



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

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

EDINALVA JULIO

**O TRABALHO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL NO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR): UM ESTUDO**

**TOLEDO - PARANÁ
2022**

EDINALVA JULIO

**O TRABALHO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL NO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR): UM ESTUDO**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Linha de Pesquisa: Fundamentos do Serviço Social e o Trabalho Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago.

**TOLEDO - PARANÁ
2022**

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

Julio, Edinalva

O trabalho da(o) assistente social no programa de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR): um estudo / Edinalva Julio; orientadora Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago. -- Toledo, 2022.

177 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico - Campus de Toledo) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2022.

1. Trabalho da(o) assistente social. 2. Educação. 3. Assistência estudantil. 4. Evasão escolar. I. Dallago, Cleonilda Sabaini Thomazini, orient. II. Título.

EDINALVA JULIO

**O TRABALHO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL NO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR): UM ESTUDO**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Banca Examinadora

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

Profa. Dra. Marize Rauber Engelbrecht
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

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

**TOLEDO - PARANÁ
2022**

Dedico ao meu filho Lucas, meu tesouro mais precioso.

AGRADECIMENTOS

O Caminho percorrido para o desenvolvimento desta dissertação foi desafiante, iniciei o mestrado no início de 2020, ano em que o mundo foi impactado pela pandemia da Covid-19. A rotina e as formas de convivência transformaram-se e o distanciamento social passou a ser uma das formas mais seguras para evitar a disseminação do vírus. Em tempos de pandemia, o ambiente doméstico passou a ser também de estudo e de trabalho. Foram muitos os desafios, para chegar até aqui, mas consegui; e este é o momento de agradecer a todos(as) que de alguma forma contribuíram nesta trajetória.

Agradeço a Deus, por me fortalecer em todos os momentos.

Agradeço ao meu amado filho Lucas, que apesar da pouca idade e à sua maneira me deu forças para continuar, mesmo que em muitos momentos com o tempo de dedicação nos estudos e no trabalho não pude dar toda a atenção que ele precisa e merece. Te amo muito meu filho, mais do que o infinito e além!!

Aos meus pais, Daniel e Izaulina, agradeço pelas orações, pela força e a motivação que sempre deram para eu estudar. Amo vocês, meus queridos!

Às minhas irmãs e irmãos que tanto amo, especialmente minha querida irmã Maria das Graças por todo apoio e conforto nas inúmeras vezes em que teve paciência para me ouvir em momentos em que estive cansada e preocupada com tantas coisas para fazer.

À UNIOESTE, pela oportunidade de fazer a graduação, especialização e agora o mestrado. Tenho muito orgulho de fazer parte desta instituição pública, gratuita e de qualidade.

À todas(os) docentes do Programa de Pós- Graduação em Serviço Social, pelo vasto conhecimento, dedicação e o compromisso com a qualidade da formação profissional.

Às assistentes da coordenação do PPGSS, Carmem e Sandra por toda a atenção e disposição em esclarecer minhas dúvidas, sempre que precisei.

Agradeço especialmente a minha querida orientadora, professora Dra. Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago, por todo o conhecimento compartilhado, pela dedicação, atenção e paciência durante toda a trajetória do mestrado e de construção desta pesquisa.

Agradeço as professoras Dra. Marize Rauber Engelbrecht (UNIOESTE), Dra. Cristiane Sander (UNILA), Dra. Esther Luiza de Souza Lemos (UNIOESTE) e Dra. Ivana Aparecida Weissbach Moreira (UTFPR), por terem aceito o convite para a banca examinadora da qualificação como titulares e suplentes e pelas ricas contribuições. E grata, por novamente terem aceito o convite para a banca de defesa desta dissertação.

Agradeço aos meus colegas da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE) - campus Foz do Iguaçu, pelo apoio e a compreensão nos momentos em que precisei reduzir o ritmo de trabalho.

Agradeço imensamente às assistentes sociais do IFPR que aceitaram fazer parte desta pesquisa e suas contribuições foram fundamentais para que esta pesquisa fosse concretizada. Muito obrigada por contribuírem para a produção do conhecimento!

Muito obrigada a todos(as)!!

“Não está ao meu alcance criar uma sociedade ideal. Contudo, está ao meu alcance descrever o que, na sociedade existente, não é ideal para nenhuma espécie humana em sociedade”.

Florestan Fernandes

JULIO, Edinalva. **O Trabalho da(o) assistente social no Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR): um estudo.** 2022. 177f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2022.

RESUMO

O presente estudo tem como tema o trabalho da(o) assistente social no programa de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), como objetivo geral buscamos analisar a contribuição do Programa de Assistência Estudantil a partir da atuação do Serviço Social para a permanência dos discentes na graduação do IFPR. Para tanto, realizamos algumas considerações sobre a categoria trabalho e a “questão social” no modo de produção capitalista, trazendo o debate do trabalho e educação como categorias fundantes do ser social. Realizamos um breve resgate histórico do Serviço Social no Brasil e na política de educação, bem como a trajetória da política de educação no Brasil. O método utilizado fundamenta-se no materialismo histórico-dialético. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo. As participantes da pesquisa foram seis assistentes sociais que atuam no Programa de Assistência Estudantil nos campi do IFPR e o instrumento de coleta de dados foi um questionário. Organizamos a pesquisa em três eixos de análise: Concepção de educação e a particularidade do Serviço Social na política de educação; O trabalho da(o) assistente social e o programa de assistência estudantil: demandas, requisitos e atribuições; Evasão escolar e estratégias de enfrentamento: contribuições do trabalho da(o) assistente social. O resultado da pesquisa indica uma concepção de educação alinhada ao Projeto Ético – Político do Serviço Social, cujo horizonte é a emancipação humana. Em relação ao trabalho das(os) assistentes sociais no programa de assistência estudantil, o estudo revela que a principal demanda está relacionada ao processo que envolve a divulgação, orientação, análises socioeconômicas para concessão de auxílios/bolsas e acompanhamento dos estudantes. Verificou-se que a insuficiência de recursos humanos, aliada a incorporação de atividades administrativas e burocráticas no cotidiano de trabalho profissional, tendem a impulsionar respostas às demandas imediatas limitando a possibilidade de planejar e desenvolver outras ações que possam ampliar a dimensão educativa do trabalho profissional. Por fim, consideramos que a partir das reflexões realizadas o estudo indica que o trabalho da(o) assistente social está intrinsecamente ligado ao enfrentamento à evasão escolar, uma vez que o trabalho profissional perpassa a dimensão do acesso e da permanência. As ações desenvolvidas pelas profissionais têm um importante papel no sentido do acolhimento e atendimento social, para conhecer a realidade social dos estudantes e suas famílias e buscam viabilizar respostas às necessidades sociais e o acesso às diferentes políticas sociais.

Palavras-chave: Trabalho da(o) assistente social; Educação; Assistência Estudantil; Evasão escolar.

JULIO, Edinalva **The Labour of the social worker in the Student Assistance Program of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraná (IFPR): a study.** 2022. 177p. Dissertation (Master in Social Work) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2022.

ABSTRACT

The present study has as its theme the labour of the social worker in the Student Assistance Program of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraná (IFPR). As a general objective, we seek to analyze the contribution of the Student Assistance Program from the performance of the Social Service for the retention of students in the undergraduate program of IFPR. Therefore, we make some considerations about the category labour and the "social question" in the capitalist mode of production, bringing the debate of work and education as founding categories of the social being. We carry out a brief historical literature review of Social Work in Brazil and education policy, as well as the trajectory of education policy in Brazil. The method used is based on historical-dialectical materialism. This is an exploratory research with a qualitative approach. The methodology used was bibliographic, documentary and field research. The research participants were six social workers who work in the Student Assistance Program on IFPR campuses and the data collection instrument was a questionnaire. We organised the research in three axes of analysis: conception of education and the particularity of Social Work in education policy; the labour of the social worker and the Student Assistance Program: demands, requests and assignments; school dropout and retention strategies: contributions of the labour of the social worker. The result of the research indicates a conception of education aligned with the ethical-political project of Social Work, whose horizon is human emancipation. Regarding the labour of social workers in the Student Assistance Program, the study reveals that the main demand is related to the process involving disclosure, guidance, socioeconomic analysis for granting aid/scholarships and monitoring of students. It was verified that the insufficiency of human resources, together with the incorporation of administrative and bureaucratic activities in the daily routine of professional work, tend to boost responses to immediate demands limiting the possibility of planning and developing other actions that can expand the educational dimension of professional work. Finally, we consider that from the reflections carried out, the study indicates that the labour of the social worker is intrinsically linked to avoiding dropout rates, since professional work permeates the dimension of access and permanence. The actions developed by the professionals have an important role in the sense of reception and social care, to know the social reality of students and their families so it is possible to seek and enable responses to social needs and access to different social policies.

Keywords: Social Worker Labour; Education; Student Assistance; Dropout Rates

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Mapa da distribuição da Rede Federal EPCT em 2019.....	91
Figura 2 – Mapa da distribuição dos campi do IFPR.....	92
Figura 3– Distribuição de vagas nos cursos técnicos e de graduação.....	96

QUADROS

Quadro 1 – Programas de Assistência Estudantil desenvolvidos no IFPR.....	103
Quadro 2 – Cursos de Graduação presenciais do IFPR.....	105

TABELAS

Tabela 1- Evolução do volume de recursos PNAES (2008-2018)	79
Tabela 2 – Servidores efetivos do IFPR em 2022.....	93
Tabela 3 – Percentual de estudantes matriculados por nível de ensino em cursos presenciais	94
Tabela 4 – Quantitativo de alunos matriculados em cada nível de ensino por campus.....	95
Tabela 5 – Taxa de evasão escolar no IFPR em 2019.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AID	Agency for International Development
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAPS	Caixas de Aposentadoria e Pensão
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CGD	Comitê de Governança Digital
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CODIR	Conselho de Dirigentes
CONSAP	Conselho de Administração e Planejamento
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP	Conselho Superior
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
DAES	Diretoria de Assuntos Estudantis
DCE	Diretório Central de Estudantes
EAD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró- Reitores de Assuntos Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
NAPNE Específicas	Núcleo de Atendimentos às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI Federais	Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENCE	Secretaria Nacional de Casa de Estudantes
SEPAE	Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAE	Sistema de Gerenciamento da Assistência Estudantil
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	22
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CATEGORIA TRABALHO E A “QUESTÃO SOCIAL” NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	22
1.1.1 Reestruturação produtiva e a trajetória do Serviço Social na política de educação.....	41
1.1.2 Reestruturação produtiva e a política de educação no contexto neoliberal.....	61
1.1.3 O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).....	73
2 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ(IFPR): EDUCAÇÃO, EVASÃO ESCOLAR, PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SERVIÇO SOCIAL.....	80
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ.....	80
2.2 O CAMINHO DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	97
2.3 CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ E O PANORAMA DA EVASÃO ESCOLAR.....	105
2.4 A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR).....	113
3 O TRABALHO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR): DEMANDAS E REQUISIÇÕES.....	118
3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A PARTICULARIDADE DO SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO.....	118
3.2 O TRABALHO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL E O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DEMANDAS, REQUISIÇÕES E ATRIBUIÇÕES.....	124
3.3 EVASÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL.....	141

4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE COLETA DE DADOS	171
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE COLETA DE DADOS	172
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....	173

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o trabalho da(o) assistente social no programa de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). O interesse pelo tema em questão foi motivado pela minha inserção profissional na política de educação, atuando no desenvolvimento de ações relacionadas ao Programa de Assistência Estudantil. A inserção na política de educação e a atuação no referido programa ocorreu em 2010 após a aprovação no concurso público da Universidade Federal da Integração – Latino Americana (UNILA), instituição onde permaneci até 2013 quando solicitei redistribuição para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) – campus Foz do Iguaçu, local onde trabalho desde então. Cabe destacar que o IFPR foi criado em 2008 com a aprovação da Lei nº. 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, sendo este, parte do processo de expansão das instituições federais de ensino que ocorreu a partir dos anos 2000 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva; deste modo, embora tenha sido criada a partir do desmembramento da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a instituição é relativamente recente, assim como a trajetória do Serviço Social neste espaço sócio-ocupacional.

O percurso para chegar no objeto de estudo teve início com a minha aprovação e ingresso no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da UNIOESTE, campus de Toledo em 2020. Ao longo da minha trajetória profissional na política de educação, atuando especificamente no Programa de Assistência Estudantil, foi possível observar que apesar do avanço ocorrido com as políticas de acesso e permanência, muitos desafios ainda se apresentam para a garantia da permanência, considerando a diversidade de fatores que influenciam no cotidiano dos estudantes que por vezes podem desencadear no processo de evasão escolar. Assim, o enfoque inicial da pesquisa abordava a contribuição do Programa de Assistência Estudantil para a permanência dos estudantes de cursos de graduação do IFPR, todavia, no decorrer do processo de orientação e de desenvolvimento do projeto de pesquisa, a proposta foi sendo discutida, amadurecida e delineada para chegarmos no objeto deste estudo: o trabalho da(o) assistente social no programa de assistência estudantil do IFPR.

Importante considerar que a expansão das universidades e institutos federais ampliou expressivamente o acesso da classe trabalhadora em cursos de nível superior, modalidade de ensino historicamente elitizada e pouco acessível a este público, destaca-se também que o espaço educacional não está alheio às múltiplas expressões da “questão social” que impactam

no cotidiano de vida dos estudantes e suas famílias, fato este que influencia nas condições para a permanência na instituição e compromete a garantia do direito à educação. É neste contexto que se torna imprescindível as ações que busquem garantir a permanência e êxito escolar, mediadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº. 7234/2010; uma vez que este programa tem como finalidade ampliar as condições para acesso e a permanência na educação superior pública federal, mediante um conjunto de ações (alimentação, transporte, moradia, inclusão digital, atenção à saúde, entre outros) no intuito de atender diferentes necessidades estudantis.

Consta no artigo 2º do referido Decreto os seguintes 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).

Foi neste contexto que se ampliou a contratação de profissionais com diferentes especialidades para operacionalizar o programa de assistência estudantil nas instituições federais de ensino, dentre estes profissionais, as(os) assistentes sociais. Deste modo, analisamos que, embora a trajetória do Serviço Social na política de educação venha de longa data, é a partir dos anos 2000 que ampliou expressivamente o campo de trabalho para assistentes sociais nesta política, sobretudo, decorrente do processo de expansão da rede federal de educação e a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Um exemplo concreto da expansão do campo de trabalho para assistentes sociais nas instituições federais de ensino, parte do próprio espaço sócio-ocupacional desta pesquisadora. As primeiras duas assistentes sociais do IFPR iniciaram seus trabalhos no ano de 2011. Na área da assistência estudantil, até 2013 tinha 1 (uma) assistente social atuando nas atividades relacionadas à assistência estudantil na então Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais (DAES), localizada em Curitiba. A inserção de profissionais nos campi, ocorreu a partir de 2013 com a inserção de 2 (duas) profissionais nos campi Foz do Iguaçu e Londrina, por meio de redistribuição de outras instituições federais, sendo esta pesquisadora uma delas. Neste mesmo ano, ocorreu o concurso público com previsão de outras 16 (dezesesseis) vagas para assistentes sociais atuarem nos campi e na reitoria. Atualmente o IFPR tem a contratação de 30 (trinta) profissionais assistentes sociais lotadas(os) nos campi e na reitoria. A maioria

das(os) profissionais desenvolvem seu trabalho no âmbito do Programa de Assistência Estudantil.

A inserção de assistentes sociais na Política de Educação não é recente, trata-se de um percurso que teve início concomitante ao processo de profissionalização da profissão, período este, que remonta a década de 1930, nos marcos do processo de industrialização e expansão do capitalismo no Brasil, quando o Estado assume o enfrentamento à “questão social” com políticas sociais como uma das estratégias para arrefecer as mobilizações operárias na luta pelos seus direitos e assegurar as condições para expansão do capitalismo. Como afirmado por Netto (2011) é na ordem societária comandada pelo monopólio que se gestam as condições para a profissionalização do Serviço Social, como profissional assalariado, inserido na divisão social e técnica do trabalho e um dos agentes executores das políticas sociais.

Dallago (2014) argumenta que a demanda e a necessidade do reconhecimento das expressões da “questão social” por parte do Estado a partir das décadas de 1930/1940, intensificam o atendimento por meio das políticas sociais e com a criação de instituições para prestar serviços nas diversas áreas, necessitando de profissionais especializados. Neste contexto, o assistente social é requisitado para trabalhar nas instituições, especialmente de áreas emergenciais, tais como assistência social, saúde e educação.

No que tange ao trabalho do assistente social na educação neste tempo histórico, Witiuk (2004, p. 24) sustenta que “sendo a escola um dos aparelhos privados significativos para a manutenção da hegemonia o Serviço Social será requisitado para o exercício de atribuições que harmonizam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas”.

Entretanto, é a partir do movimento de reconceituação do Serviço Social, iniciado nos anos de 1960 e as interlocuções com a teoria marxista que se iniciou o caminho para o debate que se consolidou a partir das décadas de 1980 e 1990 em um novo direcionamento da profissão pautado em uma perspectiva crítica nas dimensões teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativa. É neste contexto que se amplia no interior da categoria o debate sobre concepção de educação, como observamos na afirmação de Duarte *et al* (2019),

Também é desse período que as discussões sobre as concepções de Educação se acirram, impulsionadas, dentre outros fatores, pelo processo de redemocratização do país, que se evidencia a perspectiva histórico - crítica sobre a Educação e se articula diretamente à perspectiva crítica colocada como hegemônica no interior da categoria do Serviço Social. Há um fortalecimento também, no interior da categoria, da compreensão da Política de Educação como um campo de disputas e de manifestação das contradições inerentes ao próprio modo de produção capitalista. (DUARTE *et al*, 2019, p. 21).

Deste modo, a análise do trabalho da(o) assistente social no campo da educação vai alçar uma discussão central sobre a concepção de educação que deve estar presente no trabalho profissional defendida pela categoria que perpassa a compreensão do vínculo ontológico entre educação e trabalho como processo constitutivo dos seres sociais e como a educação se apresenta na sociabilidade capitalista. Na perspectiva crítica, a educação assim como o trabalho faz parte do processo de constituição do ser social, agindo sobre a natureza o homem foi aprendendo a produzir as condições materiais necessárias para a sua existência, assim, trabalho e educação tem um vínculo intrínseco na sociabilidade humana; neste sentido, Saviani (2007) sustenta que a origem da educação está atrelada ao processo educativo instituído pela relação do homem com a natureza por intermédio do trabalho e que dá origem ao ser social. Portanto, a partir desta perspectiva, a concepção de educação que se quer alcançar é uma educação que tenha uma direção emancipadora, uma educação para a transformação social, a contar com homens e mulheres inalienados(as) da hegemonia capitalista. Acredita-se que na sociabilidade capitalista, a perspectiva de educação para a emancipação humana é ocultada pela lógica do mercado; em que a própria educação é tratada como uma mercadoria. (MÉSZÁROS, 2008).

Em meio a essa perspectiva, podemos analisar que a Política de Educação no Brasil se desenvolve dentro de um contexto histórico, político e econômico, que para muitos representou uma conquista da sociedade, como um direito de cidadania impresso na Carta Constitucional de 1988, como também representa um campo de interesses e disputas hegemônicas. Cabe destacar que, sobretudo a partir da década de 1990, quando o Brasil aderiu aos princípios neoliberais, a Política de Educação tem sido marcadamente orientada pelos organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial, que dita as diretrizes para os rumos da educação nos países periféricos. Deste modo, as reformas educacionais propostas, seguem a cartilha neoliberal para adequá-las, de acordo com as transformações das forças produtivas, em que se faz necessário um processo de educação que prepare os trabalhadores para atender às necessidades do mercado, subordinando trabalho e educação às necessidades do capital.

Concomitante a este cenário, acompanhamos desde os anos de 1990 o acentuado processo da privatização da educação, que embora seja uma realidade em todos os níveis, é no ensino superior que este processo vem se apresentando mais drasticamente ao longo dos anos. Embora há que se considerar o avanço significativo na ampliação do número de instituições de ensino públicas federais a partir da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, a criação dos

Institutos Federais em 2008, além de outros instrumentos normativos no campo educacional que contempla as dimensões do acesso e da permanência, tais como a lei de cotas e o PNAES; ações estas que indicam uma prioridade na política educacional e na democratização do ensino superior; entretanto, não houve rompimento com o processo de privatização da educação, uma vez que permaneceu a ampliação das instituições privadas e os recursos públicos para o setor privado, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

No tempo presente, é importante enfatizar que, vivenciamos um retrocesso no campo das políticas e dos direitos sociais; que têm agravado as desigualdades sociais e acentuado as expressões da “questão social”, no que tange a política de educação, anualmente vem sofrendo com bloqueios e cortes orçamentários precarizando os serviços e comprometendo a garantia do direito à educação. Além disso, a classe trabalhadora tem tido seus direitos expropriados, as condições e as relações de trabalho tornam-se cada vez mais precarizadas e isso reflete em todas as dimensões da vida social; no acirramento da desigualdade social e das expressões da “questão social” e o espaço escolar não está alheio às contradições e aflições que atingem a classe trabalhadora que por vezes limitam as possibilidades para a permanência e êxito no espaço da educação formal.

É a partir dessa realidade que vai se delineando o problema de pesquisa: Considerando o perfil de inclusão social das instituições federais de ensino e que o programa de assistência estudantil tem como um de seus objetivos a prevenção da evasão escolar, este estudo busca saber: em que medida a intervenção profissional da(o) assistente social na área do Programa de Assistência Estudantil pode contribuir para a redução da evasão escolar no atual contexto de precarização das políticas públicas e redução orçamentária?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a contribuição do Programa de Assistência Estudantil, a partir da atuação do Serviço Social para a permanência dos discentes na graduação do IFPR. Como objetivos específicos buscamos: a) contextualizar a trajetória de atuação do assistente social no IFPR; b) pesquisar sobre o Programa de Assistência Estudantil no Brasil e sua implantação no IFPR; c) realizar um levantamento de informações quantitativas sobre a evasão nos cursos de graduação do IFPR e d) identificar junto ao Serviço Social as principais dificuldades para a permanência dos discentes no curso, bem como as ações que a profissão desenvolve junto ao Programa de Assistência Estudantil na perspectiva da garantia da permanência e conclusão de curso.

Para desenvolver esta pesquisa, partimos da perspectiva crítica fundamentada no método materialismo histórico-dialético para compreensão da realidade, que parte da aparência,

mas vai além daquilo que nos é aparente para compreender a essência da realidade concreta na perspectiva da totalidade; a dialética é o pensamento crítico que se propõe a conhecer o real, a essência “sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real, por traz da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno, por traz do movimento visível, o movimento real interno, por traz do fenômeno, a essência”(KOSIC, 1976, p. 20).

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, com abordagem qualitativa., embora tenhamos recorrido a alguns dados de natureza quantitativa, esta pesquisa é essencialmente qualitativa, uma vez que este tipo de abordagem na definição de Minayo (2002, p. 21-22), permite responder questões muito particulares “ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa foi construída buscando aportes na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e na realização da pesquisa empírica/de campo. A partir da pesquisa bibliográfica buscamos a aproximação e o aprofundamento do tema escolhido, a apreensão de aspectos históricos e teóricos que permitiram fundamentar e analisar o problema de pesquisa.

Severino (2007) argumenta que a pesquisa bibliográfica se utiliza de dados e categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e os textos tornam-se fontes dos temas que serão pesquisados. Para tanto, foram consultadas fontes impressas e digitais, livros, periódicos científicos, teses e dissertações sobre o tema e outras fontes digitais, como vídeos e *lives* que abordaram a temática em questão.

Na pesquisa documental, utilizamos o recurso da internet para consultarmos legislações relacionadas à política de educação e ao Programa de Assistência Estudantil, consultamos regulamentos e editais do IFPR referentes ao Programa de Assistência Estudantil, buscamos no Portal de Informações do IFPR relatórios e dados gerais referente ao campo de pesquisa e na Plataforma Nilo Peçanha consultamos dados relacionados a evasão escolar no IFPR. Severino (2007) descreve que a pesquisa documental tem sentido amplo uma vez que tem como fontes, documentos impressos ou não, utiliza-se documentos legais, jornais, fotos, filmes e gravações.

O local/universo da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) criado pela Lei nº. 11.892/2008. A escolha por este local está relacionada ao fato desta pesquisadora trabalhar no IFPR– campus Foz do Iguaçu desde 2013. A instituição foi criada a partir do desmembramento da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O IFPR é uma instituição multicampi, com 26 campi e três Centros de Referência em diferentes municípios e regiões do Paraná, além da reitoria que fica em Curitiba. Tem

uma estrutura de ensino verticalizada, uma vez que oferta cursos de diferentes níveis e modalidades, dentre os quais, cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes, cursos de graduação, pós-graduação, cursos de formação inicial e continuada e PROEJA (educação de jovens e adultos com curso técnico), essa diversidade nas ofertas de ensino estão previstas na lei de criação dos Institutos Federais.

A pesquisa de campo foi realizada com seis assistentes sociais que trabalham nos campi do Instituto Federal do Paraná, na execução do Programa de Assistência Estudantil. A escolha pelas participantes desta pesquisa ocorreu por meio de uma amostragem não probabilística. Inicialmente realizamos uma consulta no Portal de Informações do IFPR para identificar os campus que tinham assistentes sociais em seu quadro de servidores, bem como o ano de ingresso das profissionais na instituição. Posteriormente, analisamos a distribuição dos campi onde tem profissionais de Serviço Social nas diferentes regiões do Estado do Paraná e a partir disso elencamos alguns critérios para a delimitação dos participantes da pesquisa, visto que, diante do prazo para término deste estudo não seria possível trabalhar com sua totalidade de assistentes sociais, considerando que no período em que foi realizada a pesquisa o IFPR contava com 26 profissionais nos campi. Assim, elencamos os seguintes critérios: 1. Um(a) assistente social de cada região geográfica intermediária¹ do Paraná; 2. A(o) profissional com mais tempo de trabalho no campus do IFPR na região; 3. A(o) profissional que está na ativa no momento da pesquisa e que não estão em afastamento para capacitação/qualificação; 4. Assistentes sociais vinculadas(os) em campus que oferta cursos de graduação. Por questões éticas, buscamos garantir o sigilo e a identidade das participantes desta pesquisa que serão identificadas no decorrer deste estudo como AS1, AS2, AS3, AS4, AS5 e AS6.

Como instrumento de coleta de dados optou-se por um questionário. Na definição de Severino (2007, p. 125), o questionário “é um conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo”. Concluída a definição das participantes da pesquisa e o instrumento de coleta de dados, realizamos contato com as profissionais por meio de aplicativo de mensagem *WhatsApp*, e consultamos sobre a disponibilidade para a participação na pesquisa. Nesta fase, explicamos sobre a vinculação desta pesquisadora no PPGSS da UNIOESTE, campus de Toledo, expomos o tema de pesquisa e ressaltamos a importância da participação das profissionais e a contribuição da pesquisa para o

¹Desde 2017 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) elaborou uma nova forma de divisão geográfica no Brasil. Atualmente os 399 municípios do Paraná estão divididos em 29 regiões geográficas imediatas que estão agrupadas em seis regiões geográficas intermediárias: Cascavel, Curitiba, Guarapuava, Londrina, Maringá e Ponta Grossa. (IBGE, 2017).

trabalho profissional. Após o aceite das profissionais, encaminhamos aos diretores gerais dos campi um e-mail de apresentação desta pesquisadora e com as informações sobre o tema de pesquisa, em anexo encaminhamos o termo de ciência; e todos fizeram a devolução dos documentos assinados.

Submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, de acordo com a Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética encaminhamos para as participantes da pesquisa por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário eletrônico. Optamos pela aplicação do questionário eletrônico respeitando as restrições quanto ao distanciamento social em razão da pandemia da Covid-19 como também consideramos o tempo para realização da pesquisa e prazo para a integralização do mestrado. Todas as participantes convidadas fizeram a devolução dos termos assinados e responderam ao questionário. Importante destacar que houve a aplicação de um segundo questionário, cujas questões consideramos importantes de serem acrescentadas com o processo de amadurecimento da pesquisa, o qual teve grande contribuição da banca no exame de qualificação. Nesta segunda etapa do questionário, realizamos contato com as profissionais pelo aplicativo *WhatsApp* e justificamos que a partir do amadurecimento da pesquisa, entendemos como necessário incluirmos mais quatro questões que também poderiam ser respondidas por meio de um formulário eletrônico, reforçamos a importância da participação das profissionais para a pesquisa e novamente todas se dispuseram a respondê-lo.

Nesta etapa apenas uma das profissionais não respondeu em tempo hábil. Com os dados da pesquisa, realizamos a classificação e a categorização das respostas, que organizamos em três eixos de análise.

Optamos pela análise de conteúdo como procedimento para tratamento e análise dos dados desta pesquisa. Severino (2007) descreve que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para análise das comunicações, compreendendo criticamente seu sentido manifesto ou oculto; “[...] ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso[...].” (2007, p. 122).

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro apresentamos a discussão sobre a categoria trabalho, educação e a “questão social” no modo de produção capitalista, partindo da compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social e na sua intrínseca relação com a educação no processo de constituição da sociabilidade humana.

Abordamos sobre o trabalho transformado em mercadoria no modo de produção capitalista e a “questão social” decorrente da dinâmica contraditória desse modo de produção.

Realizamos um breve resgate histórico do Serviço Social no Brasil e na política de educação, trazendo o debate e documentos produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS acerca do trabalho profissional nesta política e apresentamos alguns apontamentos sobre a trajetória da política de educação no Brasil. No segundo capítulo realizamos uma breve apresentação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), lócus desta pesquisa, iniciando com um sucinto resgate histórico da educação profissional no Brasil, partindo da criação da Escola de Aprendizizes e Artífices em 1909 até a aprovação da Lei nº. 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Na sequência apresentamos o IFPR e a implantação do Programa de Assistência Estudantil na instituição, realizamos algumas considerações sobre a evasão escolar e finalizamos o capítulo com o estudo do processo de inserção das(os) assistentes sociais no IFPR.

O terceiro capítulo foi organizado em três eixos de análise: no primeiro analisamos a concepção de educação que orienta a atuação profissional e a particularidade do Serviço Social na Política de Educação, no segundo eixo, analisamos o trabalho da(o) assistente social no Programa de Assistência Estudantil do IFPR, evidenciando as demandas, requisições e as ações desenvolvidas, destacando os desafios e as possibilidades para o trabalho profissional. No último eixo, analisamos as contribuições do trabalho da(o) assistente social para o enfrentamento à evasão escolar. Para finalizar os estudos apresentamos as considerações finais.

CAPÍTULO I – SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo buscamos analisar a categoria trabalho e a “questão social” no modo de produção capitalista, partindo da compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social e na sua intrínseca relação com a educação no processo de constituição da sociabilidade humana. Abordamos sobre o trabalho transformado em mercadoria no modo de produção capitalista e a “questão social” decorrente da dinâmica desse modo de produção. Realizamos um breve resgate histórico do Serviço Social no Brasil e na política de educação; bem como alguns apontamentos sobre a trajetória da política de educação no Brasil.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CATEGORIA TRABALHO E A “QUESTÃO SOCIAL” NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

O trabalho é uma atividade vital para os seres humanos, é por meio dele que o homem historicamente transforma a natureza, produz e reproduz as condições materiais para a sua existência. Na análise de Marx o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, o ponto de partida da autoconstrução humana “[...] ele é não só a mediação que permite o salto ontológico da natureza para o homem como também continuará a ser este fundamento na medida em que é a ‘condição natural eterna da vida humana’ [...]” (TONET, 2005, p. 82).

Marx e Engels (2007) argumentam que

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também portanto, da história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico, é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material e, este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 2007 p. 32/33).

Ao longo do tempo e do processo de autoconstrução humana novas necessidades vão surgindo, à medida que se desenvolvem as relações sociais entre os indivíduos o homem responde intervindo na natureza para garantir a satisfação de suas necessidades. Nesse processo de autoconstrução e aprendizagem, por meio do trabalho, transforma-se a natureza, o homem e as relações sociais na sociedade.

Lessa (2012) discorre que, para Marx e Engels, há distinção entre trabalho abstrato² e trabalho concreto, sendo o primeiro uma atividade social assalariada e alienada pelo capital e o segundo uma atividade de transformação da natureza em cujo processo o homem constrói a si próprio como indivíduo.

De acordo com Marx,

O trabalho é antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica a sua própria natureza. (MARX, 2011 p. 188).

Na perspectiva marxista, o trabalho é a interação do homem com a natureza, processo em que o homem se transforma à medida que intervém na natureza produzindo condições materiais para atender às suas necessidades de sobrevivência. Neste processo, a constituição do homem como ser social ocorre a partir deste intercâmbio entre homem e natureza por meio do trabalho, “[...] o trabalho é a arte no qual o homem se relaciona com a natureza e com os outros homens em um processo de humanização, educação e socialização junto a natureza posta[...]” (DALLAGO, 2014, p. 62).

Lukács (2013) argumenta sobre a conexão entre as categorias decisivas do ser social, tais como trabalho, linguagem, cooperação e a divisão do trabalho e que não podem ser compreendidas se consideradas de forma isolada, mas sustenta que em termos ontológicos, a análise do trabalho é o ponto de partida para compreender a inter-relação das categorias sociais

² Marx (2011) define que o trabalho tem dupla natureza: trabalho concreto/útil que pela mediação homem/natureza cria valores de uso, necessários à existência humana; tem um caráter qualitativo; e o trabalho abstrato que produz valor de troca (mais – valia). “Todo trabalho é dispêndio da força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo o trabalho é dispêndio da força humana de trabalho numa forma específica, determinada a realização de um fim e nessa qualidade de trabalho concreto e útil ele produz valores de uso” (MARX, 2011 p. 104). Netto e Braz (2007) ao exemplificar trabalho concreto de trabalho abstrato fazem a seguinte análise: “[...]quando o sapateiro leva ao mercado os seus sapatos para trocá-los por tecidos, há que comparar-se o trabalho do sapateiro com o do tecelão. Essa comparação, necessária para a troca, realiza-se com a eliminação das particularidades das diversas formas de trabalho e com a sua redução a um denominador comum, àquilo que todas as formas de trabalho têm entre si: o fato de todas implicarem um dispêndio de força física e psíquica – o fato de serem *trabalho em geral*; quando o trabalho concreto é reduzido à condição de trabalho em geral, tem-se o *trabalho abstrato*[...] trata-se da apreciação do mesmo trabalho sob ângulos diferentes: do ângulo do valor de uso, *trabalho concreto*; do ângulo do valor de troca, *trabalho abstrato*”(NETTO; BRAZ, 2007, p. 105, grifo dos autores).

do ser social, porque o trabalho representa um caráter de transição ou o salto do ser biológico para o ser social.

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem(sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p. 43).

O trabalho tem centralidade no processo de humanização do homem que ao buscar as condições para a sua existência, “[...] cria e recria as próprias condições de sua reprodução. O trabalho é, portanto, resultado de um pôr teleológico³” (ANTUNES, 2009 p. 136). O trabalho humano tem uma finalidade projetada idealmente para produzir valores de uso; a teleologia é o que diferencia o homem nessa relação metabólica com a natureza, ou seja, a capacidade de pensar e planejar sua ação, construir os instrumentos ou meios de trabalho⁴ que permitem executar o trabalho na produção de valores de uso.

A teleologia, ou essa capacidade humana de projetar ou por uma finalidade, Marx descreve na seguinte afirmação,

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito apenas unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já exista idealmente (MARX, 2011 p. 188).

