados AS 10

Com base nas respostas dos Assistentes Sociais, é pertinente apresentar algumas considerações. A primeira consideração refere-se à ausência de ações institucionalizadas que orientem o registro e o controle da frequência dos estudantes. Apesar da obrigatoriedade da frequência que incide sobre o Ensino Médio Integrado e, com esta, a responsabilidade das instituições de ensino em regular e notificar os casos de infrequência, as orientações e procedimentos divergem entre os *campi* que foram pesquisados. Assim sendo, cada *campus* executa de uma forma particular o controle da frequência e o acompanhamento dos estudantes faltosos, o que pode indicar determinada autonomia e, ao mesmo tempo, ausência de um projeto coletivo para o desenvolvimento das ações.

O acompanhamento mais criterioso da frequência é realizado em relação aos estudantes contemplados pelos programas da assistência estudantil, devido a obrigatoriedade de frequência mínima mensal de 75% no curso, estabelecida pelos editais de seleção dos auxílios e bolsas. Nesse sentido, quando não existem ações específicas de controle e de acompanhamento da frequência, fomentadas pelo próprio *campus*, os demais estudantes tendem a ficar desassistidos.

Apesar da importância do acompanhamento dos estudantes contemplados pelas ações da assistência estudantil, considerando que se encontram em situação de vulnerabilidade social, compreende-se que as ações de controle e de acompanhamento da frequência precisam atender a todos os estudantes da instituição. Por isso, uma pesquisa que contempla além do perfil socioeconômico, é preciso identificar outras possíveis causas que tendem a evasão escolar, como sinalizou o AS 10:

Conhecer a realidade social e familiar do estudante; conhecer sua realidade educacional (dificuldades de aprendizagem, necessidade educacional específica e identificação com o curso escolhido); [...]. AS 10.

Outra consideração importante retratada pelos Assistentes Sociais que participaram da pesquisa corresponde a falta de articulação e de envolvimento entre os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, como os docentes, os técnico-administrativos, o setor pedagógico, e a equipe gestora

para a proposição e a execução de ações direcionadas ao enfrentamento da evasão escolar.

Para AS 1 a principal dificuldade para a proposição e desenvolvimento de ações em relação ao enfrentamento da evasão escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR, refere-se “[...] a compreensão dessa realidade por um viés mais amplo e aprofundado, relacionando a realidade particular com aspectos da realidade universal”. Assim, demanda-se do Assistente Social a apreensão crítica da realidade em que trabalha e que, articulada ao embasamento teórico, contribua para subsidiar a sua intervenção, visando contribuir com a construção de uma nova sociabilidade, onde a Educação seja um dos meios para a sua construção.

Dessa forma, o Assistente Social, a partir de suas competências e atribuições, irá contribuir com a equipe multidisciplinar e a comunidade acadêmica na identificação e no enfrentamento dos fatores que interferem na permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR.

2.3.5 As possibilidades de atuação do Assistente Social para o enfrentamento da Evasão Escolar

A partir do reconhecimento das possibilidades de atuação dos Assistentes Sociais no enfrentamento da evasão escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR, explicitam-se as cinco dimensões que particularizam “[...] as competências e atribuições profissionais nos diferentes espaços sócio-ocupacionais” (CFESS, 2012, p. 28), conforme abordado pelo documento “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Educação” (2012).

A primeira dimensão abordada no documento refere-se às **abordagens individuais** que, evidenciadas nas respostas dos Assistentes Sociais como ação realizada, são fundamentais para a identificação de situações de vulnerabilidade social, que incluem a violação dos Direitos Sociais. Nesse sentido, as possibilidades de atuação dos Assistentes Sociais AS 2, AS 4, AS 5, AS 7 e AS 10 foram assim sustentadas:

Acompanhamento da frequência escolar; levantamento do perfil socioeconômico dos estudantes; levantamento dos índices de

repetência; acompanhamento individual com estudantes faltantes; formação profissional (técnicos e docentes) para trabalhar com possíveis situações de evasão escolar; infraestrutura institucional adequada (espaço de convivência, refeitório, acessibilidade - tendo em vista a realidade do Campus Palmas, que fica afastado consideravelmente da cidade e que os cursos técnicos são em período integral). AS 2