O conjunto de atividades que percorrem as fases do trabalho é definido por Marx (2011) como processo de trabalho, onde estão incorporados a atividade orientada a um fim (o trabalho), seu objeto e seus meios; nesse processo, a atividade humana, munida dos meios de trabalho

³ De acordo com Antunes (2009), Lukács recorreu a Aristóteles para compreender claramente as conexões entre teleologia e causalidade a partir do trabalho. “A teleologia está presente na própria colocação de finalidades. A causalidade é dada pela materialidade fundante, pelo movimento que se desenvolve em suas bases[...]Aristóteles distingue dois componentes no trabalho: o pensar e o produzir, o primeiro, o pensar coloca a finalidade e concebe os meios para realizá-la. O segundo, o produzir, realiza a concreção do fim pretendido” (ANTUNES, 2009, p. 137).

⁴ Na definição de Marx (2011), p. 189) “o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas de acordo com seu propósito”. Marx (2011, p. 190) argumenta que os meios de trabalho já ocorriam nos primeiros estágios da vida humana e conhecê-los permite compreender as formações socioeconômicas extintas.

transforma o objeto de trabalho de acordo com uma finalidade previamente concebida. Tonet (2005) argumenta que, nas comunidades primitivas, já havia uma divisão do trabalho, no entanto, o processo de produção era comunitário. [...] as forças sociais eram de fato sociais, tanto no momento da produção, como da distribuição e do consumo. O que significa que todo o processo, do começo ao fim era acessível a compreensão e participação de toda a comunidade” (TONET, 2005, p. 63).

O trabalho e as relações entre os indivíduos para produzir suas condições de existência foram sendo alterados ao longo de cada tempo histórico. A divisão do trabalho, já existia desde os primórdios com a divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diferentes famílias; nessa fase já existia um processo de desigualdade no âmbito da família, em que a mulher e os filhos eram escravos do homem, sendo este o embrião da propriedade, ou seja, o domínio sobre a força de trabalho alheia (MARX; ENGELS, 2007, p. 36).

O movimento histórico das sociedades é determinado a partir de condições concretas no modo de produzir e reproduzir-se, que vão sendo transformados e alterados ao longo dos séculos a partir do intercâmbio do homem com a natureza e do intercâmbio com outros indivíduos no âmbito das relações sociais. De acordo com Marx e Engels (2007), a produção expressa uma relação entre os indivíduos, portanto, o modo de produção representa um modo de vida, que é determinado pelas condições materiais da sua produção; “[...] A que ponto as forças produtivas de uma nação estão desenvolvidas é mostrado de modo mais claro pelo grau de desenvolvimento da força de trabalho” (MARX; ENGELS, 2007 p. 89)”.

A divisão do trabalho no interior de uma nação leva, inicialmente, a separação entre o trabalho industrial e o trabalho comercial, de um lado, e o trabalho agrícola, de outro, e, com isso, à separação da cidade e do campo e à oposição entre os interesses de ambos. Seu desenvolvimento posterior, leva à separação entre trabalho comercial e [trabalho] industrial. Ao mesmo tempo, por meio da divisão do trabalho no interior desses diferentes ramos, desenvolvem-se diferentes subdivisões entre os indivíduos que cooperam em determinados trabalhos. A posição dessas diferentes subdivisões umas em relação a outras é condicionada pelo modo como são exercidos os trabalhos, agrícola, industrial e comercial (patriarcalismo, escravidão, estamentos, classes) As mesmas condições mostram-se no desenvolvimento do intercâmbio entre as diferentes nações (MARX; ENGELS, 2007 p. 89).

A divisão do trabalho nas sociabilidades anteriores ao capitalismo emerge de uma forma natural mediante as necessidades que vão se intensificando de acordo com as mudanças que vão ocorrendo nas relações homem e natureza. À medida que as sociedades se desenvolvem a divisão do trabalho se altera e adquire características que são determinadas pelo modo de produzir no interior das relações sociais. Marx e Engels (2007) analisam as

diferentes fases da divisão do trabalho e as relacionam com fases distintas de propriedade.

Para iluminar seu argumento, descrevem as formas da divisão do trabalho e da propriedade em cada tempo histórico, sendo a primeira delas, a propriedade tribal; percebe-se que era uma organização coletiva, uma propriedade comum à tribo, onde o trabalho tinha essa relação intrínseca com a natureza para produzir condições materiais para a sobrevivência da tribo, verifica-se que existia uma relação hierárquica entre os membros da tribo e a escravidão já se desenvolvia no interior da propriedade tribal; como é possível verificar na seguinte afirmação de Marx e Engels,

Ela corresponde a fase não desenvolvida da produção, em que um povo se alimenta da caça, ou da pesca, da criação de gado, ou no máximo, da agricultura. [...] Nessa fase a divisão do trabalho é ainda, bem pouco desenvolvida e se limita a uma maior extensão da divisão natural do trabalho que já existia na família: os chefes patriarcais da tribo, abaixo deles os membros da tribo, e, por fim, os escravos (MARX; ENGELS, 2007 p. 90).

Nas comunidades tribais, a educação ou processo de aprendizagem era integral e universal, pois as crianças aprendiam imitando os adultos nas atividades cotidianas e nos rituais “[...] para se ocupar com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendiam para a vida e por meio da vida[...]” (ARANHA, 2012, p. 34-35). No período posterior a comunidade tribal, o surgimento das cidades, as transformações na produção e nas relações sociais e exigiram o desenvolvimento da escrita, contudo separou o saber exclusivamente para a classe dominante (ARANHA, 2012).

À medida que as populações aumentaram com a unificação de tribos em uma mesma cidade surgiram novas necessidades impulsionando o desenvolvimento da produção e das relações sociais, nesse sentido, as características da divisão do trabalho e da propriedade ganham novos contornos. A divisão do trabalho apresenta-se mais desenvolvida, com a distinção entre cidade e campo e entre as categorias econômicas da época, como exposto por Marx e Engels (2007):

A divisão do trabalho já está mais desenvolvida. Já podemos encontrar a oposição entre cidade e campo, e, mais tarde, a oposição entre Estados que representam o interesse da cidade e aqueles que representam o interesse do campo; e, no interior das próprias cidades, encontramos a oposição entre a indústria e o comércio marítimo. A relação de classes entre cidadãos e escravos está completamente desenvolvida. (MARX; ENGELS, 2007, p. 90).

Netto e Braz (2007) destacam que na antiguidade o surgimento do excedente econômico em razão do desenvolvimento das forças produtivas, da produtividade e das relações de trocas, muda as relações sociais, que tem na escravidão⁵ e exploração de outros homens uma forma de produzir o excedente. Os autores destacam que nesse tempo histórico a sociedade se organizava mediante a força e a violência, ampliando o número de escravos por meio das guerras. Essa organização societária tornava-se explícita “em dois pólos; no cume, uma minoria de proprietários de terras e de escravos[...] e, na base, a massa de homens que não tem sequer o direito de dispor da própria vida- e entre esses dois pólos gravitam camponeses e artesãos livres” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 66).

A transição para o modo de produção feudal na Idade Média ocorreu com o declínio do Império Romano que já vinha em decadência com a crise das forças produtivas, a queda da produtividade na agricultura, na indústria e no comércio e também a invasão dos bárbaros (MARX; ENGELS, 2007). O campo passa ser a base principal do desenvolvimento da economia no feudalismo⁶. Nesse modo de produção as relações produtivas eram ainda limitadas e pouco desenvolvidas tanto no campo como na cidade e a divisão do trabalho era pouco significativa. A classe produtiva passa a ser representada pelos pequenos camponeses que eram servos da nobreza proprietária da terra e nas cidades à medida que foi aumentando o número de artesãos, foi desenvolvida uma relação hierárquica entre oficial e aprendiz (MARX; ENGELS, 2007).

A economia no feudalismo era basicamente rural. Os servos eram a classe produtiva e explorados tanto pelo trabalho nas terras dos senhores feudais, como no pagamento dos tributos, tendo em troca a proteção dos senhores proprietários. A terra era de onde retiravam seu sustento com seus próprios instrumentos de trabalho e o excedente da atividade agrícola era expropriado pelos senhores feudais (NETTO; BRAZ, 2007).

⁵ Netto e Braz (2007) definem este período como modo de produção escravista, ou escravismo, típico do Mundo Antigo. Destacam também que este não foi o único modo de produção da Antiguidade, que teve no extremo oriente uma outra forma de organização social, designada como modo de produção asiático, cujo poder político central era representado pelo Estado, que tinha o controle da terra e da agricultura. Os autores destacam também que, “Como *modo de produção*, o escravismo é típico do Mundo Antigo. A escravatura instaurada nas Américas, no processo de colonização que se seguiu a expansão marítima, será subordinada às formas sociais do modo de produção capitalista” (NETTO; BRAZ, 2007 p. 66, grifos dos autores).

⁶ De acordo com Marx e Engels (2007) o desenvolvimento da propriedade feudal teve como fatores desencadeadores a escassez da população com a chegada dos conquistadores e a destruição de forças produtivas. [...] Os últimos séculos do Império Romano em declínio e sua conquista pelos bárbaros, destruíram uma enorme quantidade de forças produtivas, a agricultura havia diminuído, a indústria decaíra pela falta de mercados, o comércio adormecera ou fora violentamente interrompido, as populações da cidade e do campo haviam diminuído. Essas condições preexistentes e o modo de organização da conquista por elas condicionado desenvolveram a propriedade feudal sob a influência da organização militar germânica (MARX; ENGELS, 2007, p. 91).

Netto e Braz (2007) destacam que mantinha-se também a produção de mercadorias, centradas no trabalho artesanal para a troca, aos poucos os artesãos se organizaram em corporações e os comerciantes buscaram se organizar em associações, pois “[...] O estabelecimento de rotas comerciais para o Oriente trará um novo dinamismo a esse processo, que dará, às atividades comerciais um destaque, cujas consequências vão contribuir para a erosão das bases da ordem feudal” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 70).

A Revolução Burguesa⁷ marca o fim do modo de produção feudal. O movimento que desencadeou a tomada do poder da aristocracia foi sendo gestado durante o período feudal, com o crescimento da indústria e do comércio e com a insatisfação desses segmentos com um modo de produção e organização da sociedade que já não atendida a seus interesses.

De acordo com Netto e Braz (2007),

A Revolução Burguesa, vê-se, constitui mesmo toda uma época de revolução social – inicia-se com grupos mercantis tornando-se figuras centrais da economia, conformando-se numa nova classe social, o que se processa entre os séculos XV e XVII, e prossegue nos séculos XVII e XVIII, quando a nova classe, já constituída, constrói a sua hegemonia político-cultural e reúne as condições para o enfrentamento direto com a feudalidade, derrotando-a nos confrontos maiores de 1688/89(Inglaterra) e 1789(França). A tomada do poder político pela burguesia, cujo marco emblemático é 1789, não constitui mais que o desfecho de uma luta de classes plurissecular, que teve no domínio da cultura e das idéias um campo de batalhas decisivo[...]enterrado o Antigo Regime, abre-se o século XIX com o Estado criado pela burguesia triunfante, o Estado burguês. Colocando a seu serviço aqueles “órgãos onipotentes” de que falava Marx(o exército, a política, a burocracia), a nova classe dominante articulou a superestrutura necessária para o desenvolvimento das novas forças produtivas de que o seu ascenso era o inequívoco indicador: criam-se as melhores condições para a concretização histórica do modo de produção que tem como uma de suas classes fundamentais a burguesia – trata-se do modo de produção capitalista, gestado no ventre do feudalismo e no interior do qual a produção generalizada de *mercadorias* ocupa o centro da vida econômica. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 74-75).

⁷ Sodré (1990) ao abordar sobre a Revolução Burguesa no caso brasileiro, destaca a distinção com relação a Revolução Burguesa clássica, o autor analisa o processo histórico do desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil, descrevendo – o como tardio, arcaico e dependente; e isso tem relação com a formação sócio-histórica do Brasil, cuja base da produção operava sob os regimes do escravismo principalmente; e do feudalismo. De acordo com o autor, o capitalismo no Brasil emerge no final do século XIX, com o avanço burguês sob uma vertente mais conservadora, mas não se apresentou como uma revolução burguesa; neste período o capitalismo mundial já atingia sua última etapa. Sodré assinala o movimento da década de 1930 como o marco para o avanço burguês, entretanto, foi um movimento coexistindo com o latifúndio feudal e com o imperialismo, não rompendo com características arcaicas do passado (SODRÉ, 1990). Na sequência do texto iremos abordar este movimento no Brasil.

No interior das relações capitalistas, os meios de produção e o objeto produzido pertencem ao capitalista. Quanto ao objeto produto do trabalho, além do valor de uso é agregado o valor de troca. Dessa forma, o trabalho enquanto mediação fundamental para produzir riquezas, não pertence mais ao trabalhador, uma vez que ele vende a sua força de trabalho, [...] “labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho” (MARX, 2011 p. 193).

Antunes (2009) argumenta que o sistema de metabolismo social do capital, a partir da divisão social hierárquica, subordina o trabalho ao capital e opera a expansão do valor de troca, subordinando as necessidades humanas e valor de uso à reprodução do valor de troca. “As funções produtivas e de controle do processo de trabalho social são radicalmente separadas entre aqueles que produzem e aqueles que controlam” (ANTUNES, 2009, p. 24).

O trabalho no modo de produção capitalista é uma mercadoria que pode ser comprada e controlada pelo capital. É nesse sentido que Lessa (2012) a luz dos estudos de Marx e Engels, descreve como trabalho abstrato “[...] a redução da capacidade produtiva humana a uma mercadoria, a força de trabalho, cujo preço é o salário” (LESSA, 2012 p. 29).

De acordo com Antunes (2011) a forma do trabalho no modo de produção capitalista resulta na desrealização do ser social, à medida que o produto do trabalho e o processo do trabalho são estranhos ao trabalhador, ele não se reconhece no produto do trabalho e não se reconhece a ele mesmo, assim “Estranhado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se do próprio homem” (ANTUNES, 2011, p. 146).

Esse processo de alienação oculta o trabalho em sua dimensão fundante do gênero humano. No mundo das mercadorias e da propriedade privada, o trabalho também passa a ser uma mercadoria que o trabalhador vende para produzir outras mercadorias. “O trabalho não produz somente mercadorias, ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz de fato, mercadorias em geral” (MARX, 2004, p.80).

Antunes (2011) argumenta sobre a prevalência da dimensão abstrata do trabalho sobre o trabalho concreto que tem como resultado o caráter fetichizado da mercadoria, que encobre as dimensões do trabalho, mostrando-as como “inerentes aos produtos do trabalho” (ANTUNES, 2011 p. 149).

*A economia nacional, oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação **imediate** entre o **trabalhador** (o trabalho) e a produção. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o*

trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas[...]. (MARX, 2004, p. 82, grifos do autor).

A subordinação do trabalho ao capital resulta em um processo de alienação do trabalho, condição necessária para a expropriação e exploração do trabalhador. Em análise sobre o modo de produção capitalista, Netto e Braz (2007) sustentam que esse modo de produção se fundou na exploração do trabalho. O capitalista ao comprar a força de trabalho extrai a mais valia, por meio do trabalho excedente. Ou seja, ele compra a força de trabalho por um valor de troca, o salário; e por determinado tempo, a jornada de trabalho; mas o trabalhador no final de sua jornada deverá ter produzido mais do que o socialmente necessário, para gerar lucro ao capitalista. “[...] o salário representa sempre um montante *inferior* ao produzido na jornada de trabalho” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 101, grifos dos autores). É esse o caráter contraditório entre capital e trabalho, a riqueza socialmente produzida por meio do trabalho não é socializada com os trabalhadores, pelo contrário, quanto mais o trabalhador produz riquezas, mais enriquece o capitalista; sendo a exploração do trabalho fonte da riqueza do capitalista e o trabalho fonte de sobrevivência dos trabalhadores.

Nas formações sociais anteriores ao modo de produção capitalista, a pobreza e a desigualdade já existiam, no entanto, tinham relação com a escassez decorrente do baixo desenvolvimento das forças produtivas (NETTO, 2011); no capitalismo essa desigualdade decorre da apropriação privada da riqueza produzida, como sustenta Netto (2011) na seguinte afirmação:

Na ordem burguesa constituída, decorrem de uma escassez produzida socialmente, de uma escassez que resulta necessariamente da contradição entre forças produtivas (crescentemente socializadas) e as relações de produção (que garantem a apropriação privada do excedente e a decisão privada da sua destinação). (NETTO, 2011 p. 158).

De modo geral, o desenvolvimento das forças produtivas ampliou a capacidade para produzir riquezas, ao mesmo tempo em que a pobreza estava generalizada entre a classe trabalhadora. Na esteira de Netto (2011) podemos demarcar que essa pobreza generalizada se

caracteriza como expressão da “questão social⁸”, fenômeno decorrente da primeira onda industrializante iniciada na Inglaterra (NETTO, 2011).

A expressão “questão social” é compreendida de diferentes formas, como afirmado por Netto (2011, p. 152) não é “semanticamente unívoca; ao contrário, registram-se em torno dela compreensões diferenciadas e atribuições de sentido muito diversas”. Neste estudo, partimos da compreensão da “questão social” como parte constitutiva do desenvolvimento capitalista, como manifestação das desigualdades a ele inerentes. Manifestações que expressam de forma peculiar nas diferentes formações sociais, uma vez que o modo de produção capitalista se desenvolveu, e se desenvolve, de forma e tempo distintos principalmente entre países da Europa, berço do capitalismo e os países que foram colonizados; cuja formação social foi fundada no regime escravagista e o processo de industrialização e formação do operariado ocorreu mais lenta e tardiamente. Neste sentido, a “questão social” expressa “*disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais* colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal (IAMAMOTO, 2001, p. 17, grifos da autora).

Em seus estudos, Iamamoto (2001) afirma que a expressão “questão social” é estranha ao universo marxiano, todavia, a análise marxista sobre a sociedade capitalista e o processo de produção do capital permite compreender a gênese e a dinâmica da “questão social” (NETTO, 2011; IAMAMOTO, 2001; SANTOS, 2012).

Na definição de Iamamoto e Carvalho,

A *questão social* não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição, entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão. (Iamamoto; Carvalho, 2003, p. 77).

Analisamos com Netto (2011) que pobreza e desigualdade já existiam nas formações sociais que antecederam o capitalismo, decorrente da escassez e do baixo desenvolvimento das forças produtivas. Na ordem do capital, o desenvolvimento das forças produtivas expandiu a produção de riquezas, sendo essa riqueza apropriada pelos capitalistas, restando ao trabalhador unicamente a venda de sua força de trabalho. Nesse sentido, Netto (2007),

⁸ Utilizaremos aspas na expressão “questão social” para diferenciá-la do pensamento conservador, como argumentado por Netto (2011) quando afirma que a partir da metade do século XIX essa expressão deixa de ser utilizada indistintamente por críticos sociais e desliza para o vocabulário do pensamento conservador.

sustenta que a pobreza e a desigualdade social são inerentes ao modo de produção capitalista, pois decorre, contraditoriamente de uma contínua produção de riquezas.

À medida que a burguesia acumula capital expropriando os meios de produção e explorando a força de trabalho, a classe trabalhadora expropriada dos meios de produção vende a sua força de trabalho em troca de salário, produzindo riquezas, mas não usufruindo destas, uma vez que a riqueza socialmente produzida é apropriada pela classe burguesa. No capítulo XXIII do Livro I de O Capital, que aborda a lei geral da acumulação capitalista, ao analisar o impacto da acumulação capitalista sobre a classe trabalhadora, Marx (2011) descreveu naquele tempo histórico as condições de miserabilidade e precariedade em que vivia a classe trabalhadora na Europa do século XIX, ao mesmo tempo em que produzia riqueza e a acumulação capitalista por meio da exploração de seu trabalho e a produção da mais valia.

A lei segundo a qual uma massa cada vez maior de meios de produção, graças ao progresso da produtividade do trabalho social, pode ser posta em movimento com um dispêndio progressivamente decrescente de força humana, é expressa no terreno capitalista- onde não é o trabalhador quem emprega os meios de trabalho, mas estes o trabalhador- da seguinte maneira: quanto maior a força produtiva do trabalho, tanto maior a pressão dos trabalhadores sobre seus meios de ocupação, e tanto mais precária, portanto, a condição de existência do assalariado, que consiste na venda da própria força com vista ao aumento da riqueza alheia ou à valorização do capital. (MARX, 2011, p. 471).

Além da submissão às jornadas extenuantes, baixos salários, precárias condições de trabalho e acometidos pela fome, o operariado vivia em condições insalubres de moradia e expostos às doenças em razão da ausência de proteção social e infraestrutura para atender a alta concentração urbana do proletariado em razão do processo de industrialização. Santos descreve que “Era flagrante a ausência em infraestrutura urbana, desprezo pelas condições de vida operária, significativos níveis de morbidade, mortalidade da população infantil e adulta, habitações em locais insalubres, doenças, fome, baixos salários” (SANTOS, 2012, p. 37).

Tais considerações são reafirmadas com Yamamoto (2001), no entendimento de que a produção capitalista é simultaneamente produção de riqueza e de pobreza. De fato, não é interesse do capital suprimir a pobreza e a desigualdade social pois, de acordo com Netto e Braz (2007) quanto maior for a exploração da força de trabalho, maior será a mais - valia e a acumulação, sendo essa, vital para o modo de produção capitalista.

Nesse contexto, o desenvolvimento das forças produtivas e a exploração do trabalho possibilitam o acúmulo de capital e a expansão do modo de produção capitalista, no entanto, as indústrias não absorvem toda a população apta para o trabalho, gerando uma parcela da classe trabalhadora que não tem para quem vender a sua força de trabalho e formando o exército

industrial de reserva, caracterizado por Marx como superpopulação relativa ou população excedente (2011). Esse exército industrial de reserva é conveniente e necessário para o modo de produção capitalista, visto que

a existência de um enorme contingente de desempregados permite ao capitalista pressionar os salários para um nível inferior; essa é a função primária que o exército industrial de reserva desempenha sob o capitalismo. Trata-se de um importante instrumento para que o capitalista incremente a exploração da força de trabalho” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 134).

O cenário do modo de produção capitalista, do ponto de vista da lei geral da acumulação, uma parcela da classe trabalhadora vende sua força de trabalho e mantém-se na condição de classe explorada, com precárias condições de trabalho em um quadro geral de pobreza e miserabilidade; enquanto uma outra parte dessa massa da classe trabalhadora não tem para quem vender a sua força de trabalho, sendo condenada

à ociosidade forçada em razão do sobretrabalho da outra parte, e vice versa, torna-se um meio de enriquecimento do capitalista individual, ao mesmo tempo que acelera a produção do exército industrial de reserva num grau correspondente ao progresso da acumulação social. (MARX, 2011 p. 465).

Entretanto, as profundas desigualdades e as condições de vida a que eram submetidos, foi o fio condutor que desencadeou protestos por parte da classe trabalhadora por melhores condições de vida, de trabalho e de existência. Santos (2012) destaca a ocorrência de protestos da classe trabalhadora “que foram gestando um dos genuínos “produtos” da terceira década do século XIX: *a consciência de classe*, que culminaria no movimento revolucionário de 1848” (SANTOS, 2012, p. 38, grifos da autora).

Nesse sentido, foram as lutas da classe trabalhadora por melhores condições de trabalho e de sobrevivência que os colocou no cenário político, assim a mobilização dos trabalhadores pressiona exigindo respostas à suas demandas. Netto (2011) salienta que da primeira década até metade do século XIX os protestos dos trabalhadores tiveram diversas formas, sendo a partir desta possibilidade de ameaça à ordem burguesa que o pauperismo passa a ser designado como “questão social”. Iamamoto (2001) afirma que as lutas sociais romperam “o domínio privado nas relações capital e trabalho, extrapolando a “questão social” para a esfera pública, exigindo a interferência do Estado[...]” (IAMAMOTO, 2001 p. 17).

As respostas estatais às expressões da “questão social” ocorreram de forma diversa entre os países, visto as diferenças no processo desenvolvimento do capitalismo principalmente entre países centrais e periféricos. Desta maneira, o surgimento das políticas sociais foi gradual e

distinto, ocorrendo de acordo com os movimentos e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas e da correlação de forças no âmbito do Estado (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Ao longo do tempo, o capitalismo passou e passa por profundas transformações que alteram a dinâmica das relações sociais e expressam novas manifestações da “questão social”. Em tempos de crise, o capitalismo se reorganiza, se reestrutura e os impactos da queda na acumulação e no lucro são transferidos para a classe trabalhadora, que tem seus direitos reduzidos e as condições de trabalho e de vida precarizados.

Netto (2012) ao analisar a crise do capital e as suas consequências para a sociedade, afirma que as crises, e não apenas as de natureza financeira, fazem parte da dinâmica do capitalismo, mas especificamente a crise sistêmica não se manifesta apenas quando existe obstáculos para a acumulação capitalista, mas suas manifestações envolvem toda a estrutura da sociedade. O autor ainda destaca que as transformações societárias que já vinham ocorrendo desde a década de 1970, “redesenham amplamente o perfil do capitalismo contemporâneo” (NETTO, 2012, p. 416).

Deste modo, a crise econômica mundial⁹ a partir da década de 1970, foi o início do que se tornaria uma reestruturação do capitalismo mundial, ganhando terreno as propostas de ajuste neoliberal, defendendo a centralidade do mercado nas relações sociais com a mínima intervenção do Estado na economia. Para recuperar a taxa de lucro e o ciclo de reprodução do capital, decorrente da crise estrutural¹⁰, o capital reagiu com um processo de reorganização da produção, ou a reestruturação do processo produtivo, tendo em vista o esgotamento do modelo de produção fordista/taylorista¹¹, deste modo, emerge uma nova forma de organização do

⁹ Netto e Braz (2007) citam dois detonadores dessa crise: o colapso do ordenamento financeiro mundial, quando os Estados Unidos da América romperam com os acordos de Bretton Woods estabelecido após a segunda guerra mundial, desvinculando o dólar do ouro que era tido como padrão para o comércio internacional, e o dólar era convertido em ouro. Outro fator foi a alta nos preços do petróleo determinada pelos países exportadores de petróleo (OPEP).

¹⁰ Antunes (2009, p. 31-32) destaca que o capitalismo começou a dar sinais do quadro crítico a partir de alguns elementos: “1) Queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do processo da força de trabalho conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais[...]. 2) O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital) [...].3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos[...] colocando o capital financeiro como prioritário para a especulação, na fase do processo de internacionalização. 4) A maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas. 5) A crise do Welfare State ou do Estado do bem-estar social” e de seus mecanismos de funcionamento[...]. 6) Incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada `s desregulamentações e à flexibilização d processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho[...].”

¹¹ Modelo do processo produtivo, criado nos Estados Unidos no início do século XX para organizar o processo produtivo e aumentar a produtividade na indústria automobilista; cujo modelo de processo de trabalho se expandiu pelo mundo, para outras indústrias e serviços. De modo geral, dentre as características desse modelo de produção, podemos destacar: a produção em massa de mercadorias, a intensificação da exploração do trabalho com a redução

processo produtivo, que iniciou na indústria automobilística Toyota¹² no Japão, mas expandiu-se pelo mundo; e para além das indústrias. Os princípios toyotistas atravessaram o mundo, promovendo alterações substanciais no mundo do trabalho.

De acordo com Antunes (2009),

O sistema industrial japonês, a partir dos anos 70, teve grande impacto no mundo ocidental, quando se mostrou para os países avançados como uma opção possível para a superação capitalista da crise.[...] seu desenho organizacional, seu avanço tecnológico, sua capacidade de extração intensificada do trabalho, bem como a combinação de trabalho em equipe, os mecanismos de envolvimento, o controle sindical, eram vistos pelos capitais do Ocidente como uma via possível de superação da crise de acumulação. (ANTUNES, 2009, p. 55).

Esse novo desenho da organização produtiva, intensifica a exploração do trabalho e a extração da mais-valia. Netto e Braz (2007) analisam alguns efeitos diretos dessa reestruturação na vida da classe trabalhadora apontando que, o avanço tecnológico e científico determina o desenvolvimento das forças produtivas, reduzindo a demanda de trabalho vivo, ou seja, aumenta a produtividade, mas reduz o contingente de trabalhadores na indústria.

Netto e Braz (2007) argumentam que a base produtiva vem se deslocando dos suportes eletromecânicos para os eletrônicos, decorrente disso destacam a expansão das fronteiras do trabalhador coletivo, que além do trabalho manual exigem o trabalho intelectual para o desenvolvimento da produção. Nesse sentido, os trabalhadores estão tanto em espaços físicos como em outros espaços sócio-ocupacionais, tais como laboratórios para desenvolvimento de pesquisas, espaços para a elaboração de projetos, entre outros. Outro ponto destacado é a exigência de qualificação mais alta da força de trabalho e ao mesmo tempo a multiplicidade de funções, exigindo um trabalhador polivalente, por outro lado paralelamente “[...] ocorre um movimento inverso: muitas atividades laborativas são desqualificadas, de forma a empregar uma força de trabalho que pode ser substituída a qualquer momento” (NETTO; BRAZ, 2007 p. 217).

do tempo e aumento do ritmo de trabalho, trabalho fragmentado, parcelar e repetitivo, desenvolvimento do operário-massa separação entre elaboração e execução (ANTUNES, 2009, p. 38-39). Esse modelo de processo produtivo e o impacto na vida no trabalhador é claramente retratado no filme Temos Modernos (1936) com Charlie Chaplin.

¹² De acordo com Antunes (2009) o Toyotismo é uma forma de organização do trabalho, criada no Japão pós - 1945 pelo engenheiro da Toyota Ohno. Esse modelo de processo produtivo foi criado para expandir e consolidar o capitalismo monopolista industrial do Japão. Em linhas gerais, destacamos algumas das características do toyotismo: 1) produção vinculada à demanda; 2) trabalho operário em equipe com multivariada de funções; 3) processo produtivo flexível, que permite ao operário operar várias máquinas simultaneamente; 4) princípio *just in time*; 5) Sistema Kanban, placas e senhas de comando para controle de estoques; 6) terceirização daquilo que não é central em sua especialidade no processo produtivo; 7) círculo de controle de qualidade. (ANTUNES, 2009, p. 56-57).

A gestão da força de trabalho é outra implicação do processo de reestruturação produtiva, analisada por Netto e Braz (2007), essa nova organização do trabalho, controla a força de trabalho sob o discurso de “participação” e do “envolvimento” dos trabalhadores, além disso, a hierarquização dentro da empresa é reduzida e o trabalho em equipe passa a ser o novo discurso. “[...] é nesse quadro que o toyotismo ganha relevo nas relações de trabalho, inclusive com forte estímulo ao sindicalismo de empresa. [...] O capital empenha-se em quebrar a consciência de classe dos trabalhadores” (NETTO; BRAZ, 2007 p. 217).

De maneira geral, a reestruturação produtiva flexibiliza, desregulamenta as relações de trabalho, tira os direitos trabalhistas e intensifica a exploração do trabalho, além disso, as medidas adotadas ampliaram o crescimento do desemprego, acirrando as expressões da “questão social”.

Na definição de Netto (2012), o projeto neoliberal “viu-se resumido no tríplice mote da “flexibilização (da produção, das relações de trabalho), da “desregulamentação” (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da privatização (do patrimônio estatal). Esta última transferiu ao grande capital parcelas expressivas de riqueza públicas” (NETTO, 2012, p. 417).

Em seus estudos, Netto (2012) e Iamamoto (2012), afirmam que as grandes corporações transnacionais, articuladas ao mundo das finanças redesenham o mapa do mundo, processo esse que subordina os Estados Nacionais aos interesses do capital. Iamamoto ainda aponta que

Nesse novo estágio do desenvolvimento do capital redefinem-se as soberanias nacionais, com a presença de corporações transnacionais e organizações multilaterais – o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, a “santíssima trindade do capital em geral” – principais porta vozes das classes dominantes em escala mundial. (IAMAMOTO, 2012, p. 110).

Nessa perspectiva, estão dadas as condições para a redução do Estado com relação aos gastos sociais e as políticas sociais tornam-se ainda mais seletivas. Ao mesmo tempo, o mercado ganha espaço na execução das políticas sociais com o objetivo de lucro. O mundo do trabalho sofre as profundas contrarreformas, que tiram cada vez mais os direitos dos trabalhadores sob a justificativa de flexibilizar a legislação trabalhista para preservar empregos.

Porém, a realidade assinala que o desemprego se mantém e os trabalhadores na ativa continuam sendo explorados e pressionados por conta de uma massa de trabalhadores que buscam um emprego. Segundo Iamamoto, “o capital internacionalizado produz a concentração da riqueza, em um polo social (que é também, espacial) e, noutro, a polarização da pobreza e da miséria, potenciando exponencialmente a lei geral da acumulação capitalista, em que se sustenta a questão social” (IAMAMOTO, 2012, p. 111).

A “questão social” no caso brasileiro apresenta particularidades que estão relacionadas ao processo de formação social e a consolidação do capitalismo no Brasil. Até a década de 1930 o desenvolvimento econômico do país era predominantemente agroexportador de café, portanto, as relações sociais, políticas e econômicas tinham como classe dominante os setores ligados aos latifúndios e às oligarquias cafeeiras. O Brasil traz suas raízes marcadas pelo colonialismo, imperialismo e o regime escravista. Fatos esses que são determinantes para a constituição de um modo de produção capitalista dependente e arcaico, com relação aos países centrais.

Segundo Yamamoto,

A industrialização no Brasil só se consolida tardiamente no século XX. Diferentemente da Europa, os limites do liberalismo no Brasil, nas suas origens, foram definidos pela escravidão, pela sobrevivência das estruturas arcaicas de produção e pela dependência colonial nos quadros do sistema capitalista internacional. (IAMAMOTO, 2012, p. 138).

A independência do Brasil conquistada em 1822 marca o rompimento com o estatuto colonial e a formação do Estado Nacional, com ele, a ruptura com a hegemonia da aristocracia agrária, o surgimento de novos agentes econômicos sob pressão para a divisão do trabalho, pleiteando por mudanças na estrutura da sociedade e pelo fim da escravidão como uma necessidade para a organização da nação na divisão do trabalho e na expansão da economia de mercado (FERNANDES, 1976; BEHRING; BOSCHETTI, 2008). Importante destacar que, segundo Fernandes (1976, p. 19) combatia-se “não a escravidão em si mesma, mas o que ela representava como anomalia em uma sociedade que extinguiu o estatuto colonial[...]”. Deste modo, não havia por parte das elites um compromisso com os direitos dos cidadãos (BEHRING; BOSCHETTI, 2008). Na prática, a transição para o capitalismo, conforme Behring e Boschetti,

é marcada por uma visão estreita do dinamismo do mercado interno e destina-se a impedir qualquer crescimento a partir de dentro. Prevalece os interesses do setor agroexportador e o ímpeto modernizador não teve forças suficientes para engendrar um rumo diferente, já que promovia mudanças com a aristocracia agrária e não contra ela (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 77).

Neste sentido, a elite ligada aos latifúndios permaneceu nas estruturas de poder político e econômico na sociedade brasileira, metamorfoseando-se de acordo com seus interesses. Yamamoto (2012) ao abordar a burguesia brasileira afirma que suas raízes estão imbricadas ao poder oligárquico e à sua renovação diante dos interesses comerciais, financeiros e industriais e que a velha oligarquia se moderniza economicamente e refaz alianças para manter-se no

poder. Fernandes (1976) também destaca essa transformação da elite agrária diante das novas realidades econômicas no país naquele tempo histórico,

Ao longo de três quartos de século, sua posição em face dos elementos estruturais de sua situação de interesses inverteu-se completamente. No começo do processo ele renegava o “elemento burguês” do seu status, para afirmar-se como aristocracia agrária, monopolizar o poder e organizar um Estado Nacional independente. No fim do mesmo processo [...] ele se viu compelido a repudiar o próprio status senhorial para salvar-se através do “elemento burguês” de sua situação. [...] tais adaptações tinham em mira manter, sob as condições inevitáveis de desagregação final da ordem escravocrata e senhorial, o monopólio do poder, o controle do governo e a liderança da vida econômica nas mãos dos grandes proprietários (FERNANDES, 1976, p. 105).

Nesse cenário, de consolidação do capitalismo no Brasil, as expressões da “questão social” já eram latentes, pois como afirmado por Behring e Boschetti (2008), no Brasil escravista do século XIX não houve radicalização de lutas operárias que até então não estavam constituídas como classe com partidos e organizações fortes. A situação dos escravos libertos foi destacada por Soares (2012) ao afirmar que a abolição do trabalho escravo não transformou a população negra em trabalhadores assalariados, visto que a opção para o trabalho livre foi pelos imigrantes europeus, ficando a população negra como excedente para as necessidades do capital agrário.

Ao abordar a “questão social” na Primeira República, Iamamoto e Carvalho (2003), afirma que a população operária era uma minoria, composta majoritariamente por imigrantes; e nessa fase o capitalismo já mostrava a voracidade do capital por trabalho excedente. Os autores destacam ainda a consensualidade de historiadores e sociólogos quanto a situação angustiante vivida pelo proletariado. De maneira geral, as condições de vida do proletariado nos centros urbanos são descritas da seguinte forma:

Amontoam-se em bairros insalubres junto a aglomerações industriais, em casas infectas, sendo muito frequente a carência – ou mesmo falta absoluta – de água, esgoto e luz. Grande parte das empresas funciona em prédios adaptados, onde são mínimas as condições de higiene e segurança e muito frequentes os acidentes. O poder aquisitivo dos salários é de tal forma ínfimo que para uma família média, mesmo com o trabalho extenuante da maioria de seus membros, a renda obtida fica a um nível insuficiente de subsistência. O preço da força de trabalho será constantemente pressionado pra baixo daquele nível pela progressiva constituição de um relativamente amplo exército de reserva. A pressão salarial força a entrada no mercado de trabalho das mulheres, crianças de ambos os sexos em idade extremamente prematura o que funciona também como mecanismo de reforço ao rebaixamento salarial (IAMAMOTO; CARVALHO, 2003 p. 129)

O quadro apresentado é o cenário do capitalismo extremo e voraz no intuito de acumulação de capital. A força de trabalho, composta por homens, mulheres e crianças,

não tinha proteção alguma, com jornadas exaustivas e salário insuficiente para subsistência das famílias. As condições de trabalho e de vida eram extremas, Behring e Boschetti afirmam que

A questão social já existente em um país de natureza capitalista, com manifestações objetivas, de pauperismo e iniquidade, em especial após o fim da escravidão e com a imensa dificuldade de incorporação dos escravos libertos no mundo do trabalho, só se colocou como questão política a partir da primeira década do século XX, com as primeiras iniciativas de legislação voltadas ao mundo do trabalho. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 79).

As primeiras iniciativas de legislações criadas, entre elas a que regulamentava a jornada de trabalho, na prática não foi assegurada; apenas em 1923, é aprovada a Lei Eloy Chaves, que instituiu as Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAPS) destinada a algumas categorias estratégicas de trabalhadores ligados a agro exportação, tendo em vista que a economia brasileira era fundada basicamente na monocultura do café voltada para a exportação (BEHRING; BOSCHETTI, 2008). Importante destacar que os direitos conquistados pelos trabalhadores não foram um “presente” do Estado, tão pouco de seus empregadores, mas foram resultado da luta dos trabalhadores que começavam a organizar-se enquanto classe.

Behring e Boschetti (2008) situam que na passagem para o século XX foram formados os primeiros sindicatos na agricultura, indústrias rurais e demais trabalhadores urbanos, quando tiveram reconhecido o direito de organização sindical, por influência de imigrantes que traziam experiências de movimentos anarquistas e socialistas europeus.

No entanto, no Brasil, é a partir de 1930 que a “questão social” se coloca como caso de política, quando o Estado começa a regulamentar algumas medidas de proteção social e regulamentação do trabalho. Até então o enfrentamento à “questão social” era predominantemente por meio da repressão. Todavia, tanto Behring e Boschetti (2008) como Soares (2012) indicam que o enfrentamento a “questão social” com medidas repressivas não deixaram de existir, considerando que o governo de Getúlio Vargas também enfrentava com repressão os movimentos dos trabalhadores mais radicalizados, contudo, “ele soube combinar essa atitude com uma forte iniciativa popular: a regulamentação das relações de trabalho no país, buscando transformar a luta de classes em colaboração de classes[...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 106).

Importante salientar que esse novo direcionamento no enfrentamento à “questão social” tem a ver com o contexto social, político e econômico que atravessava o Brasil na virada da década de 1920 para 1930. A crise econômica mundial iniciada em 1929, abalou as

oligarquias agroexportadoras do café e impactou na estrutura econômica hegemônica e política do país, nesse cenário, outras oligarquias agrárias e setores industriais chegaram ao poder com uma agenda modernizadora, alterando a correlação de forças (BEHRING; BOSCHETTI, 2008; TEJADAS, 2020).

A partir de então, intensifica-se o processo de industrialização no país. Soares (2012) destaca que o período entre 1930 e 1945 foi de expansão industrial, vinculado a uma política nacionalista, com o desenvolvimento de setores importantes da indústria de base e financiamento externo na aquisição de tecnologias. A intensificação da industrialização impacta em um acelerado processo de urbanização que agudizam as expressões da “questão social” e ampliam na cena política os movimentos de trabalhadores que demandam respostas às suas reivindicações. Desse modo, para garantir as condições de desenvolvimento do capitalismo, o Estado responde com ações pontuais e focalizadas voltadas para os trabalhadores, reconhecendo alguns direitos e regulamentando as relações de trabalho.

Nas décadas de 1930 e 1940 as ações de proteção social criadas tinham caráter de seguro social para os trabalhadores ativos e à população que não tinha a proteção do trabalho era atendida por meio da Legião Brasileira de Assistência (LBA), articulada a instituições privadas, cujas ações eram assistencialistas e seletivas. Nesse período foram criados o Ministério do Trabalho, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o Instituto de Aposentadorias e Pensões, além do Ministério da Educação e Saúde Pública (BEHRING; BOSCHETTI, 2008; TEJADAS, 2020).

Apesar do reconhecimento de alguns direitos para classe trabalhadora, as expressões da “questão social” não eram reconhecidas pelo Estado e pela burguesia dominante como uma expressão da contradição entre capital e trabalho, mas como um problema social de ordem moral; de acordo com Netto (2011), “tomar a ‘questão social’ como problemática configuradora de uma totalidade processual específica é remetê-la concretamente à relação capital/trabalho - o que significa, liminarmente, colocar em xeque a ordem burguesa” (NETTO, 2011, p. 32).

Para assegurar as condições de expansão do capitalismo crescente, o Estado assumiu a função de garantir o disciplinamento e reprodução da força de trabalho, sendo as instituições assistenciais responsáveis por desempenhar funções fundamentais para manutenção da dominação de classe, dentre elas, funções políticas, econômicas, ideológicas e educacionais, uma vez que o processo de industrialização crescente exigia atenção quanto ao processo de escolarização e qualificação da força de trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2003). Essas ações são materializadas pelas políticas sociais, desenvolvidas nas instituições, cujos espaços

passam a contar com diferentes profissionais para sua execução, dentre esses os profissionais assistentes sociais, tema que iremos desenvolver no próximo item.

1.1.1 Reestruturação Produtiva e a trajetória do Serviço Social na política de educação

Os fundamentos do Serviço Social no Brasil foram abordados por diversos autores de grande relevância para a literatura do Serviço Social. Dada a limitação desse estudo, abordaremos em linhas gerais, alguns aspectos sócio-históricos do surgimento da profissão no Brasil, analisados especialmente por Iamamoto e Carvalho (2003), Iamamoto(2004a) Netto (2002, 2007 e 2011) e Yazbek(2009b). Há consenso entre os autores citados de que o Serviço Social no Brasil surge como profissão a partir da necessidade do Estado burguês em responder as expressões da “questão social” com ações para além da caridade e da repressão. Nesse processo, o Estado, ao criar as condições para responder as expressões da “questão social”, abre espaços de trabalho para diferentes profissionais na execução das políticas sociais, dentre esses, os profissionais de Serviço Social. O ingresso de assistentes sociais em um espaço sócio-ocupacional e sua relação de assalariamento, legitima o Serviço Social como uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho.

A profissão surge no contexto de expansão do processo de industrialização no Brasil, que ocorre a partir da década de 1930, na fase do capitalismo monopolista, em que o Estado Burguês, pressionado pelas lutas sociais e pela necessidade de ampliar o avanço do capitalismo no Brasil, adota o enfrentamento à “questão social” com políticas sociais. Neste período que os assistentes sociais ingressam no mercado de trabalho como um dos agentes executores das políticas sociais (NETTO, 2011).

De acordo com Netto (2011),

É somente na ordem societária comandada pelo monopólio que se gestam as condições histórico-sociais para que, na divisão social (e técnica) do trabalho, constitua-se um espaço em que se possam mover práticas profissionais como as do assistente social. A profissionalização do Serviço Social, não se relaciona decisivamente com a “evolução da ajuda, à “racionalização da filantropia”, nem a “organização da caridade”; vincula-se a *dinâmica da ordem monopólica*. É só então que a atividade dos agentes do Serviço Social pode receber pública e socialmente um caráter profissional: a legitimação (com uma simultânea gratificação monetária) pelo desempenho de papéis, atribuições e funções a partir da *ocupação* de um espaço na divisão social(e técnica) do trabalho na sociedade burguesa consolidada e madura; só então, os agentes se reproduzem mediante um processo de socialização particular juridicamente caucionada e reiterável segundo procedimentos reconhecidos pelo Estado; Só então, o conjunto dos agentes (a categoria profissionalizada) se laiciza, se independiza de confessionalismos e/ou particularismos. A emergência profissional do Serviço Social é, em termos históricos- universais, uma variável da idade do

monopólio; enquanto profissão, o Serviço Social é indissociável da ordem monopólica – ela cria e funda a profissionalidade do Serviço Social (NETTO, 2011, p. 73-74, grifos do autor).

No Brasil, tanto o processo de industrialização, como o enfrentamento à “questão social” com políticas sociais, ocorreu de forma tardia, considerando os países centrais. Esse processo iniciou mais enfaticamente na década de 1930. Behring e Boschetti (2008) destacam um conjunto de medidas Estatais e de políticas sociais que foram se delineando na década de 1930, dentre elas, a criação do Ministério do Trabalho, (1930), Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), a Carteira de Trabalho (1932), Instituto de Aposentadoria e Pensões (1933), Legião Brasileira de Assistência (1942), Consolidação das Leis Trabalhistas (1943). Note-se que, a maioria das medidas estatais, são direcionadas para a classe trabalhadora e isso tem a ver com a luta de classes pelos seus direitos, protagonizada pelo operariado e com a estratégia governamental de arrefecer a mobilização deste.

Iamamoto e Carvalho (2003) destacam que algumas ações estatais e instituições assistenciais e previdenciária se esboçaram na década de 1920 e ampliam a partir da década de 1930, principalmente a partir do Estado Novo, como uma resposta para o crescente processo de industrialização e enquadramento da população urbana. Neste período os autores destacam a criação do Conselho Nacional de Serviço Social, da Legião Brasileira de Assistência (LBA), do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, (SENAI) do Serviço Social da Indústria (SESI) e a Fundação Leão XIII; é nesse processo de surgimento e desenvolvimento das instituições assistenciais que também ocorre o processo de legitimação e institucionalização do Serviço Social (IAMAMOTO; CARVALHO, 2003).

A gênese do Serviço Social¹³ tem relação com iniciativas de grupos da classe dominante ligados à Igreja Católica e tinha como finalidade uma intervenção ideológica junto a classe trabalhadora, tendo como base orientadora da ação profissional a Doutrina Social da Igreja (IAMAMOTO; CARVALHO, 2003; IAMAMOTO, 2004a; MARTINELLI, 2001; YAZBEK, 2009b). “[...] A identidade atribuída ao Serviço Social pela classe dominante era uma síntese

¹³ A primeira escola de Serviço Social foi criada em 1936 pelo Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS), esse Centro criado em 1932, vinculado à Ação Social e a Ação Católica, teve seu início com um curso de “formação social para moças” visando melhorar a ação promovida pela filantropia das classes dominantes ao mesmo tempo difundir a Doutrina Social da Igreja (IAMAMOTO, CARVALHO, 2003; YASBEK, 2009). De acordo com Iamamoto e Carvalho (2003) “O CEAS constitui-se de dois grupos: o da Ação Católica e o da Ação Social. Desses dois grupos saíram jovens para o curso de Serviço Social, que iam em busca de conhecimentos e técnicas, na tentativa de uma ação mais eficaz diante dos problemas sociais a serem enfrentados (IAMAMOTO; CARVALHO, 2003 P. 176). No livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, Iamamoto e Carvalho (2003) trazem um amplo estudo sobre as protoformas do Serviço Social.

de funções econômicas e ideológicas, o que levava a produção de uma prática que se expressava fundamentalmente como mecanismo de reprodução das relações de produção capitalista[...]” (MARTINELLI, 2001, p. 124).

De acordo com Iamamoto (2004a) e Yazbek (2009b) a prática conservadora dos profissionais inicialmente baseadas na Doutrina Social da Igreja era inspirada no modelo europeu Franco-Belga e posteriormente, para atender as novas configurações do modelo de desenvolvimento capitalista, buscou suporte técnico científico na teoria social positivista, inspirada no modelo norte americano a partir da década de 1940. A década de 1940, marca de fato a profissionalização do Serviço Social e a legitimidade dessa profissão junto ao Estado, com o ingresso de profissionais nas instituições, para execução das políticas sociais. De acordo com Iamamoto, “nesse processo de institucionalização a profissão passa a ser incorporada aos programas que concretizam as políticas sociais do desenvolvimentismo populista” (IAMAMOTO, 2004, p. 31).

Iamamoto e Carvalho (2003) sustentam que nas décadas de 1940 e 1950, ampliou-se o campo de trabalho para o Serviço Social, como destacado na seguinte afirmação,

[...] acompanhando o caminho das grandes instituições, a modernização das administrações municipais, e o surgimento de novos programas voltados para as populações rurais. Ao mesmo tempo, nas instituições assistenciais – médicas, **educacionais**, etc. – o Serviço Social paulatinamente logra maior sistematização técnica e teórica de suas funções alcançando definir áreas preferenciais de atuação técnica. Aprofunda-se, no plano do ensino, a influência norte – americana, voltando-se o Serviço Social, ainda mais para o tratamento, nas linhas da psicologia e psiquiatria, dos desajustamentos psicossociais. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2003 p. 344, grifo nosso).

A educação é uma política importante, necessária e estratégica para o Estado, dado o movimento de aceleração da industrialização e do crescimento do capitalismo no Brasil. Era o espaço de formação e qualificação para o trabalho, mas também um instrumento para reprodução ideológica da ordem vigente. A educação escolar, historicamente elitista no Brasil, a partir da década de 1930, intensificou-se o movimento denominado Escola Nova, que reivindicava a educação pública¹⁴, gratuita e como uma obrigação do Estado para atender as “necessidades da nova ordem econômica em implantação” (ROMANELLI, 2014, p. 146).

¹⁴ Romanelli (2014) destaca as lutas de caráter ideológico que permearam a construção das Constituição Federal de 1934 e 1937 no campo educacional. De acordo com a autora, as discussões quanto as reformas na educação, divergiam sobretudo em três aspectos: laicidade, obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a coeducação; essas divergências foram se delineando em dois grupos; por um lado o movimento renovador, que “reivindicava a necessidade da laicidade do ensino, [...] a institucionalização da escola pública e sua expansão, assim como a igualdade de direitos dos dois sexos à educação.[...] dos que promoviam e lideravam as reformas e o movimento renovador, e dos que, em sua maioria católicos, combatiam sobretudo os três aspectos acima citados.

Na Política de Educação¹⁵ o Serviço Social será requisitado para exercer uma função de integrar e ajustar o indivíduo à sociedade, harmonizando as relações sociais, como é possível verificar na afirmação de Witiuk (2004):

Sendo a escola um dos aparelhos privados significativos para a manutenção da hegemonia, o Serviço Social será requisitado para o exercício de atribuições que harmonizam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas. As modalidades interventivas serão objetivadas para a integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, reforçando a identidade subalterna por meio da inculcação de valores dominantes e da interferência nos eu modo de vida com adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais. (WITIUK, 2004, p. 24).

Na década de 1950, principalmente no governo de Juscelino Kubitschek, houve maior crescimento da industrialização sobretudo automobilísticas. Adotando uma política nacional desenvolvimentista, com “crescimento econômico acelerado, continuado e autossustentado” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2003, p. 340). O governo tinha no Plano de Metas a proposta de avançar 50 anos em 5 no crescimento do país. Para tanto, o Estado interveio em áreas estratégicas tais como transporte, energia e comunicação para fomentar a industrialização no país e atrair o capital estrangeiro (SANTOS, 2012). O foco central dessa perspectiva era o crescimento econômico e acumulação de riqueza para o desenvolvimento da sociedade, a desigualdade social era considerada uma etapa momentânea a ser superada com o desenvolvimento. Superar a pobreza e miséria era condição necessária para evitar “descontentamento social, que na perspectiva dos desenvolvimentistas poderiam ser exploradas pelo comunismo, sendo assim, o desenvolvimento significará não só a riqueza, como a paz social e política, garantia de ambiente de ordem e segurança” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2003, p. 342).

Witiuk (2004) sustenta que o crescimento econômico, acumulação de riqueza e progresso técnico eram o objetivo do governo, o social, entretanto, caracterizava-se como um suporte para o desenvolvimento. Destaca ainda, ser nessa perspectiva que o Serviço Social se insere na educação, a serviço do capital.

Historicamente o Serviço Social na escola era visto como uma intervenção de caso social. As dificuldades da criança quanto ao seu aprendizado eram vistas como um

A Igreja Católica, que até então praticamente monopolizava, no Brasil o ensino médio (ROMANELLI, 2014 p. 145)

¹⁵ De acordo com Witiuk (2004, p. 26) há referências do Serviço Social no espaço escolar desde a década de 1930, entretanto, é a partir da década de 1940 que se encontram significativos números de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que descrevem o sobre a intervenção do Serviço Social na Educação.

limite seu, não se levava em consideração a estrutura do sistema de ensino. A intervenção do Serviço Social estava voltada à promoção de ações que permitissem a adaptação do educando ao seu meio e o equilíbrio social do educando. (WITIUK, 2004, p. 34).

A intervenção de assistentes sociais era voltada para uma perspectiva individualista, que atribuía ao sujeito as adversidades decorrentes de sua realidade social. A “questão social” era um problema individual que deveria ser tratado e ajustado para se adequar a ordem social vigente. De acordo com Dallago (2014) “[...] o Serviço Social imerso em uma fundamentação teórico – metodológica positivista entende que a dinâmica social deve se desenvolver por meio da ordem, do equilíbrio e da adequação de indivíduos passivos, diante das contradições do sistema social” (DALLAGO, 2014, p. 214).

A década de 1960 foi o marco inicial para a crítica ao Serviço Social tradicional¹⁶. Este processo não estava desvinculado do que estava ocorrendo no Brasil e no mundo. O período pós Segunda Guerra Mundial foi de expansão e crescimento econômico mundial, tendo como protagonista da economia mundial os Estados Unidos da América (EUA).

Faleiros (1999) destaca que a hegemonia dos EUA e a relação de dependência dos países latino-americanos, foi o ponto chave para desencadear a pressão dos movimentos sociais na América Latina contrários ao imperialismo e de reivindicação por reformas e mudanças. Importante destacar que, do ponto de vista das forças progressistas e revolucionárias, a vitória da Revolução de Cuba foi como uma luz no fim do túnel na perspectiva de libertação do imperialismo, por outro lado, acende o alerta da elite no poder com a ameaça do comunismo.

No Brasil a industrialização mudou o cenário urbano com o aumento e a organização da classe trabalhadora. Além da mobilização da classe trabalhadora urbana, a concentração de terra e inexistência de reforma agrária, aumentam as tensões no campo e acirra as tensões entre as camadas médias urbanas, principalmente estudantes universitários reivindicando a ampliação do ensino público superior (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Pode-se dizer que os movimentos sociais e as forças progressistas são impactados com o golpe militar em 1964; que tomou o poder e trouxe uma série de transformações políticas, econômicas e sociais em um contexto de censura, repressão e do cerceamento de direitos. Na economia, o período ficou conhecido como “milagre econômico”, em razão do crescimento

¹⁶ De acordo com Netto (1981 *apud* Netto, 2002 p. 117), Serviço Social Tradicional é “a prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada dos profissionais, parametrada por uma ética liberal-burguesa e cuja teleologia consiste na correção – desde um ponto de vista claramente funcionalista – de resultados psicossociais considerados negativos ou indesejáveis sobre o substrato de uma concepção [...]idealista e/ou mecanicista da dinâmica social[...].”

econômico, dada a larga expansão da industrialização, sobretudo em decorrência da intensificação da política de internacionalização da economia com investimento do capital estrangeiro no país. Santos (2012) aponta que nesse período a evolução do capitalismo internacional é marcada pelo crescimento dos monopólios.

Netto (2002) em sua análise sobre a funcionalidade política e econômica do Estado no período pós-64, afirma que do ponto de vista da economia, o Estado tinha como funcionalidade assegurar a reprodução do desenvolvimento dependente e associado, intervindo na economia quando necessário no papel de repassar a renda para os monopólios e no campo da política tinha como funcionalidade mediar conflitos setoriais e intersetoriais em benefício das corporações transnacionais uma vez que o capital nativo, sem condições para competir, acaba sendo subordinado a essas corporações.

Apesar do acelerado crescimento econômico na prática as desigualdades sociais permaneceram, assim como a acumulação e a concentração de renda, na definição de Behring; Boschetti, o enfrentamento a “questão social” era um “mix de repressão e assistência” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 136); ou seja, o regime militar foi um período de extremas práticas repressivas contra opositores e movimentos sociais, ao mesmo tempo em que buscava legitimar-se sob a justificativa do crescimento econômico e com a intensificação de políticas sociais.

Sob o regime da ditadura militar as políticas sociais foram impulsionadas e utilizadas como estratégias de legitimação do regime, com maior intensidade na previdência e saúde, ficando a assistência implementada pela rede conveniada e LBA a política de habitação foi impulsionada por meio da criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) para construção de moradias populares como estratégia de impulsionar a economia por meio da construção civil ao mesmo tempo, abriu-se espaço para saúde, previdência e educação privadas, evidenciando a dualidade entre quem pode pagar e quem não pode (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 137).

No que tange ao Serviço Social, de acordo com Netto (2002), as modificações na sociedade e nos espaços de trabalho sob a autocracia burguesa exigiu um novo padrão técnico no desempenho das funções de assistentes sociais, impulsionando os profissionais a buscarem qualificação para atender as novas demandas de trabalho geradas pelo capital naquela fase de desenvolvimento, sendo este o princípio da erosão do Serviço Social tradicional. Witiuk (2004) argumenta que “na busca pelo estatuto da cientificidade, o Serviço Social reafirma sua função de profissão integradora para a promoção do bem estar social. Tendência até início da década de 1970 com a primeira direção na intenção de ruptura” (WITIUK, 2004, p. 47).

De acordo com Dallago (2014)

[...] em meio às mudanças conjunturais, políticas, econômicas e sociais a profissão Serviço Social, em suas dimensões teórico – metodológicas e técnico-operativa, transita por uma atuação que perpassa o atendimento individual, grupo e comunitário. O profissional, assume no decorrer da história, encaminhamentos para além do atendimento individual e a pequenos grupos que adotavam o critério emergencial das mudanças comportamentais e familiares, para um engajamento voltado a um núcleo mais abrangente da coletividade populacional passando a ostentar um trabalho de mobilização e organização, mesmo que, a princípio o objetivo era o de promover o desenvolvimento econômico e social de pequenas localidades. Um trabalho voltado para o caráter educativo e mobilizador sobre distintos movimentos da classe trabalhadora e em diversas áreas com destaque, na época, às áreas da saúde e da educação, um envolvimento que aproxima o Serviço Social a uma forma de trabalho, que além de envolver coletivamente a classe trabalhadora participe do atendimento da profissão, articula o Serviço Social com outras profissões em um trabalho multiprofissional, ocasionando novas experiências, novos conhecimentos, na demanda de novas exigências societárias e profissionais. (DALLAGO, 2014, p. 216).

Importante destacar que foi no bojo dessas transformações econômicas, políticas e sociais que se gesta um movimento de crítica às práticas tradicionais que vinham sendo desenvolvidas até então. Faleiros (1999) argumenta que

É nessa conjuntura que é preciso situar o movimento de reconceitualização, não como um objeto isolado, e vanguardista, mas como um processo vivo e contraditório de mudanças no interior do Serviço Social. A ruptura com o Serviço Social tradicional se inscreve na dinâmica de rompimento com as maras imperialistas, de luta pela libertação nacional e de transformações da estrutura capitalista excludente, concentradora e excludente. (FALEIROS, 1999, p. 143).

Netto (2007) sustenta que a questão norteadora da gênese do movimento de reconceitualização¹⁷ foi o questionamento sobre a contribuição do Serviço Social para superar o subdesenvolvimento no país. Foi neste contexto que os profissionais assistentes sociais comprometidos em contribuir para superação deste subdesenvolvimento e com a defesa da classe trabalhadora protagonizaram o início da discussão e crítica ao Serviço Social tradicional.

Esse processo de amadurecimento teórico-metodológico e técnico operativo da profissão foi ocorrendo em uma conjuntura muito adversa, em um país sob o regime da ditadura militar, não foi um movimento homogêneo no Brasil, assim como também não foi nos demais países da América Latina, no entanto, de acordo com Yazbek (2009b), foi por meio dele que os profissionais tiveram as primeiras interlocuções com o marxismo e tomaram consciência de sua posição enquanto classe trabalhadora, demandando a partir disso a construção de um novo

¹⁷ José Paulo Netto, Netto (2002, p. 151-302) no livro Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64 analisa o processo de renovação do Serviço Social no Brasil, considerando o movimento a partir de três perspectivas: a perspectiva modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura.

projeto profissional comprometido com as classes subalternas, o que implicava em uma ampla revisão profissional de âmbito teórico, metodológico, operativo e político.

No que tange à Educação, o debate a partir da perspectiva crítica confere uma nova direção para as discussões sobre o Serviço Social no espaço escolar, compreendendo a escola, não apenas como um espaço de educação formal, mas “[...] enquanto espaço de garantia de direitos, de formação e de transformação social” (WITIUK, 2004, p. 101). A autora ainda destaca que o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS)¹⁸ realizado em 1979, estabelece um marco com as discussões sobre o Serviço Social da Política de Educação, porque traduz um movimento que já vinha sendo discutido no interior da profissão, tanto na direção política como no fazer profissional (WITIUK, 2004).

O Serviço Social, assim como as outras profissões, está sujeito ao movimento das transformações societária. A cada alteração no cenário do modo de produção capitalista impacta em mudanças no mundo do trabalho, nas relações sociais; reconfiguram-se as expressões da “questão social” e novas requisições são colocadas para o Serviço Social, já que “[...]passam a exigir a refuncionalização de procedimentos operacionais, também determinando um rearranjo de competências técnicas e políticas que, no contexto da divisão social e técnica do trabalho assumem o estatuto de demandas da profissão” (MOTA; AMARAL, 1998, p. 25).

A reorganização do processo de trabalho ou a reestruturação da produção são estratégias do capital em tempos de crise, para recuperar as taxas de lucro e o ciclo de expansão do capital. Mudanças que repercutem no mundo do trabalho e em todas as dimensões das relações sociais.

Com relação as transformações decorrentes de ajustes e da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, Mota e Amaral (1998) argumentam que essas mudanças

determinam novas formas de domínio do capital sobre o trabalho, realizando uma verdadeira reforma intelectual e moral, visando a construção de outra cultura do trabalho e de uma nova racionalidade política e ética compatível com a sociabilidade requerida pelo projeto do capital. (MOTA; AMARAL, 1998, p. 29).

Nesse sentido, podemos ressaltar que, no Brasil no que diz respeito a economia a partir dos anos 70, começou a sofrer consequências da crise mundial do capital e o esgotamento do “milagre econômico”. O país estava mais industrializado e urbanizado, todavia, além da dívida externa, os benefícios do período de acumulação não foram redistribuídos, permanecendo a concentração de renda nas mãos de poucos. O país entra na década de

¹⁸ De acordo com Witiuk (2004) o III CBAS ficou conhecido como o “Congresso da Virada”. Nesse congresso a Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais (CENEAS), intervém, questionando a direção conservadora e assume a direção política do evento com a aprovação do plenário.

1980 com uma forte crise econômica, política e social, o crescimento econômico que dava sustentabilidade para o regime da ditadura no poder já não existia e as desigualdades sociais eram impactantes. Como afirmado por Behring e Boschetti

Os efeitos da crise do endividamento foram muitos: empobrecimento generalizado da América Latina, especialmente no seu país mais rico, o Brasil; crise dos serviços sociais públicos num contexto de aumento da demanda em contraposição à não expansão dos direitos; desemprego, agudização da informalidade da economia; favorecimento da produção para exportação em detrimento das necessidades internas (BEHRING; BOCHETTI, 2008, p. 139).

Diante do contexto, os governos militares foram perdendo legitimidade e os diversos movimentos sociais que já vinham lutando pela redemocratização do país e pelos direitos sociais da população ganham força. Em seus estudos, Behring e Boschetti (2008) afirmam que do ponto de vista econômico a década de 1980 foi considerada a década perdida, mas também é lembrada pelas conquistas democráticas, lutas sociais e a aprovação da Constituição Federal de 1988.

No contexto de movimentos sociais pela redemocratização do país, ganhou força o debate da categoria de assistentes sociais com relação ao compromisso com a classe trabalhadora, e esse processo mobilizou a categoria na América Latina com a organização de eventos e atividades com outras categorias profissionais no sentido de construir um processo de autoconsciência da profissão (NETTO, 2007). Importante destacar que a criação dos cursos de pós-graduação em Serviço Social na década de 1970 e a produção do conhecimento possibilitou à categoria uma interlocução com as ciências sociais, formando uma massa crítica (NETTO, 2007b).

Witiuk (2004) destaca que:

Se em determinado momento (década de 70) o Serviço Social modernizou-se para atender a demanda colocada pelo Estado e pelas instituições privadas, no final da década de 70 e início da década de 80 parcela do Serviço Social [...] posiciona-se de forma crítica percebendo a necessidade de romper com as estruturas reprodutoras de desigualdade social. (WITIUK, 2004, p. 93-94).

Foi por meio dessa mobilização, iniciada na década de 60, que a categoria fortaleceu gradualmente o debate sobre a teoria social marxista no âmbito do Serviço Social a partir da década de 80 e construiu coletivamente um projeto profissional na perspectiva da emancipação do gênero humano, balizado pelo Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993), pela Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e pelas Diretrizes Curriculares para a formação profissional (1996).

Esse projeto profissional foi construído não sem tensões, tendo em vista a heterogeneidade da categoria. As forças progressistas balizaram a construção de um projeto hegemônico da profissão nas dimensões teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, no entanto, convive com a “heterogeneidade que caracteriza a categoria profissional e às disputas sempre presentes no confronto entre projetos e significados atribuídos à profissão, sob a condução unificada de entidades representativas que condensam a direção social do Serviço Social brasileiro” (RAICHELIS, 2020).

A aprovação da Constituição Federal de 1988 foi um marco na ampliação dos direitos sociais e da cidadania, indo na contramão do que estava sendo discutido no mundo desde a crise econômica mundial iniciada na década de 1970, com a implementação da reestruturação produtiva e as propostas de ajuste neoliberal para estancar a crise do capital. Mioto e Nogueira (2013) argumentam que a CF de 1988 “incorpora o ideário dos direitos sociais definindo uma perspectiva, no plano constitucional, de valores éticos, caros aos assistentes sociais, assim como a garantia da proteção social universal sob a responsabilidade do Estado[...] (MIOTO; NOGUEIRA, 2013, p. 64).

De acordo com Gazotto,

[...] essa nova carta magna propiciou espaços para a inclusão dos direitos sociais, desencadeando várias legislações, estatutos que regulamentam esses direitos voltados para a proteção social de vários segmentos sociais, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS/93), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) entre outras. (GAZOTTO, 2019, p 151).

É no campo das políticas sociais que a maior parte dos assistentes sociais desenvolvem seu trabalho, nas esferas municipal, estadual e federal. Conforme apontado por Almeida e Alencar (2011) o Estado tradicionalmente é o maior empregador de assistentes sociais “[...] tendo em vista a tendência de generalização do caráter público da intervenção sobre a “questão social [...]” (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 105).

No entanto, cabe destacar que, a perspectiva universalista dos direitos sociais e conseqüentemente o enfrentamento a “questão social” por meio das políticas sociais são fortemente comprometidos com os impactos da reestruturação produtiva e do neoliberalismo que começaram a ser materializados no Brasil a partir da década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que alcançaram o auge.

De acordo com Batista (2020),

O governo Fernando Henrique Cardoso pautou seus procedimentos em: diminuir o investimento público em políticas sociais; aplicar, de forma contínua e desregulada no mercado financeiro e produtivo, investimentos do fundo público; reformar a área administrativa, implementando o plano de demissão voluntária, o programa de terceirização de atividades essenciais, a não realização de concursos públicos em diferentes áreas do Estado; reformar a área da previdência social; implantar o programa de privatização das empresas Estatais lucrativas; e flexibilizar as leis trabalhistas responsáveis por regular e controlar a relação conflituosa entre capital e trabalho. (BATISTA, 2020 p. 171).

Behring e Boschetti (2008) descrevem que ao longo dos anos 1990, propagou-se uma avassaladora campanha em torno das “reformas” que eram orientadas para o mercado ao mesmo tempo, o Estado era apontado como responsável pela crise econômica e social que vinha ocorrendo desde os anos 80.

Na definição de Netto e Braz (2007) a particularidade do capitalismo contemporâneo está no fato de o capital “estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 225). Deste modo, o conjunto de ideias defendidas pelo projeto neoliberal, tem como finalidade a defesa intransigente do mercado em todas as esferas da vida social, nessa perspectiva, a intervenção do Estado na economia passa a ser um obstáculo que precisa ser neutralizado.

Netto e Braz (2007) sustentam que o Estado foi demonizado pelos neoliberais, entretanto,

o objetivo real do capitalismo monopolista não é a diminuição do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um “Estado Mínimo”, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é do que um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital**. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 227, grifos dos autores).

Não à toa, desde o início de sua implementação no Brasil, mais precisamente a partir dos anos 1990, as contrarreformas têm sido intensificadas e os direitos sociais e trabalhistas têm sido fortemente impactado. Na definição de Netto e Braz o capital começou pela flexibilização das relações de trabalho “e avançou no sentido de reduzir, mutilar e privatizar o sistema de seguridade social” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 228).

Na perspectiva neoliberal, tudo pode ser mercantilizado tornando-se lucro e acumulação. À medida que o Estado transfere a responsabilidade pela execução das políticas sociais para o mercado, perde-se a perspectiva da universalidade e prioriza-se a focalização, o mercado ganha espaço para obter lucro, em detrimento da concepção do direito social. Neste

sentido, no âmbito do neoliberalismo, as políticas sociais têm como principal característica a privatização, focalização e a descentralização¹⁹ (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Nas relações de trabalho a desregulamentação e flexibilização tem aprofundado a precarização do trabalho, a informalidade e o desemprego estrutural. Pochmann (2021) afirma que

A partir de 1990, com a adoção do receituário neoliberal, as tentativas de estancamento da tendência de queda da taxa de lucro não se mostraram suficientes para retomar o patamar anteriormente. Mesmo assim, o mundo do trabalho foi alvo das ações neoliberais, destacado pela crescente precarização nas ocupações e formação de enorme excedente da força de trabalho às necessidades do capital produtivo, cada vez mais submetido a lógica da dominância financeira. (POCHMANN, 2021, p. 35-36).