Estreitamento dos laços com a família dos estudantes, a fim de compreender o contexto sociofamiliar e comunitário em que ele está inserido, bem como envolver todos os agentes que fazem parte do processo educativo dentro da instituição. AS 4

[...] realização de escuta qualificada, acionamento de rede serviços (quando o caso foge a política de educação), acompanhamento ao estudante, diálogo com docentes e outros servidores para direcionamento de vínculos positivos e soluções em conjunto com o aluno. AS 5

Acompanhamento pedagógico, psicológico e social dos estudantes; Identificação dos/as estudantes com faltas recorrentes; Intervenção no sentido de conhecer os motivos dessas faltas fazendo os encaminhamentos necessários; Encaminhamentos para a rede de proteção, quando necessário. AS 7

Conhecer a realidade social e familiar do estudante; conhecer sua realidade educacional (dificuldades de aprendizagem, necessidade educacional específica e identificação com o curso escolhido); [...]. AS 10.

A atuação dos Assistentes Sociais na perspectiva de garantia e ampliação dos Direitos Sociais, em evidência neste estudo, o Direito à Educação, vincula-se a outra dimensão da atuação profissional no âmbito educacional, **a intervenção coletiva** - que está articulada a dimensão das abordagens individuais - que contempla a equipe multidisciplinar, os docentes, a gestão e a comunidade acadêmica, como pontuam o AS 4 e o AS 7:

Se faz muito importante ações voltadas para o enfrentamento da evasão, porém também se faz necessário fortalecer e capacitar as equipes que atuam no acompanhamento pedagógico desses estudantes. AS 4

Sim, considero que o enfrentamento à evasão escolar é uma das metas do trabalho do Assistente Social. Todavia, essa meta deve ser uma meta da equipe interdisciplinar e principalmente uma meta da gestão da instituição (coordenação de curso, direção e reitoria). AS 7

Dessa forma, é importante destacar que as ações de enfrentamento da Evasão Escolar, não são responsabilidade exclusiva do Assistente Social, ou da equipe multidisciplinar, mas precisam ser contempladas nas metas e diretrizes institucionais,

orientadas pelos dispositivos legais que regulamentam e orientam a proposição dessas ações.

A segunda dimensão abordada pelo documento do CFESS (2012) é a **dimensão investigativa** da atuação do Assistente Social, que não está desvinculada das demais dimensões do exercício profissional. A dimensão investigativa abrangeria a capacidade de compreensão da realidade social; as condições de trabalho; a subsistência e a Educação dos sujeitos, bem como as determinações da realidade tensionada pela Política Neoliberal que incide diretamente na Educação brasileira. Acrescenta-se, também, a compreensão dos processos de terceirização, de privatização, de direcionamento da lógica do mercado para as políticas públicas, sustentado pelo discurso da qualidade, eficiência e eficácia das Políticas Educacionais, que responsabiliza a escola e o indivíduo frente aos problemas vivenciados pela Educação brasileira (CFESS, 2012).

Apesar da dimensão investigativa da atuação dos Assistentes Sociais não estar explícita no resultado da pesquisa é possível afirmar a sua presença devido a própria vinculação do Serviço Social à teoria social crítica, conforme expressa no projeto ético-político da profissão. Assim sendo, a dimensão investigativa do trabalho do Assistente Social está associada ao sentido de apreensão crítica da realidade, para a compreensão das múltiplas determinações da realidade que o profissional irá intervir.

A terceira dimensão do exercício profissional remete-se a inserção dos Assistentes Sociais nos **espaços estratégicos de controle social**, tais como as Conferências e os Conselhos de Educação, assim como os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, no que diz respeito às demandas específicas dos estudantes de cursos técnicos de nível médio. Tais espaços pressupõem a participação coletiva dos sujeitos, cabendo ao profissional refletir sobre tais instâncias, e promover seu fortalecimento. Considerando que é a partir da construção coletiva e da

[...] presença de forças sociais e políticas reais - e não mera ilusão - que permite à categoria profissional estabelecer estratégias político-profissionais no sentido de reforçar interesses das classes subalternas, alvo prioritário das ações profissionais. (IAMAMOTO, 2014, p. 611).