A precarização do trabalho e o sucateamento das políticas sociais tem agravado as expressões da “questão social”. Como indicado por Yazbek *et al* (2021) “a desigualdade e a concentração de renda que se intensificam nas atuais formas de acumulação capitalista, resultam de mudanças na esfera da produção, associadas à nova hegemonia liberal-financeira e trazem como consequência o agravamento da “questão social e suas expressões na vida da classe trabalhadora” (YAZBEK; RAICHELIS; SANT’ANA, 2021, p. 208).

No cenário exposto, os profissionais de Serviço Social são impactados tanto na sua condição de trabalhador assalariado como profissional que trabalha nas políticas sociais e acompanha esse processo de precarização que impactam nas suas condições de trabalho como principalmente na limitação da efetivação dos direitos sociais ao cidadão, à medida que o acesso às políticas sociais é reduzido perdendo a perspectiva universalista como foram pensadas, mas não executadas, no âmbito de um Estado que tem precarizado o acesso às políticas sociais.

O assistente social, como trabalhador assalariado está sujeito as mesmas condições de precariedade nas relações de trabalho, ainda que disponha de relativa autonomia, dada a regulamentação da profissão e os estatutos legais e éticos que regulamentam socialmente esta atividade, a relação de compra e venda da força de trabalho limitam esta autonomia à medida que os diferentes empregadores determinam as necessidades sociais que o trabalho do assistente social deve responder (IAMAMOTO, 2012).

Essas condições as quais os profissionais de Serviço Social estão sujeitos na condição de trabalhador assalariado, podem nas palavras de Iamamoto (2012), impregnar o trabalho profissional de dilemas da alienação e de determinações que afetam a coletividade dos

¹⁹ Na definição de Behring e Boschetti (2008, p. 156), a descentralização estabelecida não é um partilhamento de poder entre as esferas públicas, mas uma transferência de responsabilidade para entes da federação, instituições privadas e novas modalidades jurídico -institucionais correlatas.

trabalhadores. As tensões inerentes a esta relação de assalariamento, do sucateamento das políticas sociais e dos limites impostos em decorrência disto na rotina cotidiana, na demanda e nas condições de trabalho podem limitar a reflexão do profissional sobre as contradições que permeiam seu espaço sócio-ocupacional. De acordo com Netto (2009) todo/a assistente social, no campo de trabalho e intervenção, deve desenvolver uma atitude investigativa no sentido de acompanhar a produção de conhecimento e conhecer concretamente a realidade na sua área de trabalho, sendo esta a principal forma de qualificação do exercício profissional, como também uma exigência do Código de Ética Profissional. Quanto a atitude investigativa na intervenção profissional, Netto (2009) faz três observações:

Em primeiro lugar, o profissional necessita possuir uma visão global da dinâmica social concreta. Para isto, precisa conjugar o conhecimento do modo de produção capitalista com a sua particularização na nossa sociedade (ou seja, na formação social brasileira). [...] Em segundo lugar, o profissional precisa encontrar as principais mediações que vinculam o problema específico com que se ocupa com as expressões gerais da “questão social” no Brasil contemporâneo e com as várias políticas sociais (públicas e privadas) que se propõe a enfrentá-las. O conhecimento dessas políticas (que implica, antes de tudo, o conhecimento de suas fontes de financiamento). [...] Em terceiro lugar, ao profissional cabe apropriar-se criticamente do conhecimento existente sobre o problema específico com o qual se ocupa. É necessário dominar a bibliografia teórica[...] a documentação legal, a sistematização de experiências, as formas e organizações de controle social, o papel e o interesse dos usuários e dos sujeitos coletivos envolvidos etc. [...] ampliar o conhecimento sobre a instituição/organização na qual o próprio profissional se insere. (NETTO, 2009, p. 694- 695).

Nessa perspectiva, refletir sobre o exercício profissional na política de educação requer compreendê-la como uma dimensão da vida social que possui um caráter ontológico e constitutivo da existência humana e da organização em sociedade (ALMEIDA, 2007). É necessário compreender a educação para além de um espaço sócio-ocupacional criado sob a hegemonia do modo de produção capitalista.

A educação ao longo do tempo tem ocupado uma posição estratégica na sociedade capitalista, tanto pela emergência de adequar a educação às necessidades do capital, como pelo fato de ser um espaço de disputa de hegemonia e projetos societários antagônicos. Como sustenta Duarte *et al* (2019) “[...] em uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista, a Educação se constitui, hegemonicamente, como um dos instrumentos de reprodução do modo de pensar capitalista” (DUARTE *et al*, 2019, p. 24).

De acordo com Almeida (2011),

A educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores

hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações. Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira. (ALMEIDA, 2011, p. 12 *apud* CFESS, 2013)

Nesse sentido, Almeida (2007) argumenta que pensar a atuação dos assistentes sociais na política de educação requer a compreensão da dinâmica e complexidade desse campo de atuação do Estado e da Sociedade Civil. Embora a inserção do Serviço Social na política de educação vem ocorrendo desde a gênese da profissão é nas últimas décadas que as discussões têm se fundamentado, de acordo com Almeida (2003), “na leitura do papel estratégico que essa política desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social” (ALMEIDA, 2003, p. 03).

Cabe destacar que as transformações na esfera produtiva implicam em mudanças no mundo do trabalho e no conjunto da vida social, transformações estas que ao longo do tempo tem complexificado as demandas e requisições para os profissionais de Serviço Social nas políticas sociais e especificamente na política de educação, da qual estamos analisando.

Diante da diversidade de requisições no campo educacional, decorrente dessas transformações societárias, Almeida (2003) destaca três direções tomadas pelo Serviço Social, que reproduzimos a seguir,

[...] a política educacional passa a sofrer um tratamento teórico e político diferenciado no Serviço Social, trilhando três direções principais. A primeira relacionada ao seu significado no âmbito das mudanças no campo do trabalho e da cultura e sua dimensão estratégica para a atuação do profissional de Serviço Social. A segunda expressa um novo patamar de tratamento da formação profissional pelo Serviço Social com relação à as vinculações a política de educação superior, expressa, sobretudo, a partir das produções resultantes dos esforços empreendidos pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). A terceira é aquela que resgata as experiências profissionais e que vêm sendo socializadas nas últimas três edições do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) em 2001, 1998 e 1995. (ALMEIDA, 2003, p. 3-4).

A categoria desde os anos 2000 por meio de suas entidades representativas²⁰ tem se mobilizado no debate sobre o Serviço Social na Educação, na realização de eventos, grupos de

²⁰ Destacamos algumas das ações do conjunto CFESS/CRESS realizadas : 2000: Parecer 23/2000 da assessora jurídica do CFESS Dra. Sylvania Terra sobre a implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio; 2001: criação de um Grupo de Estudos pelo CFESS sobre o Serviço Social na Educação; 2005: Instituição de uma comissão de trabalho formada por representantes dos CRESS e do CFESS; 2006: Constituição de um grupo

trabalho que resultaram na elaboração do documento: Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Este documento em primeiro lugar destaca que,

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social[...], mas pensar a educação como uma dimensão da vida social significa compreendê-la em sua relação com o trabalho seguindo uma tradição inaugurada por Marx, que toma o trabalho como fundamento ontológico do ser social” (CFESS, 2013, p. 16-17).

Nesse sentido, está posta a concepção de educação que deve orientar o trabalho profissional, norteado pela Lei de Regulamentação da Profissão e pelo Código de Ética Profissional. Destaca-se nesse documento quatro dimensões que particularizam o trabalho do assistente social na educação. A primeira delas diz respeito a **garantia do acesso à educação escolarizada**, refere-se a defesa da universalização do acesso à educação e de sua consolidação com como política pública e um direito social; para isso, “[...] exige-se do profissional de serviço social uma competência teórica e política que se traduz em estratégias e procedimentos de ação em diferentes níveis (individual e coletivo), capaz de desvelar as contradições que permeiam a Política de Educação” (CFESS, 2013, p. 40-41).

A segunda dimensão está relacionada à **garantia da permanência na educação escolarizada**, destaca-se que as ações para permanência dos estudantes nos diferentes níveis de ensino ainda são uma das principais pautas dos movimentos sociais, particularmente do movimento estudantil. A partir dessas lutas, o Estado interviu com ações para garantia do acesso e da permanência, mas que restritas na forma de “política de assistência estudantil”, entretanto, essas ações não contemplam todos os níveis e modalidades da Política de Educação, o que indica a necessidade de um trabalho profissional que se articule com as lutas sociais para ampliação das condições para a permanência, [...] coloca-se como um grande desafio profissional aos/às assistentes sociais[...] compreender as estratégias forjadas no sentido de se assegurar às condições de permanência da educação escolarizada para além do nível ou modalidade ao qual se vincula diretamente, tomando-as como expressões das desigualdades que atravessam a política educacional[...] (CFESS, 2013, p. 43).

A terceira dimensão relaciona-se à **garantia da qualidade da educação escolarizada**, que deve pautar-se na perspectiva da emancipação humana, essa qualidade proposta deve ser construída coletivamente vinculada aos projetos de luta de emancipação da classe trabalhadora.

de Trabalho Serviço Social na Educação do conjunto CFESS/CRESS; 2012: realização do primeiro Seminário Nacional de Serviço Social na Educação; Construção do documento Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação|(CFESS, 2012).

Essa qualidade da educação a que estamos referindo envolve “[...] uma densa formação intelectual com domínio de habilidades cognitivas e o conteúdo formativos, também engloba a produção de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos[...]” (CFESS, 2013, p. 44).

A quarta dimensão, diz respeito a **garantia da gestão democrática da escola e da Política de Educação**. A construção desse processo refere-se à afirmação dos pressupostos que orientam o projeto profissional do serviço social; a atuação profissional na defesa da gestão democrática deve estar vinculada aos processos de luta pela democracia em uma sociedade desigual (CFESS, 2013).

Observa-se que ao longo dos anos, a categoria no âmbito acadêmico, dos espaços sócio-ocupacionais e das entidades representativas, tem aprofundando o debate teórico-metodológico, ético-político e técnico – operativo, buscando fundamentar e qualificar respostas profissionais condizentes com o projeto ético - político da profissão. Respostas que, diante da realidade que atravessamos, tem exigido cada vez mais que “apuremos nossa capacidade intelectual e o espectro de atuação profissional, na perspectiva de tencionar as políticas e os meios de enfrentamento da desigualdade social, sempre levando em conta os limites impostos pela realidade à ação profissional” (MOTA, 2017. p. 49).

Nos últimos anos, a política de educação, assim como as demais políticas públicas tem sido fortemente afetada pelas contrarreformas que tem impactado diretamente nas condições de vida e sobrevivência da classe trabalhadora. Uma das medidas recentes está relacionada a Emenda Constitucional 95/2016²¹, do governo de Michel Temer que institui um novo regime fiscal; sob a alegação de crise fiscal no país, a referida Emenda congela os gastos públicos por 20 anos impactando nas políticas sociais e da seguridade social.

Em análise acerca da Emenda Constitucional 95/2016, Mariano afirma que, “o teto de gastos implementado é uma ofensiva conservadora de retirada de direitos sociais, tendo como alvo prioritário o projeto constituinte de 1988 que exige a intervenção do Estado para a redução das severas desigualdades sociais e econômicas” (MARIANO, 2017, p. 279).

Em meio ao sucateamento das políticas sociais e o aprofundamento das desigualdades sociais no Brasil, no início do ano de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública de importância internacional, em razão da pandemia da Covid-19 (Coronavírus). A alta transmissibilidade e letalidade do vírus impactou o mundo e

²¹ Mariano (2017, p. 261) aponta que as regras do novo regime fiscal não permitem o crescimento das despesas totais e reais do governo acima da inflação e que fixando o teto vinculará a todos os fenômenos administrativos, o que impedirá o investimento e expansão de serviços públicos dentre outros.

alterou a realidade dos países que precisaram adotar medidas sanitárias para tentar conter o avanço do contágio e das mortes. No Brasil, a pandemia impactou na vida e nas condições de sobrevivência da população sobretudo das mais pobres, tanto pela impossibilidade de manter as medidas sanitárias de prevenção, quanto pelo agravamento do quadro de miséria que já vinha ocorrendo.

De acordo com Redon e Campos o cenário pandêmico,

Deflagrou uma grave crise econômica, denunciou o despreparo e o descaso global do capitalismo no enfrentamento a situações perigosas e urgentes para a manutenção da vida graças, em grande parte, às medidas neoliberais adotadas pelos países ao longo do últimos quarenta anos, além de incidir prioritariamente sobre a classe trabalhadora, e de forma mais violenta em suas camadas mais pobres e condenadas pela sociedade ao descaso – população mais exposta, com mínimas ou nenhuma condições de prevenção, que compõe a maioria dos milhares de mortes registradas (REDON; CAMPOS, 2021, p. 262).

Fontes (2020) avalia que o vírus foi o detonador de uma crise econômica que já era anunciada, cujo responsável é o próprio capital, ao promover crises por excesso de centralização e concentração de capital, quando não atingindo o lucro esperado pelos capitalistas. As consequências das crises do capital, atingem diretamente a classe trabalhadora, que tem seus direitos reduzidos, condições de trabalho precarizadas, salários reduzidos e um amplo contingente de desempregados. No Brasil, há décadas os trabalhadores vêm sendo impactados por reformas sob a falsa justificativa de ajuste fiscal e redução de desemprego, como as recentes contrarreformas trabalhista²², da previdência²³, e atualmente está em curso o

²² Sob a justificativa de gerar mais empregos a última contrarreforma trabalhista está em vigor desde 2017, sob a Lei nº. 13.467/2017. Essa lei altera a CLT, flexibilizando as relações de trabalho, alterando jornada de trabalho, a remuneração, cria o trabalho intermitente, o teletrabalho, terceirização das atividades fins e os acordos coletivos entre empregado e empregador passam a prevalecer sobre a legislação. Trindade (2021) em sua análise sobre a contrarreforma trabalhista, destaca que a regulamentação das modalidades contratuais precárias, intensificam a degradação das condições de vida e existência dos trabalhadores; e que o real propósito da contrarreforma foi “ampliar a margem de manipulação do empresariado no modo e na forma como o trabalho passa a ser regulado no Brasil” (p.14).

²³ Emenda Constitucional nº. 103 de 12 de novembro de 2019. De acordo com informações no site do Senado Federal, entre as alterações estão a obrigatoriedade de idade mínima de 62 anos para mulheres e 65 anos para homens, sendo o tempo de contribuição de 15 anos para mulheres e 20 para homens pelo Regime Geral da Previdência, para servidores o tempo de contribuição é de 25 anos. Para professores a idade mínima é de 57 para mulheres e 60 para homens com 25 anos de contribuição. Para policiais a idade mínima é de 55 anos para homens e mulheres com 30 anos de contribuição. Para trabalhadores rurais a idade mínima é de 55 anos para mulheres e 60 para homens, sem tempo de contribuição. O valor da aposentadoria será considerado a média do cálculo de todas as contribuições, não sendo mais excluído do cálculo as 20% contribuições mais baixas. Ao atingir o tempo mínimo os trabalhadores terão direito a 60% do valor do benefício, com o percentual subindo dois pontos para cada ano trabalhado a mais. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infograficos/2019/10/a-reforma-da-previdencia-aprovada-no-senado> Acesso em: 29 out. 2021.

projeto da contrarreforma administrativa²⁴, que implicam na perda dos direitos conquistados pela massa de trabalhadores, o que vai de encontro a análise de Fontes (2020), quando afirma que, quando o capitalismo entra em crise porque explorou demais, derrama a crise sobre a população em especial à classe trabalhadora. Fontes ainda afirma que,

A cada crise do capital, em especial as crises do século XXI o que se fez foi jogar mais dinheiro ainda para os grandes grupos capitalistas[...] que promovem crise porque estão com excesso de dinheiro que precisa virar capital. Isso significa que eles ainda reforçam seu poder relativo no conjunto da vida social dos trabalhadores, recolocam a carga, o custo da garantia de sobrevivência das empresas e de grandes capitalistas nas costas, nos ombros das massas e de trabalhadores (FONTES, 2020, youtube vídeo 11:24-12:40)

Neste sentido, na análise de Fontes (2020); Redon e Campos (2021) o vírus não foi a causa da crise econômica, mas o detonador de uma crise já estava em curso e cujos efeitos trazem graves consequências para a classe trabalhadora. A análise de Behring vai nessa mesma direção ao apontar que, a pandemia da covid – 19 “é uma espécie de catalisador de tendências de crise mundial do capitalismo e que já estava em andamento” (BEHRING, 2021 p. 235). Ainda de acordo com Behring (2021) alguns sinais são indicativos dessa crise do capitalismo, dentre os quais destaca:

realinhamento e disputa feroz do mercado mundial entre EUA e China; queda dos preços do petróleo, busca por condições de exploração da força de trabalho para retomada das taxas de lucro, com contrarreformas trabalhistas e previdenciárias, avanços sem precedentes da extrema direita internacionalmente, políticas de austeridade fiscal e desfinanciamento do setor público, em especial das políticas sociais, em nome da resposta à crise, à superacumulação de capitais, buscando desesperadamente nichos de valorização. (BEHRING, 2021, p. 235).

O Brasil é considerado um dos países mais desiguais do mundo, conforme a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) de 2019, o índice de Gini²⁵ era de 0,543, sendo

²⁴ Proposta de Emenda Constitucional nº. 32/2020. Altera as regras para os servidores públicos da União, Estados e Municípios. Entre as justificativas apresentadas estão a de que o Estado custa muito e entrega pouco, além da percepção de que os servidores públicos são “privilegiados”. De acordo com publicação do CFESS(2020), a contrarreforma administrativa apresenta alguns eixos principais, dentre os quais: equiparar a lógica de gerenciamento do setor público ao setor privado, sem manter direitos previstos na CLT; necessidade de Lei complementar para vários pontos na PEC 32/2020, o que pode aprofundar a retirada de direitos inclusive para atuais servidores; fim da estabilidade, com exceção das carreiras típicas de Estado; retirada de direitos tais como: licença prêmio, anuênio; possibilidade de contratação de militares da ativa para funções públicas; caráter autoritário, prevendo poderes ao presidente da república alterar a estruturas no serviço público por meio de decreto. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2020-CfessManifesta-ReformaAdm.pdf> Acesso em: 25 out. 2021.

²⁵ Criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento que mede o grau de concentração de renda, apresenta numeração de a 1(em alguns casos de zero a 100) onde zero representa situação de igualdade de renda (ou cem) está no extremo oposto e representa a desigualdade de renda. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28 Acesso em: 24 out. 2021.

considerado em relatório do Banco Mundial²⁶ como o nono país mais desigual do mundo (IBGE,2020). O contexto pandêmico, agravou o quadro de desigualdade, pobreza, se alastrou o desemprego e a fome pelo país. Uma pesquisa apresentada pela Oxfam Brasil (2021) aponta que 116,8 milhões de brasileiros estavam em situação de insegurança alimentar e 19,1 milhões estavam passando fome. Na definição de Degenszajn *et al.*,

A pandemia escancarou as fragilidades do sistema de saúde mercantilizado e subfinanciado, e das políticas públicas em seu conjunto revelando sua face mais cruel: o aprofundamento das desigualdades sociais, em especial negros(as), mulheres e idosos(as) pobres, que mais tem sofrido com a propagação do vírus e com a ausência de políticas de proteção social especialmente do apoio de uma renda básica universal, alimentação, medicamentos e serviços essenciais. Cresceram o desemprego, a fome, os despejos. (DEGENSZAJN; PAZ; WANDERLEY, 2021, p. 160).

As altas taxas de desemprego e precarização do trabalho colocam uma massa de trabalhadores sem acesso a condições básicas e dignas de sobrevivência e que convivem com o desemprego, trabalho precário ou com a insegurança da informalidade das relações de trabalho.

A PNAD (2021) destaca que no trimestre terminado em julho de 2021 o Brasil tinha 14,1 milhões de pessoas desempregadas e dentre os trabalhadores ocupados a taxa de informalidade era de 40,8% (IBGE, 2021). Os dados indicam que grande parte da população compõe o exército de reserva ou está fora do trabalho protegido o que implica na ausência de condições para garantir o necessário para sobrevivência; ao mesmo tempo as grandes corporações aumentaram seus lucros e os bilionários aumentaram suas riquezas durante a pandemia (OXFAM BRASIL, 2020).

Esse cenário tem impactado profundamente a classe trabalhadora, que sofre ao longo dos anos as consequências da opção política do Estado pelo capital em detrimento dos direitos sociais da população e da classe trabalhadora que vem sendo sucateados.

De acordo com Behring,

A contrarreforma da Previdência de 2019, a contrarreforma trabalhista e as Emendas Constitucionais nº. 93 e 95 representam os mais draconianos ataques às condições de vida e de trabalho das maiorias no Brasil recente. Ademais, são políticas intimamente relacionadas que prometeram a mítica retomada do crescimento, à custa da expropriação de milhões de trabalhadores(as). Mais uma vez, estão socializando os custos da crise, com promessas que não serão cumpridas, mas com medidas que locupletarão os banquetes dos ricos. (BEHRING, 2021, p. 214).

²⁶ Instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) foi criado em 1944 nos Estados Unidos da América (EUA), durante a Conferência de Bretton Woods, com a finalidade de conhecer empréstimos para reconstrução dos países no pós - Segunda Guerra Mundial. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/archive/history/exhibits/Bretton-Woods-and-the-Birth-of-the-World-Bank> Acesso em: 25 out. 2021.

Neste sentido, as expressões da “questão social” têm se aprofundado e escancarado o empobrecimento da população, a fome, o desemprego, a redução dos direitos da classe trabalhadora, redução do Estado na provisão da proteção social e a mercantilização dos serviços públicos. Para Behring (2021),

Estamos diante de um gritante empobrecimento da população – cuja explicação remete à lei geral da acumulação, em Marx (1982 a). Seus efeitos na sociabilidade são dilacerantes: o crescimento da população de rua, da violência difusa nas ruas como estratégia desesperada de sobrevivência, o crescimento do crime organizado pelo tráfico e pelas milícias “empregando” jovens sem perspectiva e no desalento. (BEHRING, 2021, p. 211-2012, grifos da autora).

No cenário atual, a precarização atinge o mundo do trabalho e todas as esferas da vida social. Além das contrarreformas que tem tirado direitos da classe trabalhadora e promovido a intensificação do trabalho, as mudanças no processo produtivo colocam um amplo contingente da população trabalhadora fora do mercado, agravando a situação de desemprego e do trabalho precarizado. No campo das políticas sociais, o Estado tem reduzido o orçamento ampliando a transferência de responsabilidade para o mercado, sendo notável o aprofundamento da privatização das políticas sociais. Todo esse contexto, e ainda potencializado pela pandemia agravou drasticamente as desigualdades sociais e as expressões da “questão social”, ao mesmo tempo, ampliou-se a concentração de renda, como analisado por Yazbek “Sob o comando do capital financeiro, as manifestações da “questão social” apresentam por um lado um quadro de devastação do trabalho, com massas de trabalhadores informais, desempregados e trabalho precarizado e por outro lado, o avanço da concentração de propriedades e riquezas (YAZBEK, 2021).

No que tange à educação, essas desigualdades sociais se expressam tanto nas instituições educacionais, como nos indicadores educacionais, que apresentam um elevado índice de exclusão educacional e analfabetismo no Brasil. Conforme o relatório PNAD 2019, 11 milhões (6,6%) da população brasileira acima de 15 anos ou mais eram analfabetas e a desigualdade se mostra ainda mais expressiva quando comparada a taxa de analfabetismo entre pessoas brancas e pessoas pretas ou pardas. Entre a população branca de 15 anos ou mais enquanto a taxa de analfabetismo era de 3,6% o percentual de analfabeto entre a população preta ou parda foi de 8,9%; quando relacionado à idade o percentual é ainda mais drástico; entre a população branca de 60 anos de idade ou mais a taxa de analfabetismo foi 9,5% enquanto da população de pretos ou pardos foi de 27,1% (IBGE, 2020). Nas instituições educacionais as expressões da “questão social” também são evidenciadas quando tratamos da evasão escolar,

pois em 2019, 50 milhões (20,2%) da população entre 14 e 29 anos não completaram o ensino médio (IBGE, 2020). A partir desses dados, podemos sustentar que, apesar de ser um direito social, garantido constitucionalmente, a educação ainda está distante de atingir a universalidade.

Conforme afirmado por Yazbek (2021),

a análise das atuais manifestações da questão social brasileira e global, tendo como solo as relações que estabelecem entre as classes sociais sob o domínio do capital financeiro, considerando as mediações de gênero e a questão étnico-racial, evidencia a ampliação das desigualdades, com suas inúmeras faces. Assim, classe, gênero e raça são eixos estruturantes da dominação, processo que é atravessado pela luta de classes. (YAZBEK, 2019, p. 24)

Nesse contexto, a categoria profissional de Serviço Social vivencia os tensionamentos próprios da coletividade de trabalhadores em um cenário de desmonte de políticas públicas e direitos conquistados com muita mobilização e luta, ao mesmo tempo, nos espaços de trabalho enfrenta o sucateamento das políticas e o acirramento das expressões da “questão social”.

Yazbek (2021) argumenta que as mudanças globais vêm alterando o perfil da “questão social”, assim como das requisições ao Serviço Social, sendo necessário responder a esses desafios diversos seja na pesquisa ou no trabalho cotidiano.

Nessa perspectiva, entendemos que sendo a educação uma dimensão da vida social e um campo de disputas de projetos antagônicos que, se de um lado o conjunto de práticas sociais contribuem para manutenção de valores necessários a reprodução do capital, de outro, acreditamos que pode se instaurar possibilidades de uma educação que não se direciona apenas para a preparação para o mercado de trabalho, com probabilidade de avançar nas reflexões, análise, e compreensão do movimento da sociedade do capital para assim lutar por uma forma de sociabilidade mais humana e emancipadora (CFESS, 2013). Com essas perspectivas no próximo item será abordado o movimento que é forjado na política de educação diante das mudanças políticas, econômicas e sociais.

1.1.2 Reestruturação produtiva e a política de educação no contexto neoliberal

A educação é um processo privilegiado para a formação humana para a construção do conhecimento, da consciência crítica e da cidadania. A Política de educação se desenvolve dentro de um contexto histórico, social, econômico e político e como tal tem avanços no decorrer de sua trajetória, mas também sofre retrocessos que são expressos nas contrarreformas e nas restrições no orçamento. É um campo onde se expressam as

correlações de forças e na definição de Frigotto (2010) apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. “Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

A educação, assim como o trabalho, faz parte da formação do homem como ser social (FRIGOTTO, 2010; SAVIANI, 2007). O homem ao agir sobre a natureza precisou adaptá-la e transformá-la por meio de seu trabalho para atender as suas necessidades de sobrevivência.

Ao agir sobre a natureza, “ele precisa aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nessa perspectiva, a origem do processo de formação do homem é histórica e vinculada a sua ação sobre a natureza, ou seja, o trabalho ainda em uma fase em que o homem criava e detinha os instrumentos de trabalho e meios de produção de sua existência. Não havia separação entre trabalho e formação e era nesse processo que os homens aprendiam e ensinavam. De acordo com Saviani, “eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154).

No entanto, à medida que a sociedade e a produção foram se desenvolvendo, Saviani (2007) destaca que a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra, rompeu a unidade entre trabalho e educação, dividindo a sociedade entre a classe que detinha a propriedade da terra e a classe de não proprietários. O autor afirma ainda que essa divisão em classes também provocou a divisão na educação, havendo distinção na educação voltada para os homens livres, da educação voltada aos escravos e serviçais, “a primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico e militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

A educação foi ganhando diferentes contornos e agentes do processo formativo no decorrer das transformações societárias. A partir do surgimento do modo de produção capitalista, a educação escolar passa a ser a principal forma de educação.

Saviani (2007) destaca que o advento da Revolução Industrial introduziu a maquinaria, que na sua definição é o trabalho intelectual materializado e reduziu os trabalhos manuais, que passaram a operar as máquinas rompendo os “ingredientes intelectuais” que eram indissociáveis do trabalho manual humano (SAVIANI, 2007, p. 158, grifos do autor).

Nessa perspectiva o homem já não participava de todo o processo de trabalho, mas de partes dele. A introdução das máquinas no processo produtivo, alterou a forma de organização das relações sociais, de acordo com Saviani o impacto da Revolução Industrial “[...] pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar de alguma maneira, ao mundo da produção” (2007, p. 159).

No contexto do modo de produção capitalista, a educação tornou-se um instrumento para a reprodução e a manutenção do sistema. Conforme afirmado por Sader (2008 apud MÉSZÁROS, 2008, p. 15), “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana”. O autor indica que a educação poderia impulsionar esse processo, no entanto, tornou-se um instrumento para fornecer conhecimento e mão de obra para a produção e expansão do sistema capitalista, também para transmitir e legitimar os valores e interesse dominantes (SADER, 2008 apud MÉSZÁROS, 2008).

Mészáros (2008) em seus estudos defende uma educação emancipadora para a transformação social; para tanto, indica a necessidade de uma mudança radical que rompa com o controle exercido pelo capital; pois segundo o autor,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes[...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

A análise de Frigotto (2010) segue nessa mesma direção, ao afirmar que “o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital, historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada” (FRIGOTTO, 2010, p. 35). Saviani (2007) e Frigotto (2010) destacam o caráter dualista do sistema educacional na ordem capitalista, entre a educação para as classes dirigentes e a educação para a classe trabalhadora.

No Brasil, a educação passou por fases distintas em cada momento histórico, político e econômico, no entanto, é a partir da década de 1930 com o processo de industrialização e urbanização que se evidencia a presença do Estado na organização de um sistema nacional de ensino, tendo em vista a necessidade de qualificação da mão de obra para reprodução do modo de produção capitalista. Importante destacar que o país atravessava uma fase de profunda crise econômica, tendo sido impactado pela crise mundial de 1929 e uma crise política, pois estava sendo travada uma disputa de poder entre as velhas oligarquias até então hegemônicas

com outras oligarquias agrárias e a nascente burguesia industrial. Esse contexto desencadeou na Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas chegou ao poder. Foi nesse cenário que cresceu a demanda social pela educação e a pressão pela expansão do ensino, contudo, essa expansão ficou restrita aos locais onde se desenvolveu com maior intensidade as relações de produção capitalista (ROMANELLI, 2014).

Conforme indicado por Romanelli (2014) a expansão da educação foi organizada de forma improvisada pelo Estado, tendo este agido mais pela pressão que ocorria naquele momento por demanda pela educação do que pela intenção de uma política nacional de educação, por essa razão, afirma que a expansão não ocorreu de forma satisfatória nem em quantidade nem em qualidade. Outro ponto destacado pela autora é que apesar do processo de expansão o acesso à educação permaneceu com um caráter seletivo, ficando à margem uma grande parte da população. Reforça ainda que a educação tinha um caráter elitizante, visto que a educação destinada as classes trabalhadoras eram voltadas para prepará-los para o trabalho, enquanto a elite teria a seu dispor, escolas que “classificavam” socialmente, transformando o sistema educacional em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 2014, p. 174, grifos da autora).

Romanelli (2014) e Saviani (2019) destacam que na década de 1930, além da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública foram criados o Conselho Nacional de Educação e um conjunto de decretos para organizar o ensino superior, secundário, comercial, além da criação do estatuto das universidades, sendo este período o início de uma ação do Estado na organização da educação nacional.

A Constituição Federal de 1934 apresenta um avanço ao prever a educação como direito de todos e dever do Estado. Importante salientar que este avanço foi resultado das lutas sociais protagonizada pelo movimento renovador, em torno da defesa pelo ensino público com direito de todos e dever do poder público proporcioná-la. No entanto, em 1937 já na ditadura de Getúlio Vargas, a nova Constituição Federal, manteve a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, no entanto abriu a oferta do ensino para a livre iniciativa individual, de associações, pessoas públicas ou privadas. Além disso, a Constituição de 1937 prevê o ensino profissionalizante aos pobres, “oficializando a discriminação social através da escola” (ROMANELLI, 2014, p. 156). De acordo com Romanelli (2014), com o final da ditadura de Vargas e a volta da democracia, uma nova Constituição foi aprovada em 1946 e reinicia o debate sobre o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação, que após anos de discussão viria a ser aprovada apenas em 1961. Na Constituição Federal de 1946, a educação volta a ser

um direito, podendo o ensino ser ministrado pelos poderes públicos e à livre iniciativa e há previsão orçamentária de recursos mínimos para a educação (ROMANELLI, 2014).

Na década de 1960, sob o regime da ditadura militar após o golpe 1964 o modelo de desenvolvimento econômico adotado, alinhado à política externa norte americana com a instalação de multinacionais e a crescente urbanização geram a demanda social por educação e consequentemente a expansão do ensino, no entanto, as características desta expansão, sob orientação externa, eram para atender a demanda gerada pela expansão econômica e às necessidades da qualificação de mão de obra para o mercado (ROMANELLI, 2014; SAVIANI, 2008).

Sob a ditadura militar, período marcado pela censura e cerceamento de direitos civis e políticos que impactaram em todas as esferas da vida social, a educação também esteve no centro dessas transformações sendo campo de intervenção do Estado na tentativa de adequá-la dentro dos parâmetros do regime. Netto (2002) faz o seguinte apontamento sobre o sistema de educação brasileiro no período da ditadura militar,

Há como uma espécie de unanimidade em reconhecer pelo menos dois momentos no enfrentamento da ditadura com a educação: um, entre 1964 e 1968, caracterizado especialmente pelo esforço para erradicar as experiências democratizantes que se vinham desenvolvendo; outro, a partir de 1968-1969, marcado pela intervenção direcionada para modelar, pela política educacional, o sistema institucional de ensino conforme as exigências imediatas e estratégicas do projeto “modernizador” (NETTO, 2002, p. 54).

Em seus estudos, Romanelli (2014, grifos da autora) indica que no regime militar as políticas educacionais tiveram grande influência externa norte americana em razão do acordo de cooperação realizado entre MEC e a *Agency for International Development* (AID), conhecido como acordo MEC - *Usaid*, que tinha como finalidade adequar o sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil. Além da interferência externa na política de educação brasileira, as discussões em torno de propostas privatizantes da educação que já era alvo de debate desde as discussões em torno da LDB aprovada em 1961, ganham reforço e apoio com a Constituição Federal de 1967 que desvincula o orçamento de recursos mínimos para a educação, conforme previa as CF/34 e CF/46 e garante apoio às instituições privadas, por meio de “amparo técnico e financeiro” dos poderes públicos. (SAVIANI, 2008 p. 298-299, grifos do autor).

Na definição de Fernandes (2020), os acordos MEC-Usaid e outras medidas adotadas pelo governo ditatorial na esfera do ensino tornou o Brasil uma nação sem autonomia e sem soberanias educacionais, além de desconstruir o que estava em processo de consolidação no

âmbito do ensino da pesquisa e aplicação, sendo submetido a controles externos e seletivos, de acordo com o autor “por aí se faz a transmissão da ideologia dominante das nações e classes burguesas[...]” (FERNANDES, 2020, p. 35). Outro ponto destacado por Fernandes (2020) diz respeito a implosão quantitativa do sistema de ensino, que segundo o autor abriu caminho para o estrangulamento do ensino público e da expansão do ensino privado, além da transferência de recursos públicos para o ensino privado.

O processo de redemocratização do país e as lutas populares abrem caminho para educação brasileira na perspectiva do direito social e como um dever do Estado, conforme preconizado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Isso foi um marco, considerando que as discussões a nível mundial se pautavam em torno da crise do capitalismo iniciada nos anos de 1970 e das propostas de ajustes, com a redução do Estado de Bem Estar Social, como medida para diminuir os gastos públicos. No Brasil, as propostas neoliberais ganham força a partir da década de 1990. A partir de então, a política de educação no Brasil que desde o período da ditadura militar tinha influência internacional em suas diretrizes, passam marcadamente a ser pautada e influenciada pelos organismos internacionais que irão direcionar os rumos do desenvolvimento da educação no país. Costa (2020) destaca sobre a atuação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), que concediam financiamentos com a exigência de prestar assessoria e consultoria na elaboração das propostas educacionais brasileiras.

O Banco Mundial teve forte influência nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, traçando as diretrizes e direcionando as reformas educacionais a serem realizadas de acordo com os pressupostos neoliberais. Junior e Maues (2014) avaliam que as reformas educacionais no Brasil a partir dos anos 1990 foram influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Ao analisar a influência do Banco Mundial nos países periféricos, Leher (1999) afirma que

O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reformas estruturais). Esta crise colocou o Banco Mundial diante de novos desafios, propiciando condições excepcionais para o exercício de seu poder. No contexto da crise estrutural o Banco pôde impor condicionalidades com uma abrangência inédita (LEHER, 1999, p. 23)

Importante destacar que na perspectiva neoliberal a educação como um processo de formação e emancipação humana é preterida pelas regras de mercado e pela formação de mão de obra para o capitalismo, ficando subordinada às necessidades do capital. De acordo

com Leher *et al.* (2017) apesar das resistências, o movimento empresarial desde 2007 vem definindo as ações do governo federal para a educação básica e destaca que a contrarreforma do ensino médio, proposta em 2016 e convertida na Lei n. 13.415/2017, “objetiva calibrar a formação na educação básica às necessidades da força de trabalho no país. [...] A avaliação dos setores dominantes é de que o grosso da força de trabalho irá desempenhar trabalho simples” (2017, p. 18). Além da tendência mercadológica no campo da educação, o projeto neoliberal aponta para uma formação na perspectiva individualista e meritocrática, aguçando a competitividade e a concorrência entre os indivíduos.

De acordo com Moreira *et al.* (2020) o primeiro documento orientador do Banco Mundial para o sistema educacional dos países da América Latina e do Caribe de 1995 destaca a defesa pelo ensino básico para ingresso no mercado de trabalho e que a formação adicional não cabe ao Estado, mas à iniciativa privada. Nesse sentido, o Ensino superior na perspectiva dos organismos internacionais não cabe ao Estado, mas à iniciativa privada e a produção de novos conhecimentos pode ser buscado no mercado.

Todavia, como destacado por Leher,

Apesar de a lógica do processo indicar que a produção de conhecimento novo deva se dar nos centros mais avançados, notadamente nos Estados Unidos, países como o Brasil, face à amplitude de seu parque produtivo, teriam de ter alguns poucos núcleos de excelência capazes de adequar os pacotes tecnológicos à realidade local e, também, para formar parte da elite dirigente e produzir conhecimento necessário ao controle social[...]. (LEHER, 1999, p. 27).

De acordo com Lima (2013) a expansão do ensino superior no Brasil foi uma exigência do próprio capital, tanto para “capacitação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para a difusão da concepção do mundo burguês sob a imagem de uma “política inclusiva” (LIMA, 2013, p. 15). Entretanto, também destaca o movimento histórico de professores e estudantes pela democratização das universidades e destruição do monopólio do conhecimento pelas elites (LIMA, 2013).

Na análise de Lima (2013, p. 12) a expansão do ensino superior a partir da década de 1990 ocorre a partir de três necessidades do capital, sendo elas: a subordinação da ciência a lógica mercantil, a constituição de novos campos de lucratividade e a construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto burguês de sociabilidade em tempos de neoliberalismo reformado.

Nesse contexto, a expansão do ensino superior que vem ocorrendo nas últimas décadas caminha junto com a privatização da educação brasileira, ainda que a partir do governo Lula

tenha ampliado consideravelmente o número de instituições federais de ensino, o número de instituições e vagas ofertadas ainda assim, é inferior a oferta na rede privada de ensino. De acordo o relatório do Censo da Educação Superior de 2019; 94,9% das vagas ofertadas eram cursos de graduação em instituições privadas e apenas 5,1% de vagas em instituições públicas; com relação ao total geral de vagas, 63,3% foram ofertadas na modalidade à distância, sendo que a maioria das vagas em instituições privadas (66%) foram ofertadas na modalidade à distância (MEC/INEP, 2021, p. 19). O relatório demonstra ainda que 84,6% das matrículas de ingressantes de 2019 eram de instituições privadas e 15,4% de instituições públicas (MEC/INEP, 2021, p. 21). Esses dados demonstram claramente a ampliação da privatização e da mercantilização do ensino superior no Brasil.

Ao analisar o processo de expansão da educação superior a partir da década de 1990 nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, Lima (2013), destaca a ampliação do setor privado e a privatização interna das Instituições de Ensino Superior públicas. Saliencia, no entanto, que no governo Lula, de fato, houve um conjunto de instrumentos normativos²⁷ que indicaram uma prioridade na pauta da ação política do governo no processo de reformulação da educação superior, todavia, apesar da expansão das instituições federais de ensino a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI²⁸), não houve alteração na tendência privatizante nesse período, visto que, também ampliou-se as instituições privadas e o financiamento público indireto para o setor

²⁷ Dentre as ações na política de educação superior realizadas pelo governo Lula entre 2003 e 2010, apontadas por Lima(2013) destaca-se algumas: a criação do GT interministerial em 2003 que elaborou um documento “Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira”; Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior(SINAPES), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior(SINAES), Decreto 5205/2004 que regulamenta as parcerias entre universidades federais e as fundações de direito privado, Medida Provisória 213/2004 que institui o Programa Universidade para Todos(PROUNI), posteriormente transformado na Lei 11096/2005, Projeto de Lei 3627/2004 que trata do sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escola pública, negros e indígenas nas instituições federais de educação superior, Lei de Inovação Tecnológica 10973/2004, que trata das parcerias entre universidades públicas e empresas, Universidade Aberta do Brasil(UAB) - Decretos 5622/2005 e 5800/2006 que trata da regulamentação do EAD e da criação da UAB(consórcio de instituições para oferta de cursos EAD, Decreto 6095/2007, estabelece as diretrizes para a integração de instituições federais de educação tecnológica e constituição dos Institutos Federais no âmbito da rede federal de educação tecnológica, Decreto 6069/2007, que cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais(REUNI), Decreto 7232/2010 que cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil(PNAES)(LIMA, 2013 p. 20-22).

²⁸ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Criado pelo Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007.

privado por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES²⁹), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI³⁰) e a Educação à Distância (EAD³¹).

Frigotto (2011) destaca a distinção entre os projetos do governo FHC e do governo Lula, ressaltando que, apesar de uma relação de continuidade quanto a políticas macroeconômicas, as forças sociais que protagonizaram um e outro não são as mesmas. Ao analisar as distinções entre os governos FHC e Lula, Frigotto destaca que

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. [...] desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. (FRIGOTTO, 2011, p. 240)

Com relação ao governo Lula, Frigotto faz a seguinte argumentação,

[...] a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto[...] aumento do salário mínimo(ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Com relação às políticas educacionais, Frigotto (2011) sustenta que as propostas para a educação no bloco de forças de apoio a FHC e do bloco de forças de apoio a Lula apresentam os projetos e concepções em disputa: “enquanto as primeiras resultaram de produções de quadro intelectuais elaboradas pelo alto para serem aplicadas na sociedade, as segunda buscavam uma construção desde a própria sociedade” (FRIGOTTO, 2011, p. 243-244). Não há dúvidas quanto as distinções significativas dos projetos que protagonizaram os governos de FHC e Lula e da direção que tomaram com relação as políticas sociais; importante destacar porém, que com relação ao governo de Lula, não houve um projeto societário antagônico de rompimento com a

²⁹ Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Criado pela Lei nº. 10.260 de 12 de julho de 2001. Um dos programas do Ministério da Educação, tem como objetivo financiar a graduação de estudantes em cursos superiores pagos. Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies> Acesso em: 27 out. 2021.

³⁰ Programa Universidade para Todos (PROUNI). Criado em 2004, o programa é desenvolvido pelo Ministério da Educação, oferece bolsa de estudos integral ou parcial em instituições particulares de ensino superior. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/> Acesso em: 27 out. 2021.

³¹ Educação à Distância (EAD). Previsto no artigo 80 da LDB/96 e regulamentado pelo Decreto 7.057 de 25 de maio de 2017.

lógica do capital, embora os “avanços significativos no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foram rompidos” (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

Com relação a política de educação, houveram avanços importantes realizados no governo de Lula, tanto com relação ao acesso à educação, com a estruturação do REUNI e do PROUNI, apresentação do Projeto de Lei para reserva de vagas nas instituições federais de ensino para estudantes egressos de escola pública e estudantes negros ou indígenas, como também, ações para a permanência, com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Todavia, analisando as concepções e práticas educacionais na primeira década do século XXI, Frigotto destaca que “dominantemente foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis, típicas da década de 1990” (FRIGOTTO, 2011, p. 247).

No governo de Dilma Rouseff, no que tange a política de educação, apresentou características de continuidade com o governo de Lula. Entretanto, Lima (2019) analisa que o fortalecimento do setor privado esteve presente principalmente com o aumento das instituições privadas de ensino superior, além disso, destaca sobre as alterações no FIES, que incluíram a possibilidade de financiamento aos estudantes da educação profissional e tecnológica.

Em 2016, após o golpe que destituiu a presidente Dilma, assumiu o vice-presidente Michel Temer que permaneceu até 2018. Na análise de Lima (2019) o governo de Michel Temer (2016-2018) aprofunda drasticamente a lógica privatizante, sendo a contrarreforma da Educação Superior conduzida pelo tripé “ajuste fiscal para pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, diminuição da alocação e verbas públicas para o financiamento das políticas públicas, entre estas, a Educação Superior; e o fortalecimento do setor privado via fundo público” (LIMA, 2019, p. 520). Ainda no governo de Temer as instituições federais de ensino são fortemente impactadas pelos cortes orçamentários, em consequência da política de ajuste fiscal.

A Emenda Constitucional 95/2016 que congela os gastos públicos por 20 anos, conduzirá ao sucateamento das instituições públicas, impossibilitando a manutenção das instituições, o aumento do número de vagas, comprometendo as ações para permanência dos estudantes.

De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2017 já apontava uma redução de 28% nos repasses do MEC em 90% das universidades federais se comparadas aos últimos cinco anos; indo na contramão da política de expansão da rede federal de ensino e do crescente número de matrículas

(ANDIFES, 2018). Para o orçamento de 2021, a ANDIFES (2021) apontou um corte de 18%. É importante destacar que a redução no orçamento também compromete a políticas de inclusão por meio das cotas sociais, uma vez que ingressam nas instituições um maior número de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica, o que demanda aporte de recursos para as ações de permanência.

O governo de Jair Messias Bolsonaro da direita ultraconservadora tem promovido fortes ataques à educação, de cunho ideológico nos cortes orçamentários e na proposta privatista da educação. Em 2020, o governo federal apresentou o Projeto de Lei nº. 3.076/2020 que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se; o objetivo do projeto é incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para programas e projetos de interesse das universidades e institutos federais, sob a alegação da capacidade limitada do orçamento para atender as demandas sociais, as restrições e limites orçamentários.

Ao analisar as versões do programa em questão reformuladas pelo Ministério da Educação (MEC), Araújo *et al* (2020) afirmam que o programa,

Mantém o caráter privatista/mercadológico e de desmantelamento da autonomia universitária. Compreende-se que está em curso um projeto de contrarreforma universitária, cujo escopo é a redução de financiamento estatal e a reconfiguração da gestão universitária sinalizando para o aparelhamento das universidades à racionalidade privado mercantil (ARAÚJO *et al*, 2020, p. 12).

A lógica mercantil tem aprofundado e cercado acirradamente a política de educação nos diferentes níveis de ensino no intuito de adequá-la às necessidades do capital. Araújo *et al* (2020) destaca que “a incorporação da cultura empreendedora no ambiente acadêmico, deve se refletir nos currículos dos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação[...] Formar indivíduos empregáveis e empreendedores seria a nova missão didático pedagógico dos cursos oferecidos” (ARAÚJO *et al*, 2020, p. 14).

Importante destacar o forte ataque à educação no campo ideológico por parte do governo Bolsonaro. Contrário ao desenvolvimento da consciência crítica na educação, tem promovido uma agenda ultraconservadora, que na definição de Cavalcanti *et al*. (2020) já estava delineada no Plano de Governo do então candidato Bolsonaro. De acordo com Cavalcanti (2020) a agenda de Bolsonaro para a educação, já implementadas nos primeiros meses de governo estavam delineadas da seguinte forma:

1)inverter as prioridades, de modo a investir menos em educação superior e investir mais em educação básica e no ensino técnico; 2) expurgar a filosofia de Paulo Freire das escolas; 3) Priorizar Matemática, Ciências e Português sem doutrinação e

sexualização precoce; 4) a educação à distância como estratégia para a educação nas áreas rurais. Cabe ressaltar que as propostas apresentadas no plano de governo também já deixavam claro as interpretações equivocadas (e o desconhecimento) desse grupo político à cerca da realidade da educação brasileira, cujas propostas são estabelecidas meramente por convicções ideológicas ou religiosas e não por diagnósticos adequados a realidade educacional do país. (CAVALCANTI *et al.*, 2020, p. 318).

No ensino superior, o governo Bolsonaro provoca ataques sistemáticos, interfere na autonomia das instituições federais inclusive nomeando dirigentes não eleitos pela comunidade universitária, prática que vinha sendo respeitada pelos demais presidentes que o antecederam, isso, somadas as medidas administrativas/normativas³² impostas pelo MEC, “colocam em questão a legitimidade, viabilidade e credibilidade das universidades públicas, pavimentando um caminho tortuoso para as instituições (ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 14).

É importante salientar que no tempo presente vivenciamos tempos de absoluta devastação nas conquistas que foram sendo construídas aos longos dos anos, resultado da luta da classe trabalhadora, o retrocesso e a barbárie são o carro chefe do atual governo, portanto, tentar destruir uma formação crítica é fundamental para o projeto ultraconservador, que vai de encontro as necessidades do capital, nesse sentido, estamos de acordo com a afirmação de Cavalcanti (2020) que

[...] há um projeto de desmonte da educação pública em curso no Brasil. As medidas iniciais de Bolsonaro no campo da educação expressam que o grande projeto educacional desse grupo político que assumiu o governo federal é a formação de uma subjetividade aprisionada como condição necessária a hegemonia neoconservadora e fundamentalista religiosa que, por sua vez, é a condição necessária (política, ideológica, moral) na atual conjuntura brasileira para manutenção e expansão das relações de produção capitalista no contexto do capitalismo mundial. (CAVALCANTI *et. al.*, 2020, p. 320).

Nesse cenário em que a educação pública como direito universal está em xeque, o então ministro da educação Milton Ribeiro, conforme noticiado no portal de notícias da Folha de São Paulo (2021) chegou a defender que a universidade deveria ser para poucos, para ser útil à sociedade associando a isso, a falta de colocação no mercado de trabalho. Ou seja, é a educação a serviço do capital e remonta a histórica dualidade entre o ensino superior para poucos e a formação de mão -de -obra para a classe trabalhadora.

³² Entre as medidas destacadas pelos autores, duas estão relacionadas diretamente ao orçamento: o Decreto 9.741/2019, que dispôs sobre a programação orçamentária e financeira do Poder executivo. A pasta da educação sofreu bloqueio de 5,8 bilhões, 2,2 bilhões foram bloqueados das IFES e a Lei 13.978/2020, que trata do orçamento anual da União com redução de 16,3% comparado a 2019, para despesas do MEC, ficando a recomposição dependente da aprovação de créditos suplementares do Congresso Nacional (ARAÚJO, *et al.*, 2020, p. 14-15).

As ações para democratizar o acesso à educação superior, assim como a Lei de Cotas criadas nos governos de Lula e Dilma, contribuiram para que a classe trabalhadora tivesse acesso a um nível de ensino até então pouco acessível. No entanto, analisamos que no cenário atual, os efeitos da Emenda Constitucional 95/2016 tem acirrado os cortes orçamentários a cada ano, precarizando e sucateando a política de educação e tendem a comprometer o acesso e a permanência dos estudantes das classes trabalhadoras. Além disso, o acirramento da crise do capital e da pandemia da Covid-19 agravaram ainda mais as condições de vida e de sobrevivência da classe trabalhadora limitando a possibilidade de investir nos estudos, uma vez que precisam trabalhar para manter suas condições de existência.

Neste sentido, analisamos que há necessidade de uma política nacional de assistência estudantil, que dê melhores condições de ingresso e permanência aos estudantes. Diante do exposto, no próximo item vamos estudar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), visto que no tema tratado é um direito até então conquistado.

1.1.3 O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

O trabalho de pesquisa tem apontado para a análise de que as relações dos direitos foram sendo conquistados por meio de mobilizações e lutas da classe trabalhadora, na compreensão de que são as lutas de classe que vão sendo travadas ao longo do tempo e as disputas hegemônicas, que mantém a resistência contra os retrocessos e o sucateamento dos direitos conquistados.

No campo da educação, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) criado inicialmente pela Portaria Normativa do MEC nº. 39/2007 e posteriormente regulamentado pelo Decreto nº. 7.234/2010, foi resultado de décadas de mobilizações e lutas do movimento estudantil e de entidades mobilizadas na luta pela garantia do acesso, da permanência e pela criação de ações de assistência estudantil³³ para estudantes do ensino superior, tais como o

³³ Sobre a trajetória da assistência estudantil no Brasil, Kowalski (2012), Imperatori (2017), Gazotto(2019) apresentam em seus estudos a trajetória da assistência estudantil nos diferentes períodos histórico, político e econômico do país e como a assistência estudantil foi sendo incorporada ao longo do tempo nas legislações; destacando-se que as primeiras ações de assistência estudantil tiveram início em 1928, com a construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, no intuito de auxiliar na manutenção dos estudantes brasileiros que frequentavam as universidades da capital francesa; sendo o acesso ao ensino superior nessa época era para os filhos da elite brasileira, a assistência estudantil emerge com a finalidade de atender os filhos da classe dirigente. As autoras ainda destacam o marco inicial da institucionalização da assistência estudantil a partir da década de 1930, com a organização do ensino no governo de Getúlio Vargas, a assistência estudantil é mencionada no Decreto nº 19.851/1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras e posteriormente incluída na Constituição Federal de 1934. No referido Decreto há o indicativo sobre a concessão de bolsas de estudo para estudantes reconhecidamente pobres, além de prever o serviço médico e hospitalar para o corpo discente; posteriormente a

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES).

Embora o Decreto contemple especificamente as Instituições Federais de Ensino, foi um avanço significativo na garantia do direito à educação, considerando que as ações relacionadas à assistência estudantil, até então eram desenvolvidas de forma fragmentada em cada universidade e sem recursos financeiros específicos para esta ação.

De acordo com Gazotto (2019), na década de 1980, período da redemocratização do país, os movimentos sociais já reivindicavam a educação como um direito de todos e a assistência estudantil no ensino superior era uma das principais pautas do movimento estudantil por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE). De acordo com a autora, para o movimento estudantil, a assistência estudantil seria uma política que contribuiria para os discentes menos favorecidos em diversas áreas, tais como atendimento médico, odontológico, pedagógico, entre outros. Posteriormente alimentação, moradia e transporte foram sendo incorporadas às demandas estudantis (GAZOTTO, 2019).

Quanto a participação de entidades neste processo, Kowalski (2012) descreve que na década de 1980, as discussões sobre o acesso e permanência na educação superior ganharam espaço nos encontros nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis e nas reuniões de dirigentes das instituições federais de ensino, sendo nesse contexto que foi criado em 1987 o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). A autora argumenta que, tendo como objetivo a democratização do ensino superior, os representantes do FONAPRACE “[...] defendiam a ideia de incorporar estudantes de baixa renda em suas instituições, portanto, não bastava garantir o acesso; era também necessário fomentar condições concretas para a permanência” (KOWALSKI, 2012, p. 93).

Nos encontros regionais e nacionais de pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis ocorridos a partir de meados da década de 1980, foram produzidos documentos expondo a necessidade de definição de políticas de ações para a permanência por parte do MEC, bem como de dotação orçamentária, a partir de 1987, ocasião em que foi criado o FONAPRACE, ficou sob a responsabilidade desse fórum a discussão, elaboração e proposição ao MEC de uma política de promoção e apoio ao estudante (FONAPRACE, 2012).

assistência estudantil é prevista na Constituição Federal de 1934, para atendimento de estudantes necessitados com fornecimento de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica. (BRASIL, 1931; 1934).

Importante destacar que esse movimento em defesa da assistência estudantil se fortaleceu em um período histórico de mobilizações pela redemocratização do país, bem como da promulgação da Constituição Federal de 1988, que representa a conquista histórica de garantia dos direitos de cidadania. No que tange à educação, embora não contemple o ensino superior, um dos princípios constitucionais descritos no artigo 206, é a igualdade de acesso e permanência na escola. Quanto a isso, o artigo 208 garante a assistência estudantil, por meio do atendimento suplementar com material didático, alimentação e atenção à saúde para estudantes do ensino fundamental, sendo estendida pela Emenda Constitucional nº. 59/2009, para todos os estudantes da educação básica.

Quanto ao ensino superior, o percurso desde o fortalecimento do debate sobre assistência estudantil na década de 1980 até a publicação do Decreto 7.234/2010 foi longo e com muitos percalços no caminho, considerando que a década de 1990 foi o marco da adesão e o fortalecimento do neoliberalismo no Brasil, portanto a assistência estudantil não era primazia em um governo em que a própria educação não era prioridade para investimento estatal, uma vez que a tendência era a privatização, particularmente do ensino superior.

Como afirma Frigotto (2011), as reformas neoliberais ao longo do governo de FHC, desmontaram a face social do Estado, à medida que ampliava a face que se constituía como garantia do capital, nesta, a educação passa a ser um serviço mercantil.

Diante dessa conjuntura desfavorável, o FONAPRACE definiu como prioridade a identificação de dados, demandas e indicadores para fundamentar a elaboração de uma proposta de política de assistência ao estudante. Para tanto desenvolveu em 1996 um trabalho para identificar o Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino e fortaleceu um trabalho de articulação com diferentes segmentos para dar visibilidade quanto a necessidade de uma política de apoio estudantil, dentre os quais a ANDIFES, reitores, deputados, senadores, MEC e em várias reuniões ocorreram com a participação da UNE, Diretório Central de Estudantes(DCE) das universidades e Secretaria Nacional de Casa de Estudantes (SENCE) (FONAPRACE, 2012).

Resultante dessa articulação política, a assistência estudantil foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, na meta que trata da Educação Superior, no item Financiamento e Gestão apresenta o seguinte texto: “estimular adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001, p. 94). Todavia, conforme destacado por Gazotto (2019), não houve no PNE obrigatoriedade

quanto à destinação de recursos financeiros para a implementação das ações de assistência estudantil para a educação superior pública.

Apesar da atuação política do FONAPRACE e a apresentação de dados de pesquisas realizadas à SESU/MEC, as instituições federais de ensino não conseguiram liberação de verbas para atender as demandas da assistência estudantil no governo de FHC (FONAPRACE, 2012). Desse modo, a assistência estudantil para a educação superior entra na agenda governamental de fato, a partir do governo de Lula, com a aprovação da Portaria Normativa do MEC nº. 39/2007, instituindo o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), documento esse que foi elaborado pelo FONAPRACE e aprovado pela ANDIFES. Portanto, a publicação dessa portaria representa um avanço para a política educacional e uma conquista para o movimento estudantil e as entidades que vinham lutando pela implantação de uma política de assistência estudantil.

De acordo com a pesquisa do perfil socioeconômicos dos estudantes realizada pelo FONAPRACE em 2004, 42,8% dos estudantes encontravam-se em situação de vulnerabilidade social, todavia, o contingente de estudantes que necessitavam de algum tipo de apoio para a permanência e conclusão do curso era de 65% (FONAPRACE, 2004). Na análise de Dutra e Santos (2017), o resultado das pesquisas do perfil socioeconômico dos estudantes realizadas em 1997 e 2004 tiveram um importante papel no processo de legitimação da assistência estudantil, pois evidenciaram uma parcela expressiva de estudantes que pertenciam as categorias econômicas³⁴ C, D e E, portanto, fazia-se necessário programas de apoio a esses estudantes.

Importante destacar que em 2007 foi publicado o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), tendo como uma das metas a expansão da oferta de cursos e vagas nas instituições federais de ensino, democratizando o acesso ao ensino superior e aumentando o contingente de camadas sociais de menor renda na universidade pública, para tanto, fazia-se necessário uma política nacional de assistência estudantil para dar sustentação às ações afirmativas (BRASIL, 2007a). Desse modo, a Portaria Normativa que criou o PNAES foi publicada no mesmo ano de publicação do Decreto nº. 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo era criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior no

³⁴ A classificação econômica utilizada fundamenta-se nos critérios da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas (ABEP) e tem ênfase na estimativa do poder de compra das pessoas e famílias urbanas. De acordo com esse critério as famílias são classificadas conforme a renda média familiar, sendo da maior para menor renda, A, B1, B2, C1, C2, D e E ((FONAPRACE/ANDIFES, 2019).

nível de graduação, melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades e tinha entre suas diretrizes a ampliação das políticas de inclusão e a assistência estudantil (BRASIL, 2007b).

O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais tinha como meta global alcançar uma taxa de conclusão média nos cursos de graduação presencial de 90% ao final de cinco anos, deste modo a assistência estudantil configurava-se como um dos mecanismos para garantir a igualdade de oportunidade de acesso e permanência na educação superior pública.

Assim, a partir de 2008 entrou em vigor o PNAES e as instituições passaram a contar com recursos financeiros para a execução desse programa, como vinha sendo reivindicado pelas IFES, por meio do FONAPRACE. Posteriormente o PNAES foi regulamentado pelo Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Não há dúvidas de que a regulamentação do PNAES como uma ação governamental é um avanço para a política de educação e uma conquista daqueles que historicamente lutaram e lutam pelo acesso, permanência e conclusão de uma educação superior pública e gratuita, “na qual garantiu-se que a AE passasse a ser concebida na perspectiva dos direitos e não mais como caridade ou favor” (FONAPRACE, 2019).

Na análise de Imperatori (2017) o PNAES,

[...] representa um avanço no reconhecimento da assistência estudantil como um direito social. Por isso, é importante considerar que o pressuposto da assistência estudantil de que fatores socioeconômicos interferem na trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação, gerando inclusive abandono escolar. Isso é um avanço ao se compreender que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte entre outros. (IMPERATORI, 2017 297-298).

Portanto, podemos analisar que o PNAES tem como finalidade ampliar as condições para permanência dos jovens na educação superior pública federal e é voltado especificamente para estudantes das instituições federais de ensino, prioritariamente provenientes de escola pública ou com renda *per capita* familiar igual ou inferior a 1 e ½ salário mínimo (BRASIL, 2010).

O artigo 2º do Decreto apresenta os seguintes 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) s/p).

A diversidade das áreas de ações expressas no PNAES indica atendimentos que abarquem as diferentes demandas e necessidades do estudante. Embora cada IFES tenha autonomia para desenvolver os programas, considerando suas especificidades e as necessidades identificadas pelo corpo discente, o artigo 3º do Decreto 7.234/2010, descreve que a assistência estudantil deverá ser implementada articulada com atividades de ensino, pesquisa e extensão, compreendendo diferentes áreas, tais como: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Observa-se que há uma diversidade de ações e eixos de atendimento, que de maneira geral tem a finalidade de viabilizar igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico agindo preventivamente nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

Na definição de Imperatori (2017), a diversidade de eixos, articulam diferentes áreas e políticas sociais no intuito de garantir um padrão de proteção social amplo. A autora também chama a atenção para o fato de que são definidas as ações, mas não as formas de execução, isso faz com que haja uma diversidade de projetos e serviços implementados pelas IFES (IMPERATORI, 2017).

De fato, não há uma uniformidade com relação ao desenvolvimento dos programas nas IFES. No que tange a moradia e alimentação por exemplo, algumas instituições têm moradias estudantis, restaurantes universitários, outras ofertam auxílios financeiros para subsidiar gastos com alimentação e moradia. Há alguns estudos que apontam para essa tendência da “bolsificação” na assistência estudantil que tem imperado em parte das instituições federais de ensino. Gazotto (2019) sustenta que “a monetarização das bolsas e auxílios restringe a ação da assistência estudantil, fragilizando a luta por restaurantes e residências universitárias” (GAZOTTO, 2019, p. 215).

De modo geral, podemos sustentar que o perfil dos estudantes nas instituições federais de ensino tem, ao longo dos anos, apresentado um expressivo aumento de estudantes das camadas populares, isso ocorre em razão do processo de expansão e democratização do ensino e da Lei de Cotas que tornou possível o acesso da classe trabalhadora em uma universidade pública. Sendo assim, a assistência estudantil tornou-se imprescindível para garantir melhores condições para a permanência e conclusão do curso.

Em 2018 o FONAPRACE realizou a quinta pesquisa de perfil socioeconômico e cultural em que se verificou que 70,2% dos estudantes de graduação nos cursos presenciais têm o perfil

de renda para do PNAES, ou seja, renda *per capita* de até 1 e ½ salário mínimo, outros dados importantes indicam que 51,2% dos estudantes são autodeclarados negros e 64,7% são estudantes provenientes de escola pública.

Embora o número de estudantes com perfil de renda para o PNAES tenha aumentado nos últimos anos, o volume de recursos orçamentários destinado ao programa vem regredindo desde 2016. Conforme demonstrado na tabela, o volume de recursos financeiros vinha em um ritmo de crescimento desde 2008, alcançando o maior patamar em 2016, já no ano seguinte começa a sofrer uma queda:

Tabela 1: Evolução do volume de recursos PNAES (2008-2018)

Ano	PNAES nacional	%
2008	125.300.000,00	---
2009	203.000.000,00	62,0
2010	304.000.000,00	49,8
2011	395.189.588,00	30,0
2012	503.843.628,00	27,5
2013	603.787.226,00	19,8
2014	742.720.249,00	23,0
2015	895.026.718,00	20,5
2016	1.030.037.000,00	15,1
2017	987.484.620,00	-4,1
2018	957.178.952,00	-3,2

Fonte: FONAPRACE, 2019(apud SILVA; COSTA, 2018).

Analizamos que a redução nos recursos orçamentários que vem ocorrendo nos últimos anos tende a comprometer as ações de permanência, que se tornam ainda mais seletivas e fragmentadas, reforçando a tendência do Estado Mínimo para as políticas sociais, distanciando, ainda mais a perspectiva de avançar a Assistência Estudantil de um programa para uma política de Estado abrangente, seja a nível federal ou estadual. É com essa perspectiva de análise que no próximo item vamos estudar o caminho da implantação do Programa de Assistência Estudantil no IFPR, passando pela luta contra a evasão escolar e da inserção da(o) assistente social nesse espaço sócio-ocupacional.

2 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR): EDUCAÇÃO, EVASÃO ESCOLAR, PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SERVIÇO SOCIAL

O objetivo deste capítulo é apresentar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), lócus desta pesquisa. Para iniciar, consideramos necessário fazer um breve resgate histórico da educação profissional no Brasil, partindo da criação da Escola de Aprendizes e Artífices em 1909 até a aprovação da Lei nº. 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Na sequência apresentamos o IFPR e a implantação do Programa de Assistência Estudantil na instituição, realizamos algumas considerações sobre a evasão escolar e finalizamos o capítulo trazendo o processo de inserção das(os) assistentes sociais no IFPR.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) foi criado pela Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008³⁵, a partir do desmembramento da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e iniciou suas atividades no ano de 2009. A referida Lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais (IF).

Para Estevam *et al* (2019) a gênese do IFPR vem de uma escola da comunidade alemã em Curitiba, que após a primeira guerra mundial passou por um processo de nacionalização e em 1914 passou a se chamar Colégio Progresso. Em 1936 foi criado o Curso Comercial e em 1938 a instituição é rompida, os alunos e o patrimônio passam para várias instituições de ensino e a maior parte dos bens, inclusive o terreno ficaram para a Universidade Federal do Paraná. Em 1941 o curso Comercial passa a ser denominado como Academia de Comércio Progresso e em 1942 foi incorporado sob a denominação de Escola Técnica do Comércio à Faculdade de Direito da UFPR, por ato do Ministério da Educação e Cultura. Em 1974 por decisão do Conselho Universitário, a escola é integrada a UFPR e vinculada ao Setor de Ciências Sociais

³⁵ A Lei 11.892/2008, institui rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. De acordo com a lei a fazem parte dessa rede 38 Institutos Federais distribuídos em todos os Estados e no Distrito Federal, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) do Rio de Janeiro (CEFET/RJ) e de Minas Gerais (CEFET/MG), 23 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e o Colégio D. Pedro II.

Aplicadas. Apenas em 1990 passou a ser chamada de Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. Em maio de 2008 o Conselho Superior da UFPR autorizou a implantação do IFPR a partir da estrutura da Escola Técnica. Deste modo, a partir do ano de 2009 com a sanção da Lei 11.892/2008 se inicia “[...] a instalação provisória da nova reitoria, buscando espaço para acomodar o Campus Curitiba e dar continuidade à instalação dos campus Paranaguá e Foz do Iguaçu. Em seguida aprova o Estatuto do IFPR e a sua regularização perante os órgãos do governo” (ESTEVAN *et al*, 2019, p. 17).

Podemos, assim, analisar que a criação e a expansão do Instituto Federal do Paraná tem um longo percurso de mudanças desde o ano de 1914 até a sanção da Lei 11.892/2008. Por conseguinte, os estudos apontam que a educação profissional³⁶ no Brasil passou por muitas transformações ao longo do tempo, mas sua origem como uma ação Estatal vem da publicação do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 pelo então presidente Nilo Peçanha. O Decreto criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices em cada capital do Brasil e surgiu com a finalidade de ofertar a educação profissional para crianças pobres e desfavorecidas (SANTOS, 2000; RAMOS, 2014).

De acordo com o Decreto, as escolas de aprendizes e ofícios, vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio tinham a finalidade de preparar os filhos da classe operária com idades entre 10 e 13 anos para o trabalho. Consta no documento as seguintes justificativas: que o aumento da população na cidade exige meios de vencer as dificuldades crescentes na luta pela existência e, para tanto, é necessário preparar os filhos dos “desfavorecidos de fortuna” para o preparo técnico e intelectual, para adquirirem o hábito do trabalho que os afastará da ociosidade, do vício e do crime. (BRASIL, 1909). Percebe-se que a legislação já emerge com um estigma com relação à educação profissional, uma vez que se justifica pelo atendimento aos pobres, para afastá-los da ociosidade e do crime.

Cunha (2000) sustenta que o ensino profissional convergia tanto com os ideais conservadores como com os ideais progressistas, por um lado era visto na perspectiva das classes dirigentes como uma forma de inibir e controlar o movimento do operariado e as correntes anarco-sindicalistas e na perspectiva progressista, a industrialização era considerada essencial para o desenvolvimento das forças produtivas, estabilização da economia e o progresso do país.