A quarta dimensão da atuação profissional refere-se a função pedagógica do trabalho do Assistente Social, no sentido de desenvolvimento de práticas educativas

formadoras de cultura, aspecto dimensionado anteriormente. Seria a partir dessa dimensão que o profissional se insere na Educação, concebendo-a como “[...] dimensão **pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos** no campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social [...]”. (CFESS, 2012, p. 53). Essa dimensão é retratada nas respostas dos sujeitos da pesquisa, na preocupação da garantia da permanência dos estudantes na instituição, como pressuposto para efetivação do Direito Social à Educação.

As ações desenvolvidas pelos Assistentes Sociais nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR, no que concerne à orientação dos estudantes e familiares sobre os programas e projetos ofertados pela instituição, e o direcionamento desses usuários para o acesso as demais políticas, expressa a dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos da intervenção profissional, identificada quando o AS 10 sinalizou a respeito das “Orientações e acompanhamentos; e encaminhamentos para a rede de saúde e/ou sócio-assistencial quando necessário”.

A quinta dimensão diz respeito a atuação dos Assistentes Sociais nas Políticas Educacionais, sendo denominada de **gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços**. A reflexão em torno dessa dimensão evidencia a demanda por parte da categoria profissional, assim como dos demais trabalhadores da Política Educacional, na participação efetiva nas instâncias de gestão. Mesmo com resistências institucionais para efetivação dessa dimensão, esse campo de atuação tem apresentado possibilidade para a intervenção profissional, no sentido de assegurar os “[...] processos de gestão democráticos e participativos e trabalhos interdisciplinares e potencializadores de ações intersetoriais” (CFESS, 2012, p. 55).

A quinta dimensão situa-se no âmbito das ações desenvolvidas no IFPR, no gerenciamento e planejamento dos programas, projetos e serviços de Assistência Estudantil, com o envolvimento de outros profissionais das equipes pedagógicas, como se evidencia na resposta do AS 1, em relação às ações desenvolvidas no enfrentamento da evasão escolar: “[...] ações gerais e institucionais, que são o planejamento e execução de políticas de assistência estudantil, de pesquisa e de extensão.” AS 1

É possível constatar que o enfrentamento da evasão escolar é uma possibilidade de atuação para os Assistentes Sociais “[...] orientado a partir do

conjunto de competências gerais que norteiam o processo de formação e de exercício profissional, assim como dos princípios éticos e políticos que conformam o projeto profissional do serviço social” (CFESS, 2012, p.50), na perspectiva de ampliação e efetivação do Direito Social à Educação.

Assim como a Educação constitui-se num dos instrumentos de reprodução das relações de produção da sociedade capitalista, por meio da propagação de suas concepções ideológicas ou de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, ela também constitui-se num espaço privilegiado para a formação dos elementos que fundamentam a luta pela emancipação dos sujeitos, ou seja, constitui-se num “[...] elemento fundamental na construção de uma sociedade justa e igualitária” (CFESS, 2012, p. 57).

Dallago (2014) depreende sobre a complexidade de determinações possíveis na Educação, sendo um campo de atuação que permite questionamentos

[...] nas entrelinhas que transitam pelos temas instigantes e afetos nas relações de trabalho dos assistentes sociais, o que demarca a análise da temática Serviço Social no âmbito da política de educação com considerações alusivas quanto ao reconhecimento da profissão em discutir e compreender a importância da qualificação profissional na dimensão do conhecimento técnico especializado; de um trabalho que deve estar pautado nos princípios do Código de Ética do Assistente Social de 1993, para a materialidade do projeto ético-político da profissão; de interpretação crítica dos contextos econômicos, sociais e de trabalho; do trabalho que deve estar fundamentado na teoria social crítica; da apreensão da totalidade social como uma concepção de cidadania de efetividade e de acesso universal de direitos para além de um processo ideológico produtivista, na perspectiva de uma mudança societária que conduza a eliminação de todas as formas de desigualdade, simultânea com a eliminação de todas as formas de contradições, das manifestações da “Questão Social”. (DALLAGO, 2014, p. 244).

Dessa forma, a demanda pelo Assistente Social, inserido nos espaços institucionais permeados por relações contraditórias e tencionados pela luta de classe, é decorrente do processo de exploração e dominação. Todavia, a sua atuação também se vincula a construção de uma nova sociabilidade “[...] sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 2012, p. 24), e a sua intervenção está ancorada na concepção de uma Educação como espaço de humanização, por meio da socialização de conhecimentos científicos, e do fortalecimento de processos para a garantia do Direito Social à Educação, como mencionado.

As dimensões do exercício profissional do Assistente Social, articuladas ao projeto ético-político da profissão, estão presentes nas ações desenvolvidas pelos profissionais inseridos no IFPR, bem como nas orientações individuais e coletivas, que visam a articulação com outras políticas, tais como a saúde e a assistência social. A participação do Assistente Social no planejamento e na proposição de ações e, principalmente, no reconhecimento sobre a necessidade de apreensão crítica da realidade educacional brasileira é fundamental para a sua intervenção na realidade institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na introdução desta dissertação, a dinâmica do trabalho desenvolvido como Assistente Social desde o ano de 2017 no Instituto Federal do Paraná - IFPR, *campus* Cascavel – PR, me instigou a investigação das possíveis intervenções da profissão em relação ao enfrentamento da Evasão Escolar, na perspectiva de garantia da permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, de modo a assegurar o Direito à Educação Pública, como preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Com base nos aportes teóricos, foi possível compreender que a atuação dos Assistentes Sociais ocorre *no âmbito das relações entre as classes e destas com o Estado* no enfrentamento das múltiplas expressões da “questão social”, sendo a Política Social uma das mediações fundamentais do exercício profissional. O Assistente Social foi requisitado a trabalhar no campo das Políticas Sociais, principalmente nas políticas setoriais, destinadas a determinados setores da população, em específico àqueles em situação de vulnerabilidade social.

Nesse processo de profissionalização são incorporadas as formas já existentes de controle desses setores vulnerabilizados e a inserção desse profissional nas Políticas Sociais acaba por reforçar as funções de preservação e controle da força de trabalho, inserindo-se nessa funcionalidade estratégica do Estado. É nessa perspectiva que se insere a dimensão pedagógica da atuação do Assistente Social que assume, no percurso inicial da profissão, o aspecto de controle da classe trabalhadora, na perspectiva de reprodução das relações de produção da sociedade capitalista.

Com a vinculação do projeto-ético profissional às demandas da classe trabalhadora, na perspectiva de construção de uma nova sociedade, a categoria dos profissionais preocupa-se com o direcionamento de sua atuação atrelada à práticas educativas emancipatórias. A função pedagógica, nesse caso, da atuação profissional do/a Assistente Social particulariza a sua inserção na Política de Educação, considerando que a atuação profissional na Educação é tensionada pelas reivindicações da população em relação a garantia do Direito à Educação versus às demandas institucionais.

No contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a tensão se revela na medida em que se incorpora as recomendações

dos organismos internacionais, com base no ideário neoliberal, ao mesmo tempo em que são dadas as respostas às demandas da classe trabalhadora, que historicamente reivindicam a garantia do Direito à Educação explicitando, assim, as contradições do modo de produção Capitalista.

Com base nas considerações do segundo capítulo, observa-se que as demandas da classe trabalhadora por condições de acesso e permanência no âmbito da Educação Federal, resultaram na materialização do PNAES (2010), o qual possibilitou a expressiva inserção dos Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação.

Foi possível apreender, a partir das legislações e documentos estudados, que norteiam os direcionamentos acerca do acesso e permanência dos estudantes na Rede Federal de Educação, a preocupação com a evasão escolar e a necessidade de ações que incidam no seu enfrentamento.

A compreensão da atuação dos/as Assistentes Sociais frente às ações de enfrentamento da evasão escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR fundamentou-se, principalmente, a partir dos relatos dos/as Assistentes Sociais inseridos na instituição.