³⁶ SANTOS (2000) e CUNHA (2000) descrevem em seus estudos, a origem da discriminação com relação aos trabalhos manuais, que eram exercidos pelos escravos (indígenas e negros) desde o Brasil Colônia e que afastavam os homens brancos e livres de atividades atribuídas aos escravos, para deixar claro a sua condição na sociedade.

Nesse sentido, a educação profissional surgiu com a finalidade de preparar os filhos do operariado para o trabalho e ao mesmo tempo manter uma estrutura de reprodução da ideologia dominante. Além disso, Cunha (2000) sustenta que no campo da dimensão política a localização das escolas em cada capital do país constituía a presença do governo federal nos estados e consequentemente o apoio político.

Em seu processo de constituição, a educação profissional se consolidou a partir da década de 1930 e 1940, com a expansão da industrialização no país e a necessidade de preparar mão de obra para as indústrias. Nesse período começou um processo de organização do sistema educacional, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e no caso da educação profissional foram criadas legislações educacionais orientadas para atender às demandas do setor produtivo.

Vidor *et al* (2011) destaca que as escolas de aprendizes na década de 1930 foram transformadas em liceus industriais, em 1942 quando o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio os liceus passaram a ser denominados de escolas industriais e técnicas e em 1959 sofre novas alterações, passando a ser designadas de escolas técnicas federais.

Todo esse movimento de mudanças a partir da década de 1940 teve no então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, que procurou organizar o sistema de ensino por meio de Leis Orgânicas. Ramos (2014) destaca entre as principais legislações publicadas na gestão de Capanema, o Decreto nº. 4.244/42 (Lei Orgânica do Ensino Secundário; o Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; o Decreto nº. 6.141/43 (Lei Orgânica do Ensino Comercial); o Decreto nº. 8.529/46 (Lei Orgânica do Ensino Primário); o Decreto nº. 8.530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal), o Decreto nº. 9.613/46 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola) e o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Para o autor, este último decreto tinha como finalidade preparar e qualificar a força de trabalho das indústrias, sendo gerido pelo setor privado, bem como o Decreto 8.621/1946 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Santos (2000) analisa que principalmente a partir da década de 1940 o ensino profissional foi dividido em dois ramos, sendo a aprendizagem sob o controle patronal ligada ao SENAI e o ensino industrial básico sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde, permanecendo, no entanto, a dualidade entre a educação profissional, destinada à formação para o trabalho manual e a educação secundária, destinada à educação das elites que ocupariam as funções de dirigentes.

Sob o regime da ditadura militar, a habilitação profissional tornou-se obrigatória no ensino de segundo grau com a aprovação da Lei nº. 5.692/1971 e permaneceu até a revogação da obrigatoriedade da educação profissionalizante prevista na Lei 7.044/1982.

Na análise de Ramos (2014) as medidas que determinaram o ensino profissionalizante compulsório, significaram um vínculo linear entre educação e produção capitalista e representavam a opção política por um capitalismo associado ao grande capital. De acordo com a autora,

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se com base nas necessidades do mercado de trabalho e pela necessidade de possibilitar aos jovens que não ingressavam nas universidades a opção pela vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do segundo grau. Ocorre que esse argumento não condizia com o projeto de ascensão social da classe média, que rejeitou a função contenedora do ensino técnico. (RAMOS, 2014, p. 32).

Na análise de Cunha (2014) a profissionalização universal compulsória não era defendida por uma corrente de pensamento expressiva no MEC, não era uma recomendação da USAID e também não foi uma necessidade do sistema produtivo, mas a reforma do ensino de primeiro e segundo grau com a obrigatoriedade da profissionalização, foi uma forma de tentar “desviar” para o mercado de trabalho potenciais candidatos ao ensino superior e com isso diminuir a demanda de vagas pela educação superior pública, cuja ampliação de vagas e mais verba para o ensino superior vinha sendo reivindicada amplamente pelo movimento estudantil na década de 1960.

A educação profissional obrigatória foi revogada em 1982, após passar por um processo que na definição de Cunha (2014) suscitou adesões e resistências. Do ponto de vista de adesões, entendia-se que a educação profissionalizante passaria a ter uma finalidade própria, deixando de ser apenas preparatório para cursos superiores. Quanto às resistências, o autor afirma que mesmo dada a dificuldade para identificá-las considerando o contexto da ditadura militar, é possível indicar algumas manifestações críticas a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau, dentre as quais descreve as críticas por parte dos alunos, que tinham relação com a insatisfação em razão da diminuição da carga horária de disciplinas que lhes interessavam para os exames vestibulares, além da cobrança de taxas nas escolas públicas para financiar a reforma projetada; fora isso também descreve as críticas por parte de diretores e administradores escolares e especialistas em educação profissional, quanto ao orçamento insuficiente para cobrir os custos da educação profissional, além da inadequação técnica da política educacional relativa a formação profissional. As críticas dos empresários da educação

também repercutiram, sobretudo chamando a atenção para a elevação dos custos que dificilmente seriam cobertos com aumento das anuidades (CUNHA, 2014).

Santos (2000) sustenta que, ao contrário do fracasso do ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais tinham um alto padrão de ensino, tinham prestígio junto ao empresariado e empregabilidade. Cunha (2014) também destaca o prestígio das escolas técnicas industriais, pela qualidade dos cursos, empregabilidade e sucesso dos egressos nos vestibulares, sendo transformadas “nos modelos sempre evocados na reforma de todo o 2º ciclo do ensino médio (CUNHA, 2014, p. 918).

Ainda na década de 1970, Santos (2000), Vidor *et al* (2011) e Ramos (2014) destacam a transformação de algumas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Ramos (2014) sustenta que esse projeto recebeu apoio financeiro internacional e a participação dos Estados Unidos no programa para o desenvolvimento do ensino médio e na formação de professores. Porém, foi somente em 1994, no governo de Itamar Franco, houve a aprovação da Lei 8.948, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou as escolas técnicas federais em CEFETs, regulamentados posteriormente pelo Decreto 2406/1997, já no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Vale lembrar que o cenário da década de 1990 foi de intensificação da adesão ao projeto neoliberal e à reestruturação produtiva, nesse sentido, Ramos (2014) destaca a preocupação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC, em alinhar a formação de técnicos à reestruturação produtiva e ao mesmo tempo fortalecer essas instituições. Para tanto, a autora sustenta que a SEMTEC se mobilizou politicamente em dois sentidos: “a) implementar um novo modelo pedagógico nas escolas técnicas e CEFETs; b) instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformar todas as escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS)” (RAMOS, 2014, p. 35-36).

No governo de Fernando Henrique Cardoso foi publicado o Decreto 2.208/1997, regulamentando os artigos da LDB/1996 que tratam da educação profissional e tecnológica, no entanto, Ramos (2014, p. 65) em sua análise sustenta que essa reforma estabeleceu a separação entre o currículo do ensino médio e da educação profissional. Destaca ainda que “do ponto de vista político-pedagógico, esses valores foram difundidos com base na pedagogia das competências, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo”. Destarte a análise de que o que se pretendia era uma formação profissional especificamente voltada para atender às demandas do mercado, desvinculada de uma formação geral, que superasse a dualidade entre a formação profissional para o trabalho e a formação básica.

Em meio as mudanças temporais adentramos no século XXI e no governo de Luiz Inácio Lula da Silva em que o Decreto nº. 2.208/1997 foi revogado e foi publicado o Decreto nº. 5.154/2004, restabelecendo a possibilidade de integração curricular entre o ensino médio e técnico. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), no início do governo Lula o anunciado pelo MEC com relação à educação profissional seria a sua reconstrução como política pública corrigindo as medidas adotadas pelo governo anterior que separaram a educação profissionalizante da educação básica e aligeiraram a formação técnica.

Os autores sustentam que a expectativa era uma mobilização em torno da defesa de um ensino médio unitário e politécnico, como é possível verificar na afirmação

O que se pretendia era a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090).

Entretanto, na análise dos autores essa mobilização não aconteceu e logo na sequência da publicação do referido decreto, que restabeleceu a integração curricular, observou-se a criação de programas de formação profissional focalizados e fragmentados destinados a jovens e adultos trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Frigotto (2011) assinala que houve avanços na política educacional no governo de Lula, dentre estes, destaca a criação de novas universidades federais, criação dos Institutos Federais, as políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, para a educação da população indígena e afrodescendente, as iniciativas para alterar a concepção e prática da educação no campo e ainda no campo do financiamento cita a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Entretanto, em sua análise, embora tenha havido algumas intenções em contrário, as reformas foram orientadas conciliando os interesses de classes, o governo não disputou um projeto educacional antagônico ao capitalismo que implicaria em confrontar as relações sociais dominantes, e uma vez que se isso não ocorreu, o autor analisa que em grande parte as ações ocorreram pautadas na parceria público – privada e isso, no que tange a educação profissional e tecnológica, não favorece a reversão da dualidade educacional nem a apropriação privada de recursos públicos na área. (FRIGOTTO, 2011).

Como já destacamos no capítulo anterior, a educação é um terreno de disputas hegemônicas e de projetos societários distintos. A educação profissional, historicamente esteve

vinculada a uma formação para atender às necessidades do mercado. Na análise de Ramos (2007) essa dualidade educacional é uma manifestação da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista, na consideração de que,

[...] a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isso a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à Sociedade. Então, a marca da dualidade educacional no Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta hegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva (RAMOS, 2007, s/p).

A luta das forças progressistas é a superação da dualidade histórica entre a formação geral destinada para a elite e a formação aligeirada e simples destinada à classe trabalhadora para atender as necessidades do mercado. O horizonte das lutas progressistas é uma educação emancipadora, um processo de formação humana unitária³⁷ politécnica e omnilateral, conforme nos apresenta em seus estudos Saviani (2007), Frigotto (2010) entre outros autores.

Desse modo, havia uma expectativa de que a revogação do Decreto 2208/1997 e a publicação do Decreto 5154/2004, abriria caminho para mobilizações e a discussão da formação para classe trabalhadora nessa perspectiva. Contudo, Frigotto *et al* (2005) e Ramos (2014), sustentam que, apesar do reconhecimento da forma integrada como um curso único, no currículo se manteve a dicotomia entre a formação para a cidadania e outra da formação para o trabalho ou da formação para o trabalho intelectual e outra para o trabalho técnico profissional.

Observamos que, nesse campo de disputas de hegemonia, a condução da política educacional, ora avança ora retrocede. Quanto a isso, podemos analisar que embora no governo de Lula tenham ocorrido avanços significativos que convergiam com as pautas das forças progressistas, dos movimentos sociais e das camadas populares, não houve um rompimento com o projeto hegemônico burguês como era a expectativa das forças progressistas que o elegeram.

Em linhas gerais, em seu governo, não deixou de ofertar cursos de qualificação profissional para atender às demandas do mercado e do capital, tampouco interrompeu o processo de privatização da educação ou deixou de transferir recursos públicos para a iniciativa

³⁷ De acordo com Frigotto, “A perspectiva da escola unitária, na prática da identificação e organização dos conhecimentos (necessários e não arbitrários), tem inúmeras outras implicações. Dentre estas, destaca-se a superação das polaridades: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Trata-se de dimensões que, no plano real, se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade concreta (FRIGOTTO, 2010, p. 192).

privada, entretanto, ocorreram avanços importantes e significativos no campo da educação que possibilitaram o acesso e viabilizaram a permanência da classe trabalhadora ao ensino superior. Dentre as várias ações que indicam a prioridade no campo da educação, destacamos principalmente a expansão e a interiorização das Universidades Federais, a criação e interiorização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

No que tange a educação profissional e tecnológica, destacamos aqui o processo de expansão da educação profissional a partir da Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008; que instituiu a rede federal de educação profissional e tecnológica e criou os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Neste processo, os CEFETs e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais passaram a integrar como um campus dos recém-criados Institutos Federais.

Em análise sobre a concepção e diretrizes para a criação dos Institutos Federais, Pacheco (2010) afirma que o processo formativo nos Institutos Federais deve pautar-se na articulação trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana como é possível verificar na seguinte argumentação:

[...] a formação humana precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar a qualificação aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (s). (PACHECO, 2010).

Observa-se que, na concepção e diretrizes dos IFs, o sentido da educação profissional avança para uma educação reflexiva e crítica, com a centralidade na formação humana, ultrapassando a visão conservadora, elitista e de formação exclusivamente para o mercado que predominava nos governos anteriores.

Os Institutos Federais estão vinculados ao Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). De acordo com a Lei 11.892/2008, os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar. Possui uma estrutura multicampi e traz como uma de suas características a territorialidade, com enfoque nos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, ou seja, “o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2010, p. 13).

Os Institutos Federais têm uma estrutura de ensino muito peculiar, uma vez que pode ofertar cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino, que contemplam cursos técnicos de nível médio para egressos do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (PROEJA), cursos de graduação, pós-graduação e cursos de formação inicial e continuada. Esta organização pedagógica verticalizada é um dos fundamentos dos Institutos Federais e que possibilitam ao discente uma trajetória de formação que pode ir do curso técnico até o doutorado (PACHECO, 2010).

Verificamos essa característica de verticalização no artigo 6º e 7º da Lei nº. 11.892/2008 que tratam das finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008).

De acordo com o artigo 7º, são objetivos dos Institutos Federais:

- I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público de educação de jovens e adultos;
- II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V – ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemáticas, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós – graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)

O processo de expansão dos Institutos Federais levou a educação profissional e tecnológica em todas as regiões e estados brasileiros, interiorizando a educação pública federal que historicamente esteve mais presente nos grandes centros urbanos do país, todavia, as condições em que ocorreu o processo de expansão dos IFs apresentaram alguns percalços no caminho. Importante considerar que os IFs são instituições novas, com *status* de universidade, porém, criadas a partir de estruturas já existentes, com histórias que remetem a várias décadas, o que na análise de Frigotto (2018), potencializa a dificuldade de construção de uma identidade. Além disso, o processo de expansão também apresentou dificuldades relacionadas a infraestrutura física, de recursos humanos e a adequação das unidades para contemplar o atendimento de uma diversidade de níveis e modalidades de ensino, além de diferentes programas para a qualificação profissional e que também se apresentam com uma dimensão de inclusão social, tais como PRONATEC³⁸ e o Programa Mulheres Mil³⁹.

Apesar dos percalços nesses processos, Frigotto (2018) sustenta que

[...] o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior, sem a criação, expansão e interiorização dos IFs (FRIGOTTO, 2018 p. 148).

³⁸ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pela Lei nº. 12.513/2011. Tem como finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira; e como público prioritário de atendimento: estudantes do ensino médio da rede pública, incluindo da educação de jovens e adultos, trabalhadores, beneficiários de programas de transferência de renda, estudantes que tenham concluído o ensino médio em escola pública ou como bolsistas integrais em instituições privadas. (BRASIL, 2011).

³⁹ Programa Instituído pela Portaria nº. 1.015/2011 do Ministério da Educação; o programa como objetivo a formação profissional e tecnológica articulada com elevação da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Outro ponto a ser destacado é que os documentos do MEC que tratam da concepção e diretrizes dos Institutos Federais sinalizam a intenção de superar a visão da instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado e reproduzidor dos valores da classe dominante e indicam que a preparação para o trabalho, deve estar vinculada a seu sentido ontológico (MEC, 2010). Conforme destacado por Pacheco (2010), os Institutos Federais trazem uma concepção de educação na perspectiva da emancipação humana, a referência fundamental para a formação é o homem, portanto, tem o trabalho como categoria fundamente do ser social.

Quanto a isso, podemos argumentar que, embora traga uma concepção fundamentada em uma teoria crítica, uma concepção de trabalho para além dimensão da formação para o mercado, na prática não se desvincula totalmente do projeto hegemônico dominante.

Daros (2019) destaca o caráter contraditório, entre a proposta dos idealizadores do projeto de construção dos Institutos Federais e a materialidade no cotidiano, “quando muitas vezes a influência regional e local de empresas, indústrias e serviços acaba por definir a abertura e o currículo de cursos” (DAROS, 2019 p. 76).

Ainda assim, podemos sustentar que, nesse processo contraditório e de disputa hegemônica, é possível “A partir de uma reflexão crítica sobre o trabalho como mediação da atividade humana[...] refletir sobre os meios de superação do sistema econômico e político atual. Portanto, faz-se necessário disputar os sentidos do trabalho na formação dos estudantes dos IFs” (DAROS, 2019 p. 79).

Quanto a isso, não podemos deixar de observar o retrocesso que a Lei 13.415/2017 promoverá na educação básica, especificamente no Ensino Médio. A contrarreforma do Ensino Médio aprovada no governo de Michel Temer sinaliza novamente para a histórica dualidade do ensino e na formação para atender às necessidades do mercado. Esse retrocesso é mascarado sob a justificativa de melhorar e modernizar o currículo do ensino médio, oportunizando o protagonismo do estudante para escolher de acordo com seu projeto de vida.

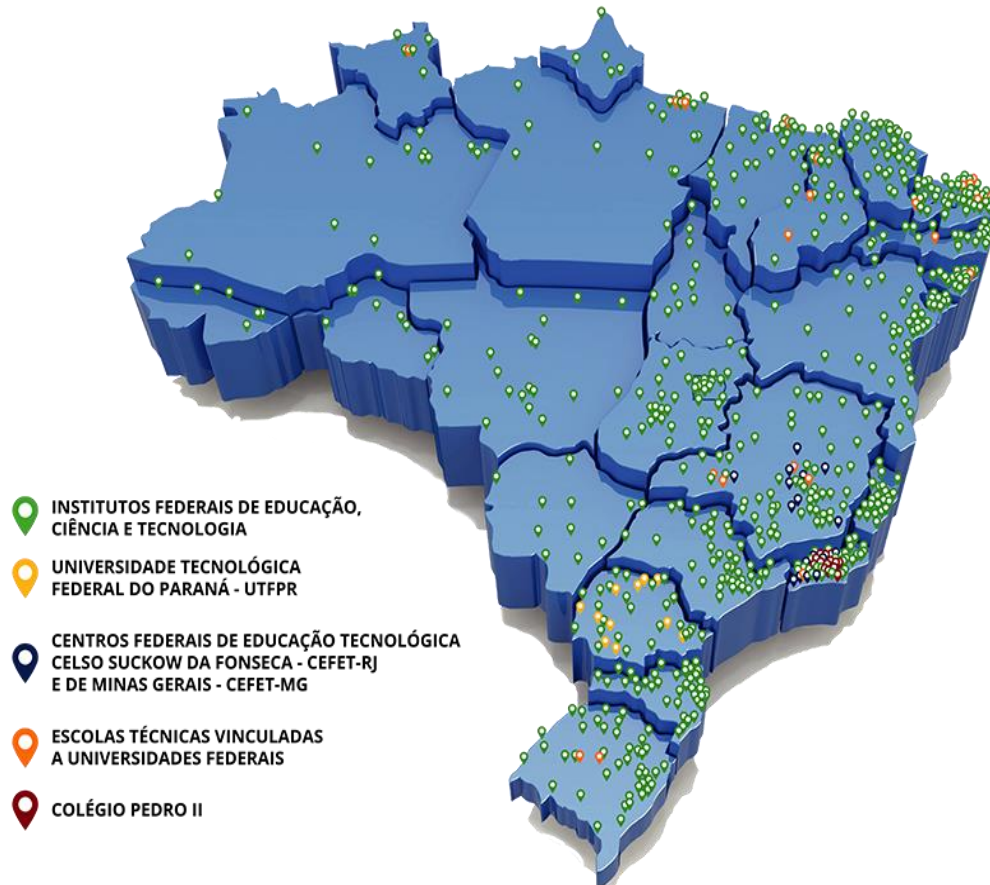
No que tange à educação profissional, Motta e Frigotto (2017) analisam que a contrarreforma retroage à Lei 5. 692/1971 da profissionalização compulsória e precária frente às realidades dos Estados, das condições de infraestrutura e de orçamento das escolas. Dessa maneira, podemos analisar que a contrarreforma do ensino médio atende na prática aos anseios da sociedade capitalista de uma formação simples para a classe trabalhadora. Ameaçando as conquistas decorrentes das lutas sociais e de educadores por uma formação integral e politécnica. Formação esta que está presente na concepção e diretrizes dos Institutos Federais.

Como destacamos, desde a sua criação em 2008 os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica expandiu-se por todos os Estados durante os governos de

Lula e Dilma, atualmente tem em torno de 661 unidades em todo o Brasil (MEC, 2019).

Verificamos no mapa a forma como estão distribuídas as unidades da rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT):

Figura 1: Mapa da distribuição da rede federal de EPCT em 2019.



Fonte: SETEC/MEC

No Estado do Paraná, atualmente o Instituto Federal (considerando os campi e os centros de referências) está presente em 29 municípios localizados nas diferentes regiões do Estado. O IFPR, assim como os demais institutos federais (IF) é uma instituição multicampi, cuja reitoria está localizada em Curitiba. A estrutura administrativa do IFPR está organizada em cinco Pró – Reitorias, sendo: a Pró- Reitoria de Ensino, Pró- Reitoria de Administração, Pró – Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional; possui ainda três diretorias: Diretoria Sistêmica de Infraestrutura, Diretorias Gerais dos Campi, Diretoria dos Campi Avançados. Os órgãos colegiados são: Conselho de Administração e Planejamento (CONSAP), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), Conselho de Dirigentes (CODIR),

Em consulta realizada no Portal de Informações do IFPR no mês de janeiro de 2022, verificou-se que o quadro de servidores efetivos⁴³ nos vinte e seis campi e na reitoria era de pouco mais de dois mil servidores, como é possível verificar na tabela 2.

Tabela 2 – Servidores efetivos do IFPR em 2022

Campus	Ano de criação do campus conforme Portaria do MEC	Número de Docentes	Número de Técnicos administrativos em Educação
Reitoria	---	----	95
Campus Avançado Arapongas	2018	2	1
Campus Assis Chateaubriand	2013	53	31
Campus Avançado Astorga	2015	18	11
Campus Avançado Barracão	2014	14	09
Campus Campo Largo	2013	57	31
Campus Capanema	2015	24	11
Campus Cascavel	2014	37	34
Campus Colombo	2013	38	20
Campus Avançado Coronel Vivida	2013	19	11
Campus Curitiba	2008	207	84
Campus Foz do Iguaçu	2010	64	39
Campus Avançado Goioerê	2015	19	11
Campus Irati	2013	42	36
Campus Ivaiporã	2013	46	33
Campus Jacarezinho	2010	57	35
Campus Jaguariaíva	2015	26	14
Campus Londrina	2013	66	46
Campus Palmas	2013	134	46
Campus Paranaguá	2008	73	42
Campus Paranavaí	2010	71	46
Campus Pinhais	2015	31	18
Campus Pitanga	2015	25	15
Campus Avançado Quedas do Iguaçu	2015	15	8
Campus Telêmaco Borba	2010	55	32
Campus Umuarama	2010	64	40
Campus União da Vitória	2015	28	19
Total	-----	1285	818

Fonte: Portal de Informações/IFPR, dados com última atualização em 10/01/2022. * Informações do Relatório de gestão IFPR 2017. Sistematizado pela autora.

A estrutura administrativa dos campi é composta pela direção geral, direção de ensino e a direção administrativa, além das coordenações e seções que estão vinculadas às diretorias e coordenações. Além da estrutura administrativa, tem o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI)⁴⁴ e o Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Educacionais

⁴³ Na consulta realizada por campus no Portal de Informações do IFPR, não foram contabilizados nesse número, servidores cedidos, em colaboração técnica, contrato temporário, exercício provisório, professores substitutos e funcionários terceirizados.

⁴⁴ O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI), tem o papel institucional de fomentar a formação, produção do conhecimento e a realização de ações que contribuam para a valorização da história, identidade e cultura dos povos negros, africanos, afrodescendentes e dos povos tradicionais originários indígenas. (IFPR, 2015).

Específicas (NAPNE)⁴⁵, vinculados à Direção de Ensino. Cada campus tem o Colégio de Dirigentes (CODIC) que é um órgão propositivo, avaliativo, mobilizador e normativo de apoio ao campus. Este órgão é composto pelas direções do campus, por representantes dos servidores técnicos administrativos, docentes, discentes, representantes das coordenações de curso e representantes da sociedade civil (IFPR, 2014).

De acordo com o Portal de Informações do IFPR consultado em março de 2022, estavam sendo ofertados naquele período 135 cursos presenciais e 15 cursos EaD. O número de estudantes matriculados era de 19.832 em cursos presenciais e de 7.097 nos cursos EaD (IFPR, 2022). O percentual de matrículas por nível de ensino nos cursos presenciais estava distribuído conforme apresentamos na tabela 3:

Tabela 3 - Percentual de estudantes matriculados por nível de ensino em cursos presenciais

Modalidade	Percentual de estudantes matriculados/as
Cursos técnicos de nível médio (integrado e subsequente)	52,39%
Licenciatura	14,01 %
Bacharelado	13,62%
Tecnologia	13,32%
Especialização	3,68%
FIC	1,26%
Mestrado Acadêmico	0,3 %
Mestrado Profissional	0,21 %

Fonte: Portal de Informações/IFPR com última atualização em 18/03/2022. Sistematizado pela autora.

A maioria das matrículas são nos cursos técnicos de nível médio, o que atende ao disposto na Lei de criação dos IFs, que especifica a prioridade na oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente de cursos técnicos integrados, uma vez que o artigo 8º define que 50% (cinquenta por cento) das vagas deverão atender essa modalidade de ensino. Outras 20% (vinte por cento) deverão atender cursos de licenciatura, nesse caso, percebe-se que o percentual de matrículas na licenciatura está abaixo do estabelecido na legislação.

Na tabela 4, apresentamos o quantitativo de alunos matriculados nos cursos presenciais em cada nível de ensino, por campus.

⁴⁵ O Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é um órgão de assessoramento e proposição de apoio técnico científico a políticas e ações de inclusão nos campi (IFPR, 2015).

Tabela 4: Quantitativo de alunos matriculados em cada nível de ensino por campus.

Campus	Nº de cursos	Técnicos	Graduação	Especialização	Mestrado	FIC
Assis	13	420	200	41	----	----
Chateaubriand						
Arapongas	2	----	----	----	----	106
Astorga	7	202	----	29	----	111
Barracão	2	229	----	----	----	----
Coronel Vivida	3	226	----	----	----	30
Goioerê	2	186	----	----	----	----
Campo Largo	14	729	183	39	----	40
Capanema	5	217	----	76	----	41
Cascavel	6	223	140	39	----	----
Colombo	5	469	151	----	----	----
Curitiba	36	2.175	765	297	41	12
Foz do Iguaçu	11	593	536	30	----	----
Irati	5	354	280	----	----	----
Ivaiporã	7	269	305	----	----	----
Jacarezinho	11	423	373	35	----	----
Jaguariaíva	5	224	113	11		25
Londrina	10	508	267	----	----	85
Palmas	18	180	2.144	61	----	16
Paranaguá	9	441	618	----	35	----
Paranavaí	9	535	446	48	----	----
Pinhais	8	331	39	29	----	----
Pitanga	5	140	274	39	----	----
Quedas do Iguaçu	2	151	----	----	----	25
Telêmaco Borba	10	556	513	32	----	----
Umuarama	9	402	595	----	24	----
União da Vitoria	4	207	102	----	----	----

Fonte: Portal de informações do IFPR, dados com última atualização em 18/03/2022. Sistematizado pela autora.

Como verificado, os campi Curitiba e Palmas têm o maior número de cursos e estudantes matriculados. O número de cursos de nível superior do campus Palmas explica-se pelo fato da instituição ter sido criada em 2010 a partir da federalização de uma instituição de ensino superior privada, assumindo então a estrutura física, projetos políticos -pedagógicos de cursos e os acadêmicos regularmente matriculados. Conforme a tabela, com exceção do campus avançado Arapongas, que atualmente oferta apenas cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), todos os demais ofertam cursos técnicos de nível médio e 20 campus ofertam cursos de graduação. Quanto ao número de cursos de pós-graduação *strico sensu* ainda são pouco expressivos na instituição, sendo ofertados em apenas três campus. Além dos cursos regulares, em 11 dos campi são ofertados os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

O ingresso nos cursos técnicos de nível médio e de graduação do IFPR ocorre por meio de um Processo Seletivo, em que 80% das vagas são destinadas às cotas de inclusão social e 20% destinadas a ampla concorrência. Desse modo, o IFPR, além das vagas previstas na Lei

nº. 12.711/2012, prevê mais 20% das vagas destinadas às cotas. As vagas estão distribuídas de acordo com o quadro apresentado:

Figura 03 - Distribuição de vagas nos cursos técnicos e de graduação:

CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO												
Número de vagas por turma	CATEGORIAS DE CONCORRÊNCIA											AC
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	
	COTAS DE INCLUSÃO											
	ENSINO FUNDAMENTAL INTEGRAL EM ESCOLA PÚBLICA (60%)								COTAS IFPR (20%)			
	(50%) Renda IGUAL OU INFERIOR a 1,5 salário mínimo per capita				(50%) Renda SUPERIOR a 1,5 salário mínimo per capita				Pretos ou pardos (PP)	Indígenas (I)	Pessoas com deficiência (PcD)	
Pretos, pardos ou indígenas com deficiência (PPIPcD)	Pretos, pardos ou indígenas (PPI)	Pessoas com deficiência (PcD)	Demais candidatos	Pretos, pardos ou indígenas com deficiência (PPIPcD)	Pretos, pardos ou indígenas (PPI)	Pessoas com deficiência (PcD)	Demais candidatos					
16	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	3
20	1	1	1	3	1	1	1	3	2	1	1	4
25	1	2	2	3	1	2	1	3	2	1	2	5
30	1	2	2	4	1	2	2	4	3	1	2	6
35	1	3	2	5	1	2	2	5	4	1	2	7
36	1	3	2	5	1	3	2	5	4	1	2	7
40	1	3	2	6	1	3	2	6	4	2	2	8
80	2	5	4	13	2	5	4	13	8	4	4	16

Fonte: Edital processo seletivo/2022.

Nesse sentido, podemos sustentar que o processo de expansão e democratização da rede federal de educação no Brasil, bem como a Lei 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso no ensino público federal por meio de ações afirmativas, contribuíram para que estudantes provenientes das classes trabalhadoras tivessem maior acesso às instituições federais de ensino, sobretudo nos cursos de graduação, que é em um nível de ensino que até então era pouco acessível aos estudantes das camadas populares.

Esse processo de expansão e interiorização no IFPR vem ocorrendo ao longo de seus anos de existência, no entanto, apenas o ingresso não garante a permanência e a conclusão do curso, sobretudo de estudantes em condições socioeconômicas vulneráveis, nesse contexto, as ações que viabilizem a permanência e conclusão do curso são essenciais para garantia do direito à educação. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023, um dos objetivos estratégicos do IFPR é a inclusão social, conforme disposto no referido documento: “Manter e acompanhar o sistema de cotas a fim de garantir o IFPR como uma instituição inclusiva, bem como propiciar bolsas de inclusão social, nas mais diversas modalidades, assegurando aos discentes em situação de vulnerabilidade social condições de permanência e êxito[...]” (IFPR, 2019, p. 32).

Em suma, diante das inúmeras contradições presentes nesse modo de produção capitalista, analisamos que a educação não pode ser considerada como o grande pilar de eliminação da desigualdade, mas que pode ser um meio de conhecimento que possibilita conhecer, analisar e explicar a relação capital e trabalho para o enfrentamento da desigualdade posta. Assim, entendemos que o Programa de Assistência Estudantil se torna uma valia fundamental para a efetivação do direito à educação, ao conhecimento, e à formação profissional, na perspectiva de contribuir para a redução desse imensurável percentual da evasão escolar que tem preocupado os estudiosos da política educacional. Com essas considerações no próximo item, abordaremos a implantação e o desenvolvimento do Programa de Assistência Estudantil no IFPR.

2.2 O CAMINHO DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

O Programa de Assistência Estudantil foi implantado em 2009 com a aprovação pelo CONSUP da Resolução 011/2009, que instituiu a Política de Apoio Estudantil do IFPR. De acordo com Costa Filho (2015) foram destinados R\$ 250.000,00(duzentos e cinquenta mil reais) no ano de 2010 para a assistência estudantil do orçamento próprio do IFPR; contudo, a partir de 2011 passou a receber recursos federais, após homologação do Decreto 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Importante destacar que, no período em que a assistência estudantil foi criada na instituição, estava em vigência o PNAES por meio da Portaria Normativa do Ministério da Educação nº.39/2007, a referida portaria criada no período anterior a criação dos IFs, contemplava apenas as Instituições Federais de Ensino Superior. Deste modo, a assistência estudantil no IFPR foi criada sem o respaldo de uma legislação nacional.

Os Institutos Federais foram incluídos apenas quando publicado o Decreto 7.234/2010, prevendo no artigo 4º que

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. (BRASIL, 2010).

O artigo 1º da Resolução 011/2009 descreve que “A Política de Apoio Estudantil do IFPR, compreende o conjunto de ações voltadas aos estudantes e que atendam aos princípios

de garantia de acesso, permanência e conclusão do curso” (IFPR, 2009 p. 1). Para tanto, inicialmente descrevia no artigo 5º que as ações, programas e projetos deveriam ser desenvolvidos nas seguintes áreas: assistencial (moradia, alimentação, bolsas, transporte e creche), atenção primária à saúde mental e física, atividades e eventos culturais, artísticos, acadêmicos, inclusão digital, atividades esportivas, comunitárias e outros (IFPR, 2009). Observa-se que, as ações referidas na resolução convergiam com às áreas de atendimento previstas na Portaria Normativa MEC 39/2007, que contemplavam: I-moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; - IV – assistência à saúde; V- inclusão digital; - cultura; VI – esporte; VII – creche; VIII – apoio pedagógico (BRASIL, 2007).

A Política de Apoio Estudantil definia cinco modalidades de atendimento: Modalidade Manutenção, Modalidade Moradia, Modalidade Alimentação, Modalidade Transporte a Modalidade Creche. Essas modalidades deveriam ter regulamentos próprios aprovados pelo CONSUP (IFPR, 2009).

A Resolução previa que os beneficiários seriam os estudantes regularmente matriculados no IFPR em todos os níveis de ensino. Na Portaria do MEC definia como público-alvo os estudantes matriculados em cursos de graduação presencial, dessa forma, destaca-se que, tanto a Portaria Normativa do MEC como o próprio Decreto 7234/2010, não contemplam em seus artigos objetivamente o atendimento à estudantes de outros níveis de ensino que é uma realidade presente e característica constitutiva dos Institutos Federais, embora o artigo 4º do Decreto considera a abrangência do atendimento aos Institutos Federais *considerando suas especificidades*.

Outro ponto a ser destacado na Política de Apoio Estudantil do IFPR, é a referência aos tipos de atendimento: universal ou focal, conforme a demanda; entretanto, não há no referido documento especificação ou detalhamento a cerca desses atendimentos, assim como não há descrição de critérios para atendimento em um ou outro. Considerando que a referida política, fala do atendimento que contemple moradia, transporte, alimentação, saúde, cultura, lazer entre outros, aos estudantes “menos favorecidos socioeconomicamente e de portadores de necessidades educacionais especiais” (IFPR, 2009), acredita-se que o atendimento focal seria destinado a este público específico e o atendimento universal destinado a todos os estudantes. Como observaremos a seguir, os programas criados posteriormente eram desenvolvidos em diferentes pró-reitorias, portanto, acreditamos que cada setor definia os critérios de inclusão de acordo com a natureza dos programas regulamentados.

Sobre a responsabilidade de gerir as ações da Política de Apoio Estudantil, o artigo 8º descreve que cabe à: 1. Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Pós- Graduação desenvolver ações

relacionadas a: Bolsa Monitoria, Bolsa Iniciação Científica Junior, Bolsa de Iniciação Científica entre outras; 2. Pró – Reitoria de Interação com a Sociedade: Bolsa extensão, Empresa Junior entre outras; 3. Pró – Reitoria de Gestão de Pessoas e Assuntos Estudantis: Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social e demais ações; 4. Diretoria de Inclusão Social e Meio Ambiente: Bolsa Atleta, Bolsa Inclusão Digital, entre outras (IFPR, 2009).