O enfrentamento da Evasão Escolar no IFPR é uma possibilidade de atuação para os profissionais de Serviço Social, que demandam competências e atribuições fundamentadas em seu acervo técnico-instrumental e embasadas pelo seu aporte teórico-metodológico e pelos princípios ético-políticos da profissão.

As ações de atendimento individual, estudos socioeconômicos, visitas domiciliares, encaminhamentos a rede de atendimento (sócio assistencial, saúde, atendimento pedagógico especializado) acompanhamento dos estudantes faltosos e de suas famílias, discussões/reflexões coletivas em torno de problemáticas frequentes na adolescência (drogas, *bullying*) constituem algumas das ações de enfrentamento à Evasão Escolar.

Essas ações que expressam as dimensões do trabalho do Assistente Social foram identificadas nas respostas dos profissionais que participaram da pesquisa. Tais ações expressam a dimensão pedagógica da intervenção profissional dos Assistentes Sociais em relação ao enfrentamento da evasão escolar, considerando que essa dimensão perpassa todas as atribuições e competências dos profissionais.

As ações de Assistência Estudantil na instituição também foram reconhecidas como importantes para o enfrentamento da Evasão Escolar. Entretanto, se apontou

como desafio o trabalho coletivo diante da falta de uma política institucional que regulamente a atuação em torno dessa problemática. Esse aspecto está condicionado, de modo particular, às condições institucionais para o acompanhamento dos estudantes no que concerne à obrigatoriedade da frequência nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, como equipes pedagógicas reduzidas, falta de atuação conjunta entre docentes, equipe pedagógica e gestão, ausência de sistemas informatizados de controle de frequência, dentre outras situações; e, de modo geral, a dificuldade do estabelecimento da Assistência Estudantil enquanto Política Nacional e, também, ao fato da Evasão Escolar, enquanto expressão da “Questão Social”, ser intrínseca a sociedade capitalista.

Outra questão que se evidenciou no processo de pesquisa e que se coloca como possibilidade de novas investigações é a limitada produção acerca da relação entre a profissão de Serviço Social e o enfrentamento da Evasão Escolar. Os aspectos que dimensionam e estão atrelados à atuação dos Assistentes Sociais na Educação e, em particular, no enfrentamento da problemática da evasão escolar instigam o processo investigativo, inclusive a partir da percepção dos estudantes, usuários dessa política, a qual este trabalho não abarcou.

Diante do exposto, considera-se que a Educação é um espaço privilegiado de atuação do Assistente Social, na perspectiva da dimensão pedagógica, seja por meio da orientação dos estudantes e de suas famílias, seja por meio da promoção de espaços de discussão e debates acerca do acesso às políticas sociais, bem como de outras ações. Desse modo, a partir do compromisso expresso no Projeto Ético-Político do Serviço Social com a classe trabalhadora e da concepção de Educação assumida pela profissão em uma perspectiva emancipatória, o Assistente Social que atua na Política Educacional pode contribuir com a formação crítica dos sujeitos.

Constatou-se, então, que as dimensões da atuação profissional do Assistente Social estão presentes na execução de suas competências e atribuições para o enfrentamento da evasão escolar, incidindo no compromisso de lutar para assegurar as condições de permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Edna Maria Coimbra de. **O Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica**: as particularidades do exercício profissional dos/as Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Maranhão São Luís, 276 f. 2017.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na educação. In: O Serviço Social e a Educação. **Revista em Foco**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Serviço Social, n 3, nov. 2005.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação: novas perspectiva sócio-ocupacionais. **Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais**. 2007. Disponível em: <https://gtssedu-ufrb.blogspot.com/2010/06/o-servico-social-na-educacao-novas.html>. Acesso em: 02 de agosto de 2019.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: Ensaio da Sociologia do Trabalho. 2 ed. Londrina: Praxis, 2007.
- ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho — O Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, 2002.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir.; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. Luiz. **Adeus ao Trabalho**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. Luiz. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. Luiz. **O privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- AQUIN, Nora. El Trabajo Social en la institucionalidad de las políticas públicas. Comprender los limites, potenciar las posibilidades. In: AQUIN, Nora; CARO, Rúben (Org.). **Políticas Públicas, derechos y Trabajo Social en el Mercosul**. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2009, p. 151-166.
- BANCO MUNDIAL. **Education Sector Strategy Update**. Achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness. Washington, DC, 2006.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**. A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: PEDEX. 1994.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOSCHETTI, Ivanete. Implicações da reforma da previdência na seguridade social brasileira. **Revista Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre, v 15, p. 57-96, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.982**, de 29 de dezembro de 2008, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Acórdão Nº 506 de 24 de agosto de 2013**. Plano de ação. Brasília, 2013.

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. **Lei Nº 8.662 de 07 de junho de 1993 de regulamentação da profissão**. 10. ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: < http://cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf Acessado em 16 de novembro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 22 de junho de 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 25 de junho de 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/529330/publicacao/15710770>. Acesso em 12 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 47.038, DE 16 de outubro de 1959**. Aprova o regulamento do ensino industrial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm. Acesso em 16 de julho de 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 12 de agosto de 2019;

BRASIL. **Lei Nº 5.524 de 05 de novembro de 1968.** Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5524.htm. Acesso em: 12 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 1.076 de 31 de março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaAtualizada-pl.html>. Acesso em: 18 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm. Acesso em: 25 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm . Acesso em: 27 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Lei Orgânica da Saúde. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm. Acesso em: 14 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Lei Orgânica da Assistência Social (Loas). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm. Acesso em 18 de março de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8662.htm. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

BRASIL. **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 em: 09 de outubro de 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 8742 de 07 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm. Acesso em: 25 de julho de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 8.069/1990**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 7.044.18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei Nº 5.592 de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em: 11 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto N. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: 24 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 09 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>. Acesso em: 11 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2006.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e crise no Brasil: 1930 - 1967**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

CARCANHOLLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Aurora**, ano IV n.6, Agosto. 2010.

CARDOSO, Franci Gomes; ABREU, Marina Maciel. Mobilização Social e práticas educativas. *In*: ABEPSS; CFESS (org). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. 1 ed. Brasília: CFESS e ABEPSS, 2009.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza; GOMES, Vera Lúcia Batista. Crise do capital e desmonte da Seguridade Social: desafios (im)postos ao Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 130, p. 447-466, set./dez. 2017.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: perspectivas, tendências e riscos. *In*: SANTOS, Georgia Sobreira dos (org). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CFESS - CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **GT Serviço Social na Educação**. Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS. 2001. Disponível em: http://cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao%282001%29.pdf. Acesso em: 19 de setembro de 2019.

CFESS - CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **GT de Educação. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS. 2011.

CFESS - CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Educação**. Brasília: CFESS. 2012. Disponível em: http://cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 17 de outubro de 2019.

CHESNAIS, François. **A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. Economia e Sociedade** – Revista do Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, n. 5, p 1-30, Dezembro de 1995.

COSSETIN, Marcia. **As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação**: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Maringá, 337f. 2017.

CRAVEIRO, Adriéli Volpato; MACHADO, Jéssica Gomes do Vale Cabrerisso. A predominância do sexo feminino na profissão do Serviço Social: uma discussão em torno desta questão. *In*: **Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas**,

Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011. GT7- Gênero e Trabalho – Coordenação: Cássia Maria Carloto. Londrina: UEL, 2011.

DALLAGO, Cleonilda Sabaini Thomazini. **Serviço Social na Educação: Concepções e Direitos em questão.** Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 325 f. 2014

DAROS, Michelli. Aparecida. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP, a Evasão Escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção (2008 -2013).** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 183 f. 2013.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum.** Education. Maringá: v. 32, n. 2, p. 209-218. 2010.

DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: História, Filosofia e Educação). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas- SP, 357 f, 2005.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: vol. 41, n. 144, p 773-789, set/dez. 2011.

FAGNANI, Eduardo. A política social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **IE/UNICAMP,** Campinas, n.192, jun. 2011.