Observa-se que, não havia um local específico de gestão da Assistência Estudantil que era desenvolvida por diferentes pró – reitorias e de forma fragmentada. Fato que mudou em 2011, quando a Política de Apoio Estudantil foi alterada pela Resolução nº. 53 de 21 de dezembro de 2011. A partir de então, a Pró-Reitoria de Ensino ficou responsável pela regulamentação e implementação das ações, sendo a Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais (DAES), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), responsável pela gestão dos programas da Política de Apoio Estudantil do IFPR.

A DAES teve uma recente alteração na sua estrutura administrativa. Até 2021, era organizada em três coordenadorias: 1. Coordenadoria de Assistência Estudantil, 2. Coordenadoria de Ações Esportivas e 3. Coordenadoria do Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); todavia, em dezembro de 2021 foi publicada a portaria nº. 1517/2021, alterando a estrutura administrativa do IFPR, permanecendo a DAES, com apenas a Coordenadoria de Assistência Estudantil em sua estrutura administrativa. Consta no manual de competências do IFPR (2015) a seguinte caracterização da DAES:

Planejar, elaborar, fomentar implementar, coordenar, acompanhar e avaliar a Política de Assistência Estudantil, consolidando-a, através de programas, projetos e ações. Objetiva democratizar o acesso, garantir a permanência e o êxito no processo formativo do estudante, contribuindo para a formação integral e inclusão social de forma articulada com as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão (IFPR, 2015)

Desse modo, a DAES é responsável pela gestão do Programa de Assistência Estudantil; nos campi, a Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE) é o setor responsável pela operacionalização dos programas e ações relacionadas a assistência estudantil.

A Resolução 53/2011, adequa a Política de Apoio ao Estudante, com as modalidades de atendimentos de acordo com as ações previstas no Decreto 7.234/2010. Ainda que nem todas as ações previstas estejam sendo executadas⁴⁶, a redação do artigo 7º da Resolução 53/2011 da seguinte forma:

⁴⁶ Não há programas específicos de atenção à saúde e apoio a estudantes pais (auxílio creche). No caso da Inclusão Digital, foi regulamentado o Programa PRODIGI no contexto da pandemia da Covid-19, em razão da necessidade de desenvolvimento das atividades letivas de forma remota, no entanto, o programa foi revogado pela Resolução CONSUP nº.90/2022.

Art. 7º serão consideradas as seguintes modalidades de atendimento:

I – moradia estudantil;

II – alimentação;

III – transporte;

IV – atenção à saúde;

V – inclusão digital;

VI – cultura;

VII – esporte;

VIII – apoio aos estudantes – pais

IX – apoio pedagógico;

X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (IFPR, 2011).

De acordo com Costa Filho (2015), as alterações decorrentes da Resolução 53/2011, tornaram-se necessárias devido aprovação da Resolução 13/2011 que trata da mudança e consolidação do Estatuto do IFPR alterando a sua estrutura organizacional e para atender o Decreto 7.234/2010, que passou a regulamentar a Política de Apoio ao Estudante do IFPR.

Importante destacar que esta Resolução da PAE continua em vigência até o tempo presente, pois houve em 2018 uma comissão formada por profissionais dos diversos campi para discutir e atualizar o documento que foi elaborado e chegou a ir para consulta pública, todavia, desde então houve retorno com relação a tramitação.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) indica uma concepção de assistência estudantil, para além da dimensão socioeconômica, como é possível verificar na seguinte descrição,

A Política de Assistência Estudantil do IFPR é efetivada por meio de programas e projetos diferenciados, que devem compreender ações que atendam a todos os estudantes em formação. Dessa forma, uma Política de Assistência ao Estudante, está integrada ao desenvolvimento pedagógico, ao exercício pleno da cidadania e à promoção de inclusão ao mundo do trabalho. [...] a política de assistência estudantil do IFPR terá como princípio a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão de curso. [...] Em atenção ao processo de democratização do país, as ações da assistência estudantil priorizarão o atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. *Para além da desigualdade socioeconômica, a assistência estudantil visa atender a todos os estudantes por intermédio de política afirmativa e ações universais. Entende-se por ações afirmativas, o conjunto de medidas especiais voltados para grupos discriminados social ou economicamente. As ações universais visam o acompanhamento e atendimento independentemente da condição social, econômica, etnia, gênero, dentre outros (IFPR, 2019, p. 175-177, grifos nossos).*

De fato, há necessidade de ações que contemplem as múltiplas dimensões dos sujeitos, sendo a dimensão socioeconômica, uma delas. Com relação à bolsas e auxílios financeiros,

atualmente o IFPR desenvolve os seguintes Programas de Assistência Estudantil: Programa de Monitoria (PMON), Programa de Bolsas de Inclusão Social (PBIS), Programa de Participação em Eventos Estudantis, Programa Cultura Corporal (PROCCORP)⁴⁷, Bolsa destinada a estudantes matriculados pelo Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa de Auxílio à Situações Emergenciais (PRASE), Programa de Inclusão Digital (PRODIGI) e Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE).

Quanto aos programas acima mencionados, com exceção do Programa de Participação em Eventos Estudantis, todos os demais têm como critério de inserção para recebimento de bolsa/auxílio a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes. Behring e Boschetti (2008) ao analisar o princípio da universalidade disposto na Constituição Federal de 1988, afirmam que o mesmo não tem pretensão de garantir direitos iguais a todos os cidadãos e que “a seletividade e a distributividade na prestação de serviços apontam para a possibilidade de instituir benefícios orientados pela “discriminação positiva” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 157).

No caso do Programa de Assistência Estudantil, a seletividade se expressa no recorte de renda do público a ser atendido prioritariamente pela assistência estudantil, ou seja, estudantes “provenientes de escola pública ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica com renda *per capita* familiar de até 1 e ½ salário mínimo nacional” (BRASIL, 2010).

Neste ponto, cabe destacar que em 2018 foi publicada a Resolução nº. 66 que aprovou os critérios e procedimentos para o cálculo do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) para ser utilizado no acesso aos programas de assistência estudantil. O IVS, além da renda *per capita* familiar, considera outros indicadores que em conjunto caracterizam a situação de vulnerabilidade social do estudante, tais como: situação de emprego e renda, situação de saúde, moradia, mobilidade, participação em programas sociais, entre outros. Nesta resolução, o artigo 5º deixa claro a atribuição específica dos profissionais de Serviço Social no processo de análise socioeconômica: “A análise socioeconômica documental que gera o IVS é de competência privativa do(a) assistente social” (IFPR, 2018).

Os estudos socioeconômicos fazem parte da trajetória do Serviço Social e foram sendo desenvolvidos ao longo do tempo de formas distintas de acordo com as perspectivas teóricas que embasaram a prática profissional. Miotto (2009) sustenta que

[...] os estudos socioeconômicos/estudos sociais, como toda a ação profissional, consistem num conjunto de procedimentos, atos, atividades realizadas de forma responsável e consciente. Contém tanto uma dimensão operativa quanto uma

⁴⁷ Programa criado em março de 2022, em substituição ao Programa Estudante Atleta, programa que havia sido criado pela Instrução Interna de Procedimentos 001/2014.

dimensão ética e expressa, no momento em que se realiza a apropriação pelos assistentes sociais dos fundamentos teórico-metodológico e ético – políticos da profissão em determinado tempo histórico (MIOTO, 2009, p. 487).

Desse modo, historicamente os assistentes sociais, têm sido os profissionais requisitados para analisar as condições sociais e econômicas dos sujeitos para concessão de benefícios e serviços sociais nas diferentes políticas sociais, nas entidades e empresas, sendo a realização de estudos socioeconômicos competência do Serviço Social conforme disposto na Lei nº. 8.662/1993, que regulamenta a profissão. Assim, no IFPR, os assistentes sociais são os profissionais que realizam as análises socioeconômicas para concessão de bolsas e auxílios do Programa de Assistência Estudantil.

De acordo com o PDI (2019-2023), a operacionalização dos programas previstos na Política de Assistência Estudantil do IFPR é de responsabilidade da equipe multiprofissional atuante nos campi. Nesse caso, a equipe composta pelos profissionais da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE).

Importante destacar que, apesar dos profissionais das SEPAEs serem os responsáveis pela operacionalização dos programas nos campi, não há por parte da CAES/DAES iniciativas com relação articulação desses profissionais para participação nas discussões, no planejamento e nas decisões relacionadas à assistência estudantil, cabendo aos profissionais dos campi a execução. Percebe-se que há necessidade de avançar muito nesse aspecto da participação democrática, uma vez que os servidores que trabalham com assistência estudantil dos campi não participam desse processo, tampouco há qualquer participação de estudantes nas discussões sobre a assistência estudantil.

No final de 2017 chegou a ter o Encontro da Assistência Estudantil em Curitiba, o evento foi organizado pela DAES e participaram servidores das SEPAEs de todos os campi. Nesse encontro ficaram definidas duas comissões, uma para revisar a Resolução da Política de Apoio ao Estudante do IFPR, como já mencionamos e a outra comissão foi composta por assistentes sociais para elaborar um documento sobre o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) para subsidiar as análises socioeconômicas. Não houve depois disso, outras iniciativas de participação efetiva das equipes das SEPAEs na discussão ou planejamento da assistência estudantil. Entendemos que a assistência estudantil deve ser uma construção coletiva entre os diferentes segmentos da instituição que compõe a comunidade acadêmica e que a ação de pensar e planejar não pode ficar restrita a um órgão gestor sem a participação dos sujeitos que operacionalizam e dos sujeitos para quem a ação de destina.

Atualmente são desenvolvidos sete programas que envolvem a participação do estudante em projetos educacionais, esportivos/culturais com o pagamento de bolsa (subsídio financeiro) e programas destinados à concessão de auxílio financeiro aos estudantes para custear parcialmente despesas básicas com alimentação, transporte, moradia ou material didático. Os editais são publicados pela PROENS/DAES e as inscrições da maioria dos programas são realizadas por meio do Sistema de Gerenciamento da Assistência Estudantil (SIGAE).

Apresentamos no quadro 1 a descrição desses programas e os instrumentos normativos que os regulamentam na instituição.

Quadro 1– Programas de Assistência Estudantil desenvolvidos no IFPR

Nome do Programa	Regulamentação	Critério para inserção	Descrição
Programa de Monitoria	Resolução 004/2010 com alterações	Socioeconômico e desempenho no componente curricular	A monitoria é uma atividade formativa de ensino que tem por objetivo contribuir no desenvolvimento da competência pedagógica para o magistério técnico, tecnológico e de educação superior.
Programa de Bolsas de Inclusão Social	Resolução 064/2010 com alterações	Socioeconômico	Inserção de estudantes em projetos educacionais em que se desenvolverá a capacidade de interação teórica com a prática.
Programa de Participação em Eventos Estudantis	Resolução 065/2010	Universal	Auxílio financeiro para custear parcialmente despesas com alimentação, hospedagem, deslocamento e inscrição
Programa Cultura Corporal (PROCCORP)	Resolução 62/2022	Socioeconômico	Oportunizar aos estudantes o acesso e a inclusão em atividade física considerando todos os elementos que constituem a cultura corporal (jogos, danças, esportes, lutas e ginástica).
Bolsas PROEJA	Resolução 005/2018	Socioeconômico	Auxílio financeiro para custear despesas com alimentação, transporte, moradia, aquisição de material didático entre outros.
Programa PRASE	Resolução 007/2020 com alterações	Socioeconômico	Auxílio financeiro para atender estudantes em situação de vulnerabilidade temporária/eventual.
Programa PRODIGI*	Resolução 030/2020	Socioeconômico	Empréstimo de equipamento, acesso a dados móveis ou auxílio financeiro para aquisição de equipamento
Programa PACE**	Resolução 009/2021	Socioeconômico	Auxílio financeiro para custear despesas com alimentação,

			transporte, moradia, aquisição de material didático entre outros.
--	--	--	---

Fonte: PDI (2019-2023) e Página sobre a Assistência Estudantil do IFPR (2022). Sistematizado pela autora.

* Programa criado no contexto da pandemia da Covid-19 para atender estudantes com dificuldades de acesso à internet ou equipamento para desenvolver as atividades letivas remotas. Revogado pela Resolução 90/2022.

**O Programa PACE, era regulamentado desde 2012 por meio de uma Instrução Interna de Procedimentos.

Verificamos que desde o início de sua implantação, a assistência estudantil no IFPR tem se configurado na modalidade de transferência de recurso financeiro ao estudante. Com relação aos programas de bolsas, importante considerar que entre os dois últimos editais publicados nos anos de 2019 e 2020 houve redução em mais da metade no número de vagas para os programas de Monitoria, PBIS e PEA. Em 2019 foram destinadas 100 vagas em cada um dos programas para dividir entre todos os campi e em 2020 os editais previam 49 vagas de Monitoria, 45 para o PBIS e 46 para PEA. Deste modo, o PACE tem se constituído no principal programa e que atende o maior número de estudantes com auxílios financeiros para custear despesas com alimentação, transporte, moradia ou material didático.

Para este programa em 2019 o edital de inscrição nº. 171/2018 previa 5309(cinco mil, trezentos e nove) auxílios para serem distribuídos entre os campi; sendo, 3071(três mil e setenta e um) auxílios com o valor de R\$ 150,00(cento e cinquenta reais) e 2.238(dois mil e duzentos e trinta e oito) auxílios no valor de R\$ 280,00(duzentos e oitenta reais), o prazo para pagamento desses auxílios foram pelo período de 9 meses. Em 2020 os editais 06/2020 e 69/2020 previam 2.258 auxílios (dois mil e duzentos e cinquenta e oito) no valor de R\$ 168,75(cento e sessenta e oito reais e setenta e cinco centavos) e 755 auxílios (setecentos e cinquenta e cinco) no valor de R\$ 315,00(trezentos e quinze reais). Os valores eram definidos em duas categorias, sendo que o estudante com maior índice de vulnerabilidade social receberia o maior valor. Importante observar que o valor dos auxílios é uniforme entre todos os campi e mesmo sem considerarmos as diferenças regionais, analisamos que dificilmente um estudante conseguiria manter alimentação e transporte, que são básicos, com os valores descritos, então, na realidade, é um auxílio que atende parcialmente essas necessidades do estudante, para manter-se estudando.

Daros (2016) analisa que a insuficiência do auxílio ou bolsa, uma vez que não condizem com os gastos reais para manutenção com alimentação, transporte e moradia dos estudantes em municípios de médio e grande porte e levam estudantes a trabalhos informais e precarizados para complementar a renda, fazendo com que o tempo destinado aos estudos seja reduzido.

Em seus estudos, Daros (2016) argumenta sobre o caráter “bolsificador” das ações da assistência estudantil, que tendem a ter um caráter focalizado e emergencial. A autora sustenta que “o caráter universalista da assistência estudantil possibilita que o atendimento aos

estudantes seja ampliado, as ações não são traduzidas apenas em programas de bolsas e auxílios, mas em projetos ampliados de assistência estudantil[...] (DAROS, 2016, p. 87). Entre esses projetos ampliados, a autora cita a construção de restaurantes universitários que viabilizariam um maior número de estudantes atendidos. No IFPR não há restaurantes universitários e apesar de alguns campi terem um refeitório, estes, não se configuram como uma ação da Política de Assistência Estudantil da instituição.

Diante das análises desse estudo, consideramos que já temos estudiosos da área questionando que muitas vezes a insuficiência do atendimento pode limitar as condições para a permanência impulsionando para um processo de evasão escolar. Entendemos que para ampliar as condições para a permanência e êxito do estudante, é importante considerar a construção de ações que extrapolem o caráter paliativo e focalizado em prol de uma política de assistência estudantil abrangente, que amplie o atendimento às necessidades estudantis relacionadas a dimensão socioeconômica, mas também consiga ir além, no alcance de ações institucionais que contemplem outras necessidades estudantis que também ocasiona a evasão escolar. Na sequência vamos apresentar os cursos de graduação ofertados pelo IFPR e o levantamento de dados sobre a evasão escolar na instituição.

2.3 CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ E O PANORAMA DA EVASÃO ESCOLAR

Um dos objetivos dos IFs, dispostos na Lei 11.892/2008 é a verticalização, ou seja, ofertar cursos de diferentes níveis de ensino, o que possibilita ao estudante cursar em uma mesma instituição ensino médio técnico, graduação e pós-graduação. Assim, conforme apresentamos, o IFPR oferta cursos de diferentes níveis e modalidades. Nesse estudo, a escolha por levantar dados sobre a evasão escolar especificamente nos cursos de graduação partiu da realidade do espaço sócio-ocupacional desta pesquisadora, onde o maior índice de evasão escolar, tem se apresentado nesse nível de ensino.

No que tange aos cursos de graduação, de acordo com o último edital do processo seletivo publicado em dezembro de 2021 para ingresso em 2022, foram ofertadas 2.637 vagas em 67 cursos de graduação presenciais (IFPR, 2021), que apresentamos no quadro 2.

Quadro 2 – Cursos de graduação presenciais do IFPR

Bacharelado	Licenciatura	Tecnologia
Administração	Artes Visuais	Agroecologia

Agronomia	Ciências da Natureza- Habilitação em Química	Agroindústria
Arquitetura e Urbanismo	Ciências Biológicas	Alimentos
Ciências Contábeis	Ciências Sociais	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Ciência da Computação	Educação Física	Automação Industrial
Direito	Física	Gastronomia
Enfermagem	Letras – Português/Inglês	Gestão Ambiental
Engenharia Agrônômica	Matemática	Gestão Comercial
Engenharia de Aquicultura	Química	Gestão da Qualidade
Engenharia de Controle e Automação	Pedagogia	Gestão da Tecnologia da Informação
Engenharia Elétrica	-----	Gestão do Agronegócio
Engenharia de Software	-----	Gestão Pública
Farmácia	-----	Manutenção Industrial
Sistemas de Informação	-----	Materiais
-----	-----	Processos Gerenciais
-----	-----	Secretariado
-----	-----	Sistemas para internet
-----	-----	Tecnologia em Massoterapia

Fonte: Edital IFPR 114/2021 – Processo Seletivo 2022 cursos de graduação.

De acordo com a plataforma Nilo Peçanha no processo seletivo de 2021 foram ofertadas 2.248 vagas nos cursos de graduação do IFPR e o número de ingressantes matriculados foi de 1.830 estudantes; ou seja, foram preenchidas aproximadamente 80% das vagas ofertadas; a taxa de ocupação⁴⁸ das vagas em 2021, considerando todos os ciclos vigentes era de 43,43%.

A evasão escolar⁴⁹ tem sido objeto de preocupação das instituições de educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino. São múltiplos os fatores que repercutem na evasão escolar, que podem estar associados às condições socioeconômicas, questões relacionadas à saúde, dificuldades de aprendizagem, falta de identificação com o curso escolhido, dentre outros. Para Dore e Lüscher (2011, p, 785) a evasão escolar é resultado de um processo complexo que apresenta influências individuais, institucionais e sociais, que precisam ser compreendidas nas suas particularidades e nas suas interrelações.

Não há um consenso com relação ao conceito de evasão, alguns autores ao longo dos anos têm apresentado estudos abordando a temática bem como uma diversidade de definições

⁴⁸ Mede o percentual de vagas ocupadas no ano de referência em relação às vagas disponibilizadas em cada tipo curso, com exceção de Qualificação Profissional (PNP, 2020). Disponível em: [Plataforma Nilo Peçanha \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br) Acesso em: 13 jun. 2022.

⁴⁹ A partir dos referenciais utilizados nesta pesquisa, verificou-se que há uma diversidade de definições e conceitos acerca da evasão escolar. Pelissari (2012) em seus estudos, utiliza a categoria abandono escolar, pois considera que o termo “evasão” remonta a uma decisão individual que por vezes indica uma responsabilização do aluno e motivos externos pelo abandono escolar. Neste estudo utilizamos a categoria evasão escolar, no entanto, compreendendo a sua relação com o contexto social, cultural, político e econômico.

sobre tal fenômeno. Em análise da produção teórica acerca da evasão, Baggi e Lopes (2010), destacam que em sentido amplo a evasão é tratada pelos autores pesquisados como a saída do aluno da instituição antes de concluírem o curso. Assim como são diversas as definições e conceitos sobre o que é a evasão escolar, também são múltiplos os fatores que podem provocar a evasão da escola, que estão relacionados ao contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida (BAGGI; LOPES, 2010).

A diversidade de conceitos acerca da evasão escolar também foi explicitada no relatório elaborado pela Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras⁵⁰, que embora reconhecendo as limitações quanto a estabelecer uma definição, caracterizou a evasão escolar da seguinte forma:

Evasão do curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;

Evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (ANDIFES, ABRUEM, SESU/MEC, 1996)

Deste modo, podemos analisar que a evasão escolar é um tema que apresenta suas complexidades, tanto com relação ao que é considerado evasão nas instituições de ensino, como, e principalmente os aspectos que influenciam na evasão escolar. Diante disso, analisamos que este tema precisa ser amplamente discutido e pesquisado nas instituições, sendo importante investigar e explicitar quais são os fatores motivadores da evasão escolar para então planejar as estratégias de enfrentamento. Entendemos que a evasão escolar é uma das expressões da “questão social” e que coloca em risco a efetivação da educação como direito social na perspectiva da universalidade.

Como apontado por uma pesquisa do IBGE no ano de 2019, 20,2% da população entre 14 e 29 anos não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado e os principais motivos estão relacionados à necessidade de trabalhar (39,1%), seguido do não interesse em estudar (29,2%), que também se mostra um indicador significativo e importante de ser investigado. O mesmo estudo revela que entre os jovens de 15 a 29 anos com ensino médio completo ou ensino superior incompleto, a necessidade de trabalhar também foi o principal motivo para não continuar os estudos (44,4%) (IBGE, 2020). Os dados gerais referente ao abandono escolar apresentam particularidades quando

⁵⁰ Comissão criada em 1995 pela de Secretaria de Educação Superior (SESU) composta por representantes da SESU/MEC e representantes de instituições de ensino de superior.

consideradas as diferenças regionais do Brasil, de etnia e gênero, evidenciando o tamanho da desigualdade social e educacional no país.

De acordo com Documento Orientador publicado pela SETEC/MEC (2014),

[...] entender a evasão e a retenção como fenômenos que envolvem fatores multidimensionais (culturais, sociais, institucionais e individuais) e relacionar 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 público de ensino em regiões com baixo índice de desenvolvimento educacional (BRASIL, 2014).

Assim, corroboramos com Daros (2013) quando argumenta que

[...] a evasão escolar pode ser considerada uma potencial ameaça ao direito à educação. O enfrentamento da evasão escolar deve levar em conta aspectos da administração pública, mas também o direito social à educação. A importância da compreensão do que é a evasão não se dá apenas na definição de seu simples conceito, mas no conjunto de reflexões sobre os motivos que a impulsionam, os danos causados à instituição e as estratégias para combatê-la. (DAROS, 2013, p. 93).

Em 2014 a SETEC/MEC, publicou o documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi elaborado em resposta ao Acórdão nº. 506 de 2013 do Tribunal de Contas da União (TCU), que dentre outras ações recomendou um plano de enfrentamento à evasão na rede EPCT. Dessa forma, a SETEC/MEC criou um grupo de trabalho formado por representantes da referida secretaria e da rede federal, que sistematizou o resultado dos diagnósticos realizados nas instituições, sendo o documento orientador, produto desse trabalho coletivo.

No Documento Orientador apresentava-se o seguinte objetivo:

[...] orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições federais da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação. Assim, oferecem-se subsídios para a criação de planos estratégicos institucionais que contemplem o diagnóstico das causas da evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo (BRASIL, 2014)

No Instituto Federal do Paraná, em julho de 2016 a PROENS publicou a Portaria nº. 04/2016⁵¹ estabelecendo a criação da Comissão de Estudos Sobre a Evasão Escolar em cada

⁵¹ De acordo com a Portaria 004/2016, a composição da comissão deveria ter membros docentes, técnico administrativo em educação e discentes. As comissões de cada campi tinha o prazo de enviar o relatório final até fevereiro/2017.

um dos campi, com o objetivo de “estudar as causas e estabelecer ações e metas efetivas de controle e redução da evasão” (IFPR, 2016). Entre as justificativas, cita-se o Relatório Preliminar da Controladoria Geral da União (CGU) e a solicitação da Auditoria Interna do IFPR, quanto ao “controle da causa e dos altos índices de evasão nos campi” (IFPR, 2016).

No trato dessa pesquisa, investigamos nos arquivos on-line da instituição, mas não localizamos o conteúdo sistematizado dos relatórios das comissões, indicando os principais fatores que motivaram a evasão escolar na instituição ou as ações para enfrentamento, tudo indica que as informações sistematizadas ficaram localizadas em âmbito local de cada campi, não sendo possível identificar as causas em nível macro da instituição como um todo.

No caso do campus Foz do Iguaçu, a Comissão realizou em 2016 a pesquisa com estudantes de todos os níveis de ensino, tanto com os evadidos para identificar as principais causas da evasão escolar, como os estudantes ativos para identificar situações de risco de evasão. A pesquisa foi realizada por meio de formulário eletrônico, nos casos de estudantes evadidos foi realizado contato telefônico.

Com relação aos estudantes evadidos, o número de participantes foi extremamente baixo, diante da dificuldade de contato, todos que responderam eram alunos de cursos técnicos subsequentes e de graduação. De acordo com a pesquisa, (40,91%) desistiram por dificuldades para conciliar trabalho, estudos e outras responsabilidades, em menor percentual também mencionaram: falta de identificação com o curso, problemas relacionados à saúde do estudante ou de familiares, pouca possibilidade de emprego na área do curso escolhido, dificuldades financeiras, distância da instituição, dificuldade de aprendizagem, horário do curso, mudança de cidade e opção por outro curso de graduação. No caso dos estudantes ativos, identificamos que aproximadamente 40% dos estudantes em algum momento haviam pensado em desistir do curso. Entre os motivos foram citados: dificuldade de aprendizagem, dificuldade de adaptação a vida escolar/acadêmica, dificuldade relacionada a metodologia de ensino, falta de identificação com o curso, dificuldade para conciliar trabalho, estudos e outras responsabilidades, baixo desempenho escolar, dificuldade relacionada a falta de merenda escolar.

O relatório também propõe um plano de ação para o enfrentamento à evasão escolar, considerando as especificidades de cada nível de ensino, de modo geral abarcaram ações relacionadas ao acolhimento, acompanhamento dos estudantes, reuniões e atendimentos individualizados com pais/mães/responsáveis, no caso de estudantes adolescentes; projetos de ensino, horários de atendimento, reforço escolar para estudantes com dificuldade de aprendizagem, acompanhamento da frequência e desempenho, conselho de classe participativo,

palestras e oficinas com temas transversais, desenvolvimento de atividades diversas relacionadas ao curso, entre outros.

Ainda em resposta a solicitação da CGU, além da criação da referida comissão, o IFPR descreveu algumas das ações que estavam sendo adotadas para o enfrentamento à evasão escolar, dentre as quais: a criação das equipes multidisciplinares em todos os campi; a formação de gestores de ensino, com cursos ou encontros temáticos para qualificar equipe pedagógica e docentes acerca da aprendizagem, regulamentação do atendimento aos alunos (reforço escolar), Conselhos de Classe ou Coletivo Pedagógico (IFPR, 2017).

De acordo com o Relatório de Gestão (2019) a taxa de evasão geral do IFPR apresentou redução entre 2017 e 2019, caindo de 20,2% em 2017 para 10,6% em 2018 e 10,8% em 2019; e de maneira geral o índice de eficiência acadêmica foi de 54%, esse índice avalia o percentual de alunos que concluem o curso no prazo previsto de integralização; considerando os indicadores de conclusão, evasão e retenção.

Vejamos na tabela 5 o panorama da evasão escolar no IFPR, considerando o ano de 2019⁵²:

Tabela 5: Taxa de evasão escolar no IFPR em 2019

Campus	Técnico	Bacharelado	Licenciatura	Tecnologia
Assis Chateaubriand	19,8%	----	27,1%	36,2%
Astorga	14,8%	----	----	----
Barracão	7,0%	----	----	----
Coronel Vivida	5,1%	----	----	----
Goioerê	12,5%	----	----	----
Campo Largo	17,1%	----	----	11,4%
Capanema	15,5%	----	37,5%	---
Cascavel	10,1%	----	16,9	7,7%
Colombo	9,9%	----	----	20,9%
Curitiba	7,9%	4,2%	10,4%	2,5%
Foz do Iguaçu	7,7%	5,8%	31,3%	15,2%
Irati	5,8%	5,3%	12,5%	16,4%
Ivaiporã	16,2%	9,9%	31,3%	25,9%
Jacarezinho	16,5%	12,8%	15,8%	5,0%
Jaguariaíva	4,8%	----	----	----
Londrina	8,4%	----	13,6%	18,0%
Palmas	11,0%	11,0%	16,6%	----
Paranaguá	11,3%	----	10,3%	13,0%
Paranavaí	9,6%	4,6	2,2%	5,6%
Pinhais	10,0%	----	----	----
Pitanga	13,1%	----	15,5%	10,0%
Quedas do Iguaçu	23,5%	----	----	----
Telêmaco Borba	8,1%	2,6%	7,8%	11,6%

⁵² Para análise da evasão no IFPR, consideraremos o ano de 2019, visto que, em 2020 em razão da pandemia da Covid-19 os calendários acadêmicos foram suspensos e quando retornou, as atividades letivas adentraram o ano de 2021 com calendários distintos entre os campus. Diante disso, de acordo com o relatório de indicadores 2020, os índices de evasão não puderam ser totalmente consolidados. Disponível em: [Indicadores-Relatório-de-Gestão-27.07.pdf \(ifpr.edu.br\)](https://www.ifpr.edu.br/indicadores-relatorio-de-gestao-27.07.pdf) Acesso em: 25 mar. 2022.

Umuarama	11,5%	3,8%	11,7%	14,9%
União da Vitória	4,6%	-----	-----	12,5%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha 2020 (ano base 2019).

Embora a evasão escolar seja uma realidade em todos os níveis de ensino, verifica-se a partir da tabela exposta, um maior índice nos cursos de graduação. De acordo com a plataforma Nilo Peçanha, no ano de 2019 o índice de eficiência acadêmica nos cursos técnicos de nível médio foi de 70,89%, já nos cursos de graduação foi de 38,70%.

Importante destacar que os cursos técnicos de nível médio são ofertados nas modalidades integrado e subsequente, predominante os cursos integrados são compostos por estudantes adolescentes. De acordo com a CF/1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, logo, a obrigatoriedade do acesso e da frequência de crianças e adolescentes na escola, também estão previstos na LDB/1996 e na Lei nº. 8.060/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), cabendo às instituições de ensino o acompanhamento da frequência e desempenho dos estudantes, junto com as famílias.

No caso de estudantes de cursos subsequentes e de graduação não podemos deixar de considerar que, em grande parte, são estudantes e trabalhadores, e, muitas vezes o acúmulo de responsabilidades limita a possibilidade de permanência nos cursos. De acordo com a quinta Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos (as) das IFES – 2018. 29, 9% dos estudantes estavam ocupados, ou seja, inseridos no mundo do trabalho; e 40,6% estavam desempregados, mas a procura de trabalho (FONAPRACE/ANDIFES, 2019, p. 32).

Se a evasão escolar já vinha sendo ao longo do tempo objeto de preocupação das instituições educacionais, importante considerarmos que a pandemia da Covid-19 também provocou grandes impactos na educação e no agravamento da evasão escolar. Com o risco de contaminação as aulas foram suspensas e as atividades de ensino passaram a ser realizadas de forma remota, o que evidenciou uma série de outras dificuldades, dentre as quais: a falta de equipamento, internet, limitações institucionais para adequar o desenvolvimento do ensino à distância, a falta de coordenação nacional por meio do Ministério da Educação, além disso, o agravamento das expressões da “questão social”. Como analisamos no primeiro capítulo, a pandemia da Covid-19 acirrou uma devastação sem precedentes nas condições de vida da população que já estavam em curso com a crise do capital; decorrente disso, muitos trabalhadores perderam o emprego, tiveram salários reduzidos, agravando o cenário de desigualdade social, pobreza e fome, sendo este cenário desolador a realidade de muitos estudantes e suas famílias.

De acordo com uma reportagem publicada no portal de notícias da Câmara dos Deputados (2021), com base nos dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2021 a evasão escolar atingia 5 milhões de estudantes no Brasil, um aumento de 5% entre estudantes do ensino fundamental e 10% entre estudantes do ensino médio; e para estudantes que ainda estavam matriculados, 4 milhões não tinham acesso à internet. A mesma reportagem indica que muitos dos estudantes deixaram os estudos para trabalhar.

No ensino superior, conforme reportagem no portal de notícias da Folha de São Paulo (2021), com base em pesquisa realizada pelo instituto Datafolha, a taxa de abandono escolar em 2020 foi de 16,3%; questões financeiras e falta de acesso a atividades remotas estão entre os principais motivos para o abandono.

Cabe destacar que diante desta realidade, vivenciamos no contexto atual enormes desafios no cenário educacional, reconhecemos que a diversidade de fatores que podem motivar a evasão escolar, por vezes excede os limites de intervenção institucional, entretanto, entendemos que há necessidade institucional de aprimorar os indicadores sobre a evasão escolar em todos os níveis, assim como ampliar ações que contribuam para a permanência.

Reafirmamos que a expansão da educação pública federal e a lei de cotas foi um avanço na história da política de educação brasileira e do direito à educação e entendemos também que esse direito somente será de fato efetivado, quando esses estudantes tiverem reais condições para acesso, permanência e conclusão do curso.

Com essas considerações, destacamos que, apesar das limitações existentes, no que tange às dificuldades relacionadas a dimensão socioeconômica, o papel do Programa de Assistência Estudantil é fundamental para viabilizar melhores condições para a permanência e conclusão do curso, com o objetivo central de ampliar as condições para a permanência dos estudantes na educação por meio de um conjunto de ações que contemplam alimentação transporte, moradia, inclusão digital, apoio pedagógico, apoio a pessoas com necessidade educacionais específicas, dentre outros. No IFPR, as ações do Programa de Assistência Estudantil, tem se expressado de modo geral na concessão de bolsas e auxílios financeiros, que são essenciais, mas não a única dimensão necessária para garantir a permanência e conclusão do curso dos estudantes.

Conforme verificamos no PDI 2019-2023, há uma intenção de criar mecanismos de redução da evasão e aprimoramento do acompanhamento discente, como observamos em um dos objetivos estratégicos, é primordial:

[...] criar mecanismos de redução da evasão, em todos os níveis e modalidades de ensino pelo aprimoramento dos processos de acompanhamento pedagógico e social

dos estudantes de modo a assegurar condições de permanência e êxito estudantil e o aumento da eficiência da instituição. (IFPR, 2019).

Em suma, destacamos que as ações do Programa de Assistência Estudantil nos campi, são operacionalizadas na SEPAE, assim como o acolhimento/atendimento, acompanhamento discente e o atendimento das famílias dos estudantes pelos diferentes profissionais que atuam na equipe multiprofissional, trabalho em equipe que tem proporcionado empenho para compreender os caminhos do Programa de Assistência Estudantil, na garantia do direito à educação. Na especificidade dessa pesquisa, instigou-me investigar os caminhos do trabalho desenvolvido pela(o) assistente social, nessa área, passando pela compreensão do papel da educação nesse dado modo de produção capitalista e suas expressões que atinge a classe trabalhadora, conduzindo a análise para abordar, no próximo item, o processo de inserção dos profissionais que fazem parte dessa equipe multiprofissional no IFPR, na especial atenção a atuação da(o) assistente social.