FAGNANI, Eduardo. **Política Social no Brasil (1964-2002):** entre a cidadania e a caridade. Campinas/SP, 2005. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas). Universidade Estadual de Campinas.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social.** 5ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo:** para a crítica das visões regulacionistas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos.** 5 ed. Petrópolis:Editora Vozes. 1988.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Brasília: [s.n.], 2007.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Documento do Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e**

Estudantis (FONAPRACE) para a Diretoria Executiva da ANDIFES gestão 2014-2015. Brasília, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise; GOMES, Cláudio. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. *In: Anais Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas*, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010. Organização de GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2014.

GALLERT, Claudia; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte; FERREIRA, Jéssica Fernanda Wessler. Ações de incentivo à permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFPR - *Campus Cascavel*. *In: Anais III Seminário Internacional de Educação e XXIII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia Educação e Conhecimento Científico: Construção e Resistência*, Francisco Beltrão, 8 a 11 de outubro de 2019. Francisco Beltrão: Unioeste, 2019.

GONÇALVES, Reinaldo. **Globalização econômica e vulnerabilidade externa.** Trabalho apresentado no Seminário "Economia Global, Integração Regional e Desenvolvimento Sustentável" Colégio do Brasil e Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 17 de abril de 1998.

GRANEMANN, Sara. Necessidades da Acumulação Capitalista. **Revista Inscrita**, Ano VI, nº IX, p. 29-32, 2004.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo.** Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HEIJMANS, Rosemary Dore; FINI, Roberto.; LÜSCHER, Ana. Zuleima. Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado. *In: CUNHA, D. M. et al. (Orgs.). Formação/Profissionalização de Professores e Formação Profissional e Tecnológica: Fundamentos e reflexões contemporâneas.* Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Proposta de interpretação histórico-metodológica. *In:* CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-sociológica. São Paulo: Cortez/Celats, 1982.

IAMAMOTO, Marilda Villela CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 29 ed. São Paulo: Cortez; [Lima, Peru] CELATS, 2009. p. 29-65.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 23. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Concepção e Diretrizes**. Brasília: PDE/SETEC, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Manual de competências**. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/manual-de-competencias.pdf>. Acesso em: 06 de outubro de 2019.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2o. Grau**: o trabalho como princípio educativo. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, out. 2006.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Vol. 10. Florianópolis: **Revista Katálysis**, 2007.

LOBO, Sônia. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. Goiânia: Instituto Federal de Goiás, 2019.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Reflexões sobre o Serviço Social e o Projeto Ético-Político Profissional**. Palestra promovida pelo Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, em 10/11/2005. Transcrição de Jussara Ayres Bourguignon, em março de 2006.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIOTO, Regina Celia Tamaso; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção profissional. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 61-71, 2013.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência social e assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTA, Ana Elizabete. Seguridade Social Brasileira: Desenvolvimento Histórico e Tendências Recentes. **Saúde e Serviço Social: formação e trabalho profissional**, 2006. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-2.pdf. Acesso em: 02/08/2019.

MOTA, Ana Elizabete. Serviço Social e Seguridade Social: uma agenda recorrente e desafiante. Em Pauta: **Teoria Social & Realidade Contemporânea**. Rio de Janeiro, n. 20, p. 127-138, 2007.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a especificidade e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político contemporâneo. **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**, Campinas, 2009.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista y Servicio Social**. Biblioteca Latino Americana de Servicio Social. Traducción: Carlos E. Montañó. – 2a ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

NETTO, José Paulo.; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Flávia Alves de Castro. **A Evasão Escolar no Ensino Técnico Profissionalizante: um estudo de caso no Instituto federal Goiano - Campus Ceres**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)). Instituto Federal Goiano Profissional). Morrinhos, 145 f. 2019.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Rodrigo Ferreira. A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica. **Revista acadêmica multidisciplinar Urutágua**, Maringá, n. 24, p. 132 -146, maio/agosto. 2011.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sinstitutos.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

PASTORINI, Alejandra. As políticas sociais e o serviço social: instrumento de reversão ou manutenção das desigualdades? *In*: MONTAÑO, Carlos. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a especificidade e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2006.

PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 18, n.53, p.80-101, mar. 1997.

PEQUENO, Andréa. O Serviço Social e a Educação. **Revista em Foco**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Serviço Social, n 3, nov. 2005.

PEREIRA, Potyara. A metamorfose da questão social e a reestruturação das políticas sociais. *In*: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Brasília, DF: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 1, p. 45-58, 2000.

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

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAICHELIS, Raquel. Articulação entre os conselhos de políticas públicas – uma pauta a ser enfrentada pela sociedade civil. **Serviço social e sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 85, mar. 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LUTAS HISTÓRICAS E RESISTÊNCIAS EM TEMPOS DE REGRESSÃO. *In*: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8ª ed., São Paulo:Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Ver. E Atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do serviço social. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS (org.). **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS: ABEPSS, 2009.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XXI, nº 55, novembro. 2001.

VIEIRA, Evaldo. Estado e Política Social na década de 90. *In*: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Doutorado em Educação, UFSC, 2008.

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto. Os Programas Sociais sob a ótica dos Direitos Humanos: o caso do Bolsa Família do Governo Lula no Brasil. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, ano 3, n.4, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - FORMULÁRIO

1. Idade
2. Ano de conclusão do Curso de Serviço Social
3. Instituição que concluiu o Curso de Serviço Social
4. Formação atual
 - Ensino Superior - Serviço Social
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado
5. Formação em andamento
 - Outra graduação
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado
 - Nenhuma das opções
6. Ano de ingresso no IFPR
7. Já atuava na Educação antes do ingresso no IFPR?
 - Sim
 - Não
8. Conteúdos sobre a política de Educação foram abordados em sua graduação?
 - Sim
 - Não
9. Em qual setor está inserido/a?
10. Considera que o enfrentamento da evasão escolar constitui uma das metas do trabalho para o Profissional de Serviço Social?
 - Sim
 - Não
11. Em seu cotidiano de trabalho identifica ações que contribuam para o enfrentamento da evasão escolar? Quais?
12. Como estão organizadas as ações de enfrentamento da evasão escolar?
13. Os projetos desenvolvidos são iniciativas da equipe profissional ou está relacionado a proposta de trabalho da diretoria do *campus*?

14. No desenvolvimento das ações de enfrentamento da evasão escolar há a participação direta do Serviço Social?
15. Há dados sobre a evasão escolar em seu *campus*?
- Sim
 - Não
16. Caso a resposta seja afirmativa, como são coletados os dados?
17. São desenvolvidos projetos relacionados a evasão escolar? Em caso afirmativo, quais são?
18. Como compreende a relação entre o direito à educação e a evasão escolar?
19. Quais são as principais dificuldades apresentadas no desenvolvimento de ações para o enfrentamento da evasão escolar?
20. Quais atividades considera fundamentais para o enfrentamento da evasão escolar?

APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A contribuição do Assistente Social para a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná - IFPR

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:

Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo Telefone: (45) 99930-3444

Colaboradora Jéssica Fernanda Wessler Ferreira Telefone: (45) 98838-8851

Convidamos você para participar de nossa pesquisa que tem por objetivo investigar os desafios e possibilidades do trabalho do profissional de Serviço Social para contribuir com a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR.

Para isso, será disponibilizado, via e-mail, um *link* de acesso ao formulário no *Google Forms* com perguntas objetivas e descritivas.

Nesse sentido, os riscos são mínimos, visto que será mantida a confidência de sua identidade, sendo que os dados obtidos por meio do formulário no *Google Forms* serão utilizados somente para fins científicos.

Dessa forma, você contribuirá científica e socialmente com a pesquisa. No entanto, não haverá nenhuma forma de pagamento para participar e a desistência de participar da pesquisa poderá ocorrer a qualquer tempo.

Todavia, se ocorrer algum constrangimento, desconforto ou dúvidas a respeito da pesquisa, estaremos à sua disposição nos contatos fornecidos acima e pelo número do Comitê de Ética UNIOESTE (45) 3220-3092, no horário de atendimento de segunda a sexta das 08:00 às 15:30.

Diante das informações prestadas, declaro estar ciente do exposto e **desejo participar da pesquisa.**

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura:

Nós, Ireni Marilene Zago Figueiredo e Jéssica Fernanda Wessler Ferreira, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Cascavel, _____ de _____ de 2019.