2.4 A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR)

O marco inicial da inserção de assistentes sociais no IFPR ocorreu no contexto da expansão das instituições federais de ensino, período em que a própria instituição foi criada e com a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). De acordo com Prada e Garcia (2019), a inserção de assistentes sociais nos Institutos Federais ocorreu em sua maioria a partir de 2008, no período de discussão e posterior aprovação do PNAES, sendo essas profissionais demandadas majoritariamente para execução do referido programa.

O ingresso de assistentes sociais no IFPR ocorreu de maneira gradual, sendo que a primeira assistente social ingressou via concurso público e iniciou suas atividades em fevereiro de 2011 na Diretoria de Assuntos Estudantis,

A nomeação da primeira assistente social do IFPR ocorreu em agosto de 2010, no entanto, a inserção desta somente ocorreu em fevereiro de 2011, sendo este profissional requisitado para trabalhar na Diretoria de Assuntos Estudantis. Nessa mesma época houve a nomeação de mais uma profissional, a qual, ainda que lotada na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, foi designada também para o trabalho na Diretoria de Assuntos Estudantis. Entretanto, em junho de 2012, houve a exoneração a pedido de uma das profissionais. Posteriormente em dezembro de 2011, mais uma profissional foi nomeada, no entanto, essa foi cedida para uma Unidade SIASS (Subsistema Integrado de atenção à Saúde do Servidor), atuando, assim, em outra instituição. Desta forma, somente uma profissional permaneceu no IFPR até 2013. No 2º semestre de 2013, dois campus da instituição, situados nos municípios de Londrina e Foz do Iguaçu receberam duas assistentes sociais, que foram redistribuídas de outras instituições federais de ensino. Em dezoito de setembro do corrente ano, o Instituto

publicou edital de concurso público para técnicos administrativos em Educação. O referido edital contempla 16 vagas para assistentes sociais, sendo as vagas distribuídas entre diversos câmpus e Reitoria, localizada em Curitiba-PR. A partir de março de 2014 as(os) assistentes sociais aprovadas no concurso público foram nomeadas(as) e iniciaram suas atividades em mais 10(dez) campus. (ABREU; INCERTI; JULIO, 2014).

Observa-se que, apesar do ingresso de assistentes sociais ter iniciado em 2011, apenas uma profissional trabalhou até 2013 na Diretoria de Assuntos Estudantis, na reitoria. Ou seja, uma única profissional em todo o IFPR para atender as demandas provenientes da Assistência Estudantil. Somente a partir do ano de 2013 dois campi passaram a contar com a presença de profissionais de Serviço Social no quadro de servidores que passaram a atuar no Programa de Assistência Estudantil. Desse modo, podemos sustentar que é a partir de 2014 que efetivamente ocorre a expansão do Serviço Social no IFPR, por meio do concurso público realizado no final do ano de 2013.

Silva (2013) argumenta que a entrada de assistentes sociais na rede federal de educação profissional, tem relação com a “reorientação pedagógica das instituições e o ingresso de estratos da classe trabalhadora que não ocupavam os espaços de acesso meritocrático das escolas técnicas federais (SILVA, 2013, p. 143). A autora, ainda, analisa que há um reconhecimento social da profissão de Serviço Social, considerando ser este profissional responsável pelo enfrentamento das expressões da “questão social”. Esse reconhecimento social que fundamenta a abertura de concursos para a rede federal.

Atualmente em todo o IFPR têm 30 assistentes sociais⁵³; 26 atuando nos campi e 04 (quatro) na reitoria, sendo 02 (duas) vinculadas à DAES, na PROENS, 01 (uma) está vinculada à Reitoria Administrativa e 01 (uma) vinculada ao Núcleo de Atenção à Saúde, na PROGEPE. Importante destacar que nos campi de Arapongas, Colombo, Goioerê, Pinhais e Quedas do Iguaçu não tem profissionais de Serviço Social no quadro de servidores, nesse caso específico, as demandas relacionadas as análises socioeconômicas para concessão de bolsas e auxílios do Programa de Assistência Estudantil são redistribuídas entre as profissionais dos outros campi e da DAES. Informação que possibilita a consideração em destacar a necessidade de profissionais de Serviço Social nos campi citados, tendo em vista que as atribuições do Serviço Social vão além da análise para concessão de bolsas e auxílios do PNAES. Na definição de Prada e Garcia (2019),

⁵³ Informações extraídas do Relatório da PROGEPE referente ao quadro de servidores em janeiro/2022. Disponível em: [Quadro de Pessoal – Instituto Federal do Paraná \(ifpr.edu.br\)](http://quadro.de.pessoal-instituto.federal.do.paraná.ifpr.edu.br) Acesso em: 21 mar. 2022. Obs. Até março/2022 data da pesquisa realizada na página do campus eram 29 assistentes sociais, posteriormente foi nomeada mais uma assistente social para o Campus Avançado de Barracão.

A finalidade de trabalho ser no PNAES, traz em si a compreensão de como se caracteriza a assistência estudantil – que pode ser entendida em uma perspectiva ampliada como uma forma de garantir a permanência estudantil com qualidade e isso requer pensá-la para além da focalização na transferência de renda, compreendendo a importância das diversas áreas na vida acadêmica do estudante, desde a viabilização de direitos, como a sua não violação, dentro ou fora dos muros institucionais. Um grande desafio profissional. Trabalhar com AE é muito mais que prover auxílios. Requer articulação com docentes, técnico – administrativos, comunidade externa e família, para a consolidação dos direitos ao estudante (PRADA; GARCIA, 2019, p. 90-91).

Prada e Garcia (2019) analisam a assistência estudantil de forma ampliada, mais do que a concessão de auxílios ou, como explicitado pelas autoras, mais do que a transferência de renda. Para tanto, exige compreender o estudante, nas suas diferentes necessidades da vida social e acadêmica, na perspectiva de garantir a viabilização dos seus direitos e isso significa um trabalho integrado que envolve os profissionais da escola, a comunidade e a família. Assim, o trabalho das assistentes sociais na assistência estudantil, requer um trabalho na perspectiva interdisciplinar⁵⁴ e intersetorial.

Nos campi as(os) profissionais assistentes sociais⁵⁵ estão vinculadas(os) a Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis e trabalham em equipe multiprofissional. A SEPAE tem uma estrutura de atendimento ampla, é o setor responsável pelo atendimento e acompanhamento discente, além das atividades relacionadas ao ensino, de natureza mais burocrática. O Manual de Competências descreve a SEPAE como unidade para “auxiliar os docentes e alunos nas ações referentes ao processo de ensino aprendizagem, articulado com a assistência estudantil (IFPR, 2015). Embora não sejam todos os campi que têm a equipe multiprofissional completa, no geral os profissionais que compõem a equipe são: assistente social, psicólogo, pedagogo, técnico em assuntos educacionais, tradutor e intérprete de linguagem de sinais e assistente de alunos.

⁵⁴ A interdisciplinaridade é um tema que vem sendo discutido há algumas décadas e ainda na atualidade há algumas divergências e convergências quanto ao seu conceito e prática. Para aprofundar os conhecimentos sobre os fundamentos e conceitos da interdisciplinaridade ler Hilton Japiassu (Interdisciplinaridade e patologia do saber, 1976) e Ivani Fazenda (Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa). De maneira geral, a interdisciplinaridade no trabalho em equipe, supõe uma integração entre os diferentes saberes, na intenção de compreender o sujeito na perspectiva da totalidade. De acordo com Nogueira (1998) “A interdisciplinaridade impõe necessariamente o estabelecimento de vínculos de integração no processo de trabalho, ainda que no plano teórico não haja uma articulação efetiva. Assim, interdisciplinaridade é mais do que a simples comunicação podendo ser vislumbrada quando a comunicação ou o diálogo *sobre e entre saberes e práticas gerar uma integração mútua, constituindo novos saberes e novas práticas que busquem a resolução de um problema concreto.*” (NOGUEIRA, 1998, p. 43, grifos da autora).

⁵⁵ De acordo com o portal de informações do IFPR, com atualização em janeiro de 2022, 93% das/dos profissionais assistentes sociais são do gênero feminino, deste modo, quando nos referirmos às/aos profissionais de Serviço Social do IFPR, utilizaremos no gênero feminino.

Destacamos a importância de uma equipe multiprofissional no espaço escolar, no caso do IFPR a SEPAE, que é o ambiente de acolhida e atendimento dos estudantes e familiares. É um espaço privilegiado de aproximação com a realidade discente, mas também se mostra limitado, uma vez que em alguns campi as equipes não estão completas e o número de profissionais no geral, é reduzido se considerarmos o número de estudantes matriculados, o que muitas vezes dificulta uma proposta de trabalho que extrapole, que avance para além das demandas imediatas dos estudantes.

Desta forma, no campo da educação federal, a(o) assistente social atua em conjunto com uma equipe multiprofissional, ou seja, é parte de um trabalho coletivo onde outros profissionais também atuam em determinada realidade de acordo com a sua especialidade, o que vai ao encontro do que é afirmado por Yamamoto,

O assistente social não realiza seu trabalho isoladamente, mas como parte de um trabalho combinado ou de um trabalhador coletivo que forma uma grande equipe de trabalho. Sua inserção na esfera do trabalho é parte de um conjunto de especialidades que são acionadas conjuntamente para a realização dos fins das instituições empregadoras, sejam empresas ou instituições governamentais. (IAMAMOTO, 2004b, p. 63-64)

Nos campi, as(os) profissionais de Serviço Social, atuam principalmente na execução das ações do Programa de Assistência Estudantil, entendendo aqui a Assistência Estudantil em uma perspectiva ampliada, não se restringindo à análise socioeconômica para a concessão de bolsas e auxílios; ainda que esta seja uma das dimensões do trabalho do assistente social na política de educação e que ocupa uma parte considerável do tempo de trabalho do profissional, com ações relacionadas a divulgação dos programas de assistência estudantil, divulgação dos editais, algumas vezes a elaboração de minutas de editais, orientação e auxílios de estudantes e famílias no processo de inscrição, orientação e conferência de documentos, análise socioeconômica para concessão de auxílios e bolsas, divulgação de resultados, orientações sobre os critérios e condicionalidades para a permanência nos programas, acompanhamento dos estudantes nos programas, elaboração de planilhas e relatórios relacionados ao programa de assistência estudantil, entre outras ações.

Viabilizar o acesso dos sujeitos sociais nas políticas sociais, nos programas e nos serviços é atribuição do Serviço Social; observamos, porém, que, são as instituições que detêm os meios e os recursos, “estabelecem as prioridades, interferem na definição dos papéis e funções que compõe o cotidiano do trabalho institucional (IAMAMOTO, 2004b, p. 63).

Apesar dos limites que estão atrelados à condição de trabalhador assalariado em uma instituição, o Serviço Social tem uma autonomia relativa, dada a regulamentação do trabalho

do assistente social que define as suas atribuições e competências. Iamamoto (2004b) sustenta que “o trabalho do assistente social tem um efeito nas condições *materiais e sociais* daqueles cuja sobrevivência depende do trabalho” (IAMAMOTO, 2004b, p. 67, grifos da autora).

Yazbek (2009a), analisando as particularidades do trabalho do assistente social, descreve duas características da atuação profissional:

1º pelo atendimento às demandas e necessidades sociais de seus usuários, podendo produzir resultados concretos nas condições materiais, sociais, políticas e culturais na vida da população com a qual trabalha, viabilizando seu acesso a políticas sociais, programas, projetos, serviços, recursos e bens de natureza diversa. Nesse âmbito desenvolve tanto atividades que envolvem abordagens diretas com os seus usuários, como ações de planejamento e gestão de serviços e políticas sociais; 2º por uma ação socioeducativa, para com as classes subalternas, interferindo em seus comportamentos e valores, em seu modo de viver e de pensar, em suas formas de luta e organização e em suas práticas de resistência. (YAZBEK, 2009a, p. 135).

A partir do exposto, podemos considerar que viabilizar o acesso da população às políticas sociais é parte intrínseca do exercício profissional da(o) assistente social, no entanto, é a dimensão educativa do trabalho profissional que possibilita uma mudança na cultura, que tenha como norte a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, acreditando no importante papel educativo e de defesa dos direitos que aponta a direção social da profissão Serviço Social, no próximo capítulo vamos apresentar, conhecer e analisar o trabalho dos assistentes sociais no Programa de Assistência Estudantil do IFPR.

3 O TRABALHO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ(IFPR): DEMANDAS E REQUISIÇÕES

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados da pesquisa realizada com seis assistentes sociais que trabalham em diferentes campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). O que implica descrever sobre o trabalho do assistente social, em situar a intervenção dessa profissão no movimento histórico e contraditório das relações de classes, como sustentado por Yazbek (2009a, p. 139) “o trabalho do assistente social está profundamente condicionado pela trama de relações vigentes na sociedade e, sem dúvida, o atual cenário do desenvolvimento capitalista coloca para ao Serviço Social contemporâneo novas demandas e competências[...]”. Dessa forma, temos o desafio de apresentar e analisar neste capítulo o trabalho da(o) assistente social no Programa de Assistência Estudantil do IFPR, de responder o objetivo geral proposto nesta pesquisa de analisar a contribuição do Programa de Assistência Estudantil a partir da atuação do Serviço Social para a permanência dos discentes na graduação do IFPR. Assim, organizamos o capítulo em três eixos de análise: no primeiro abordamos a concepção de educação que orienta a atuação profissional e a particularidade do Serviço Social na Política de Educação, no segundo eixo, analisamos o trabalho da(o) assistente social no Programa de Assistência Estudantil e no último eixo, analisamos as contribuições do trabalho da(o) assistente social para o enfrentamento à evasão escolar.

3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A PARTICULARIDADE DO SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Conforme abordado no primeiro capítulo, a educação no modo de produção capitalista é um campo de disputas hegemônicas que ao longo do tempo tem ocupado uma posição estratégica para reprodução da ideologia dominante e a subordinação da educação às necessidades do capital, mascarando o sentido ontológico da educação como parte constitutiva da existência humana. Em análise, acerca do impacto do capital sobre a educação, Mészáros (2008) deixa claro a subordinação da educação ao capital e sustenta que é necessário romper com a lógica do capital para a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. O autor destaca ainda que “[...] a nossa tarefa educacional, é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

A educação na lógica do capital assume um conjunto de práticas sociais que tem a função de reproduzir consensos para a manutenção do sistema vigente, mas também se constitui como possibilidade de construção de uma educação na perspectiva emancipadora (CFESS, 2013). Nesse processo em que se institui um conjunto de práticas sociais para estabelecer consensos, a educação como política pública tem um caráter instrumental para internalização dos valores hegemônicos e ao mesmo tempo expressa a luta de classes pelo reconhecimento de seus direitos no direcionamento do seu processo formativo, como verificamos na seguinte afirmação:

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 respostas 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 em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos. (CFESS, 2013, p. 19).

É nessa política permeada por projetos antagônicos e pela reprodução de consensos sob a hegemonia do capital que se inserem os profissionais assistentes sociais, sujeitos dessa pesquisa, uma vez que:

Participar do estabelecimento desses consensos está na raiz contraditória de constituição do serviço social na sociedade de classes, visto que depende das condições institucionalizadas pelas políticas sociais para exercer sua atividade laborativa. Contudo, compreender o alcance das estratégias educacionais empreendidas sob a hegemonia do capital financeiro e reorientar a direção política de sua atuação é um desafio que a profissão tem condições teóricas e políticas para forjar. (CFESS, 2013 p. 21).

Diante do exposto, analisamos que apesar dos limites impostos dada a realidade como trabalhador assalariado, não há neutralidade na atuação profissional, o sentido e a direção social expressos no trabalho profissional podem reproduzir consensos de manutenção da ordem vigente ou abrir horizontes para a crítica e superação de uma sociedade fundada na exploração do trabalho e na dominação de uma classe sobre a outra. De acordo com CFESS (2013),

A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de fortalecimento do projeto ético- político, o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano. (CFESS, 2013, p. 33).

É a partir dessa compreensão de educação em que se sustenta este estudo. Conforme argumenta Dallago (2014) “[...] a educação não é somente uma política educacional, ela compreende um processo educativo que na sua intrínseca relação com o trabalho, vai estabelecendo valores nas relações sociais, no desenvolvimento do homem enquanto ser social” (DALLAGO, 2014, p. 246). Nesta perspectiva, podemos argumentar que a política de educação e as instituições de ensino onde as(os) assistentes sociais desenvolvem seu trabalho são mais do que um espaço sócio-ocupacional de educação formal, embora dentro desse modo de produção as instituições de educação são espaços privilegiados para a reprodução dos valores hegemônicos da classe dominante, portanto, compreender a educação a partir de uma perspectiva emancipatória e como analisa Mészáros (2008) “para além do capital” é reafirmar sua relação intrínseca no processo de formação do gênero humano e das relações sociais. Assim, consideramos importante, identificar entre as participantes da pesquisa, sua compreensão sobre a educação e a particularidade do Serviço Social na política de educação, com a seguinte questão: Qual concepção de educação orienta sua atuação profissional?

Quanto a concepção de educação, vejamos o que dizem as participantes:

Educação que promove o desenvolvimento integral do ser humano, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e consciência crítica. (AS1)

Entendo a educação enquanto direito social, sendo organizado enquanto política pública e dever do Estado. (AS2)

Entendo a educação como um campo de disputas, com limites, mas também com potencialidades, a partir do conceito de emancipação e politécnica que propõe uma educação não reduzida a formação para os interesses produtivos econômicos. (AS3)

A educação deve ser uma formação integral, que capacite o estudante a viver a vida plenamente. Não somente conhecimento específico, mas conhecimento amplo, do mundo. (AS6).

Observamos que as repostas AS1, AS3 e AS6, indicam uma concepção de educação na perspectiva da formação humana e da emancipação. AS3 reforça que a educação na perspectiva emancipatória tem que despertar as potencialidades e não se reduzir a formação para atender às necessidades do capital, na mesma perspectiva a AS1 e a AS6 vem reforçar a importância de uma formação integral, com autonomia e consciência crítica das condições de vida e do mundo, em outras palavras, consciência crítica das relações econômicas, políticas e sociais que envolvem a vida em sociedade e afetam profundamente as relações de trabalho, de sobrevivência e educacional.

Assim, podemos analisar com Saviani e Duarte (2010) que a educação na perspectiva ontológica deve ser um processo de formação humana, um movimento contínuo de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história (SAVIANI, DUARTE, 2010).

De tal modo defendemos que a educação é uma dimensão da vida social, fundada na sua relação com o trabalho no processo de constituição do ser social, a sociabilidade humana tem uma relação intrínseca entre trabalho e educação. Como destacado pelo CFESS (2013, p. 22), essa concepção de educação “[...] não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos”.

Com respaldo no capítulo primeiro, analisamos que na sociedade capitalista a relação educação e trabalho no processo de sociabilidade humana é mascarada, sendo a educação na lógica do capital um instrumento para a disseminação de seus valores hegemônicos e de formação para atender as necessidades do mercado. De acordo com Almeida,

A educação que se quer emancipadora, não se restringe à educação escolarizada, organizada sob a forma de política pública, mas não se constrói a despeito dela, visto que sob as condições de vida da sociedade capitalista é ela que encerra a dimensão pública que mediatiza; de forma institucional e contraditória, o direito ao acesso, aos bens e equipamentos culturais de nosso tempo. Por essa razão a educação escolarizada ao passo que se constitui em expressão da dominação e controle do capital é ao mesmo tempo, objeto das lutas das classes subalternas pela sua emancipação política. A arena da luta política e da disputa pela direção de projetos societários e educacionais determina na sociedade capitalista a possibilidade de diferentes contornos da relação do Estado com a sociedade civil. (ALMEIDA, 2007, p. 3).

A partir da análise de Almeida (2007) compreendemos que apesar das contradições que permeiam a política de educação, o horizonte da educação emancipadora não se constrói sem a política pública, as instituições de educação são espaços de materialização da política de educação, de construção das relações sociais, da produção do conhecimento e da formação profissional, portanto, as lutas que atravessam a política educacional manifesta projetos societários distintos, em que a classe trabalhadora luta pelo direito social à educação, a uma formação crítica que ultrapasse as barreiras do capital. Nesta perspectiva, a educação organizada na forma de política social, tem sido objeto de lutas sociais pelo acesso e universalização do direito à educação. Assim, observamos que a educação como um direito social também é reproduzida na fala de A2, “Entendo a educação enquanto direito social, sendo organizado enquanto política pública e dever do Estado”.

Destarte, analisamos que a concepção de educação das participantes da pesquisa está relacionadas à educação como um processo de formação humana na perspectiva da emancipação e como um direito social, viabilizado pela política pública.

A educação como uma política pública, direito social e humano é um dos compromissos ético – político do Serviço Social; diante disso, o trabalho do assistente social na educação, de acordo com CFESS (2013) apresenta quatro dimensões que particularizam a inserção de assistentes sociais na política de educação, são elas: a garantia do acesso à educação escolarizada, na perspectiva da universalização do acesso à educação e consolidação como política pública e direito social; a garantia da permanência na educação escolarizada, a partir de uma perspectiva de articulação com as lutas sociais pela ampliação das condições para a permanência; garantia da qualidade da educação escolarizada, que deve pautar-se em uma construção coletiva vinculada aos projetos de luta de emancipação da classe trabalhadora; garantia da gestão democrática da escola e da Política de Educação, cuja atuação profissional deve estar pautada na defesa da gestão democrática e vinculada aos processos de luta pela democracia em uma sociedade desigual. A partir dessas considerações, apresentaremos as repostas das participantes da pesquisa à seguinte questão: Em seu entendimento, qual a particularidade do Serviço Social na política de educação?

[...]O Serviço Social na Educação tem como propósito o direito do estudante, a uma educação de qualidade, intervindo nas expressões da questão social que se apresentam no cotidiano dos estudantes e familiares. Intervir nas barreiras que impedem ou dificultam o acesso, permanência e êxito no processo educativo. (AS1)

[...]O Serviço Social na educação possui como particularidade, em meu entendimento, a busca pela garantia das condições de acesso e permanência dos estudantes. (AS2)

Quanto a particularidade do Serviço Social na política de educação, identificamos nos relatos AS1 e AS2 a relação com a garantia do acesso e da permanência; seus relatos evidenciam que a intervenção profissional tem como norte a garantia dos direitos do estudante; uma vez que intervém nas múltiplas expressões da “questão social” que se manifestam no cotidiano dos estudantes e sua família, manifestações estas, que interferem no processo educativo e exigem respostas profissionais como indicado por AS1. Vai ao encontro da afirmação de AS2, quando indica que a intervenção do Serviço Social tem como objetivo assegurar as condições para o acesso e a permanência dos estudantes. Ainda com relação a particularidade do Serviço Social na política de educação, tivemos as seguintes respostas:

[...] o serviço social traz a perspectiva da totalidade do sujeito, considerando os aspectos intra e extra estrutura da política de educação e por conseguinte, da escola considerando aqui a educação formal. Assim, traz a possibilidade de análise dos impactados e repercussões da dinâmica social na educação, que aparecem nas relações de poder, nos processos sociopedagógicos, nos objetivos institucionais e do público atendido. (AS3)

[...] Fazer o acompanhamento social dos estudantes vulneráveis, principalmente por meio da assistência estudantil. (AS4).

[...] O papel do Serviço Social está no direcionamento da visão social, do respeito e cuidado com os que necessitam, da compreensão dos direitos sociais e das necessidades sociais, do individual ao coletivo. (AS6)

Verificamos que AS3 reflete sobre a compreensão dos sujeitos na perspectiva da totalidade, sobre a apreensão das contradições que permeiam as relações sociais, que permitem uma análise crítica da realidade social, dos processos institucionais e dos impactos nos sujeitos usuários da política de educação. O acompanhamento social aos estudantes vulneráveis é identificado por AS4 como particularidade do Serviço Social e AS6 indica a particularidade do Serviço Social na efetivação dos direitos sociais individuais e coletivos.

Como observamos, o caminho das respostas indica a particularidade do Serviço Social, na busca pela garantia dos direitos, portanto, alinhado com a dimensão do acesso e da permanência, porque, de fato, é o que tem ocupado a maior parte do tempo de trabalho das profissionais assistentes sociais, convergindo com a análise de Gazotto (2019), quando sustenta que a centralidade do trabalho do assistente social quase que exclusivamente está voltada para as dimensões de acesso e permanência.

Gazotto (2019) analisa que

Reconhecer as condições objetivas é um elemento essencial para não culpabilizar os assistentes sociais, pois, apesar da expansão dos espaços sócio-ocupacionais nas Universidades Federais e nos IFs, ainda é escasso o número de profissionais principalmente se considerarmos a desproporcionalidade entre a quantidade de discentes e de assistentes sociais para atender todas as demandas institucionais, abarcando essas quatro dimensões que particularizam o trabalho deste profissional no âmbito da política educacional. (GAZOTTO, 2019, p. 221).

De fato, o volume de trabalho e as condições objetivas para a intervenção profissional limitam o desenvolvimento de outras ações para além dessa dimensão, se considerarmos ainda que, na maioria dos campi do IFPR tem apenas uma profissional de Serviço Social e que no cotidiano de seu trabalho, dentre as diversas atividades a serem realizadas deve selecionar quais as prioridades do dia assim como convivem com o dilema de estar mais tempo respondendo a demandas imediatas, uma vez que falta tempo para planejar e desenvolver outras ações.

Embora, grande parte de seu tempo seja para responder às demandas imediatas, no cotidiano de trabalho o Serviço Social também exerce uma função pedagógica, socioeducativa, uma vez que tem uma ação interventiva na realidade social dos sujeitos, à medida que identifica suas demandas e realiza orientações sobre os direitos sociais, fortalecendo os sujeitos na luta

pela garantia de seus direitos, como indicado por AS4 em resposta a seguinte questão: além do programa de Assistência Estudantil, existem outras requisições ou demandas do campus para o Serviço Social?

O/a assistente social pode fazer encaminhamentos para a rede, por exemplo, saúde, assistência social, educação, conselho tutelar. Fazer orientações sobre direitos das pessoas. Reunião com pais e familiares. Fazer acompanhamento de estudante em situação de vulnerabilidade ou violação de direitos. Participar de conselhos municipais, estaduais ou federais de controle social. (AS4)

Observamos também que AS4 menciona a possibilidade de participação em conselhos de políticas públicas e de direitos, que são importantes espaços de controle social, democrático e participativo, portanto, também se constitui como um campo de possibilidades de luta em defesa das políticas públicas e fortalecimento do processo democrático. Deste modo, embora nos relatos das profissionais não tenham sido mencionadas diretamente todas as dimensões que particularizam o trabalho do(a) assistente social na política de educação, entendemos, que as profissionais dentro de suas condições objetivas têm buscado atuar na perspectiva de contemplar essas diferentes dimensões do trabalho.

Como abordamos, a dimensão do acesso e da permanência tem se constituído na principal demanda de trabalho para as assistentes sociais, no próximo eixo vamos apresentar e analisar o trabalho da(o) assistente social no Programa de Assistência Estudantil.

3.2 O TRABALHO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL E O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DEMANDAS, REQUISIÇÕES E ATRIBUIÇÕES

O Programa Nacional de Assistência Estudantil tem se configurado nas instituições federais de ensino em um dos principais mecanismos para garantia da permanência e da conclusão do curso. O programa, criado pelo Decreto 7.234/2010 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, após anos de lutas e reivindicações do movimento estudantil e da mobilização 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), que já vinham realizando discussões sobre o acesso e a permanência no ensino superior desde a década de 1980. A aprovação do PNAES foi parte de um conjunto de ações criadas para ampliar o acesso e as condições para a permanência na educação superior pública. Foi nesse processo de expansão da rede federal de educação e da aprovação do PNAES que

ocorreram diversos concursos públicos para contratação de diferentes profissionais nas instituições federais de educação, dentre estes, as(os) assistentes sociais.

No IFPR, a maioria das(os) assistentes sociais desenvolvem seu trabalho nos campi, nas ações relacionadas ao PNAES, neste sentido, buscamos nesse eixo apresentar e analisar a particularidade do trabalho das(os) assistentes sociais no âmbito desse programa.

Consideramos importante identificar entre as participantes da pesquisa, a compreensão acerca do programa, a partir do seguinte questionamento: Como você define o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)? Vejamos,

O PNAES constitui-se um conjunto de ações voltados a garantir o acesso, a permanência e o êxito aos estudantes. As ações são de natureza universal, que são os atendimentos profissionais, acompanhamentos, entre outros; e focalizada, são ações específicas desenvolvidas por meio de programas de bolsas e auxílios que estimulem os estudantes na permanência e êxito escolar. (AS1)

Ações necessárias para viabilizar que estudantes possam permanecer na escola, buscando atenuar desigualdades socioeconômicas que podem determinar sua continuidade ou não. (AS3).

O PNAES vem auxiliar no desenvolvimento do estudante e de sua família, possibilitando, dentre outras coisas, auxílio financeiro para que consiga manter seus estudos e se desenvolver plenamente. (AS6).

Observamos que a compreensão acerca do PNAES está relacionada a um conjunto de ações que buscam viabilizar a permanência e êxito escolar do estudante; estas ações podem se caracterizar na concessão de bolsas ou auxílios financeiros, que é uma dimensão fundamental, visto que, possibilita melhores condições materiais para que os estudantes provenientes da classe trabalhadora possam frequentar as aulas e demais atividades de ensino, pesquisa ou extensão e também podem se configurar nas ações descritas como universais, ou seja, ações destinadas a todos os estudantes, como destacado por AS1, “[...] que são os atendimentos profissionais, acompanhamentos, entre outros”. Importante que esta fala indica uma compreensão ampliada da assistência estudantil, para além da concessão de bolsas e auxílios.

Como sustentado por Prada e Garcia (2019),

O assistente social pode contribuir na compreensão da educação como política social em sua totalidade e que vai além da sala de aula. O trabalho articulado com docentes, técnicos, família, estudantes e comunidade externa tem o potencial de superar a fragmentação e o entendimento da AE focada na transferência de renda. (PRADA, GARCIA, 2019, p. 102).

Importa salientar que a “aparência” da assistência estudantil exclusivamente como a concessão de bolsas e auxílios financeiros pode associar a permanência ou não do estudante

apenas à sua condição econômica e mascara a necessidade de uma concepção ampliada da assistência estudantil, que supere a visão fragmentada, condicionada apenas a situação socioeconômica. Analisamos que no debate sobre a permanência e êxito, a condição socioeconômica é uma das dimensões que precisam ser supridas, mas também há necessidade de ações que articulem ensino, pesquisa e extensão conforme prevê o PNAES.

Outro ponto a ser considerado é que no IFPR a gestão do Programa de Assistência Estudantil é da Diretoria de Assistência Estudantil, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Ensino e está localizada na Reitoria em Curitiba. A partir da percepção desta pesquisadora no campo de estudo, verifica-se que atualmente não há participação das equipes que operacionalizam o programa nos campi no planejamento das ações ou nas discussões sobre o orçamento do programa. Um dos pontos observados por Netto (2009) ao falar sobre a atitude investigativa na intervenção profissional é o conhecimento das políticas sociais e das suas fontes de financiamento, sendo na análise do autor, indispensável para o profissional contextualizar a sua intervenção. A partir desta análise, embora neste estudo, não tenhamos questionado diretamente as participantes da pesquisa sobre sua participação ou não nestas discussões na instituição, buscamos compreender e identificar entre as profissionais a relevância de participar das discussões acerca do orçamento para a assistência estudantil.

A questão que se colocou foi a seguinte: “Como profissional que atua na assistência estudantil, você considera importante participar da discussão da destinação de recursos que vem ao programa? Justifique”. Verificamos a partir das respostas das participantes da pesquisa que unanimemente consideram a importância da participação nas discussões sobre o orçamento e pontuaram os motivos, vejamos:

Sim, pois temos acesso a realidade do campus e sabemos as reais necessidades dos nossos usuários. (AS1)

Sim, pois atuando no campus, na ponta, no atendimento direto aos estudantes, sabemos em que área ou em que tipo de programa há mais adesão ou não, podendo destinar melhor os recursos. (AS2).

Devido estar lidando com as dificuldades dos estudantes diariamente, acredito seja importante a participação na discussão de destinação de recurso, pois pode-se ser levado uma sugestão que muitas vezes, as pessoas que não trabalham no campus não percebem. (AS4)

Sim. Os profissionais que atuam nos campi estão mais próximos da realidade dos estudantes e suas famílias. Com esta proximidade são capazes de identificar quais áreas da assistência estudantil precisam de maior alocação de recursos. (AS5)

Sim, com certeza, uma vez que nós conhecemos a realidade do nosso campus e podemos destinar o recurso para o lugar mais adequado. (AS6).

Observa-se que as respostas das profissionais indicam que a aproximação com a realidade social e o conhecimento das necessidades que perpassam o cotidiano dos estudantes pode ensejar contribuições na discussão sobre a alocação dos recursos para a assistência estudantil mais apropriada à realidade do campus. Segue nesta mesma direção a resposta de AS3, reforçando ser fundamental a participação nas discussões do orçamento para a assistência estudantil, cuja finalidade é a permanência e êxito escolar, reforçando ainda que a participação nesta discussão pode qualificar a destinação de recursos de maneira mais coerente a realidade social e às necessidades estudantis.

É fundamental a participação na discussão orçamentária para assistência estudantil, visto que é o programa que busca amenizar as desigualdades de condições para permanência e êxito escolar. Além da defesa de investimento nessa área, a participação também qualifica a forma de destinação no sentido de estar coerente com a realidade social de forma macroestrutural, bem como na esfera microestrutural, em que as diversas realidades dos estudantes e suas necessidades para que possam fazer seu percurso escolar ficam evidentes. (AS3).

Portanto, a partir das respostas das participantes da pesquisa analisamos que fica clara a importância de uma participação democrática e efetiva no planejamento das ações de um programa tão relevante e necessário que tem a finalidade de contribuir para a garantia do direito à educação.

Ao tratarmos do trabalho do assistente social, é importante destacar que o Serviço Social é uma das especializações do trabalho, inserido na divisão social e técnica do trabalho, cuja atuação na reprodução material e social da força de trabalho se expressa sob a forma de serviços (IAMAMOTO, CARVALHO 2003; IAMAMOTO 2004a). Ou seja, o Serviço Social atua na esfera da reprodução social, tem como objeto de intervenção as múltiplas expressões da “questão social” nos diferentes espaços sócio-ocupacionais viabilizando o atendimento às necessidades sociais dos sujeitos e o seu acesso nas diferentes políticas sociais e também desenvolve um trabalho socioeducativo na medida que intervém “em seus comportamentos e valores, em seu modo de viver e de pensar, em suas formas de luta e organização e em suas práticas de resistência” (YAZBEK, 2009a, p. 135).

Como destacado pelo CFESS (2013) as atribuições e competências do assistente social são orientadas e norteadas pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Esse conjunto de instrumentos expressam o Projeto Ético-Político hegemônico da profissão, ou seja, a direção social que se quer dar para as ações profissionais. Importa aqui destacar que esse projeto profissional hegemônico assumiu o

compromisso com os interesses da classe trabalhadora, pois “O Serviço Social brasileiro, assumiu um ideário emancipatório, herdeiro da história da luta mundial do/as trabalhadores/as, calcada na grande política e em valores que dignificam o gênero humano” (IAMAMOTO, 2021, p. 19). Deste modo, independente dos espaços sócio-ocupacionais em que atuam as(os) assistentes sociais esse é o horizonte do Projeto Ético-Político profissional.

No campo da educação, como afirmado por Almeida e Alencar (2011, p. 167), “as principais requisições apresentadas aos assistentes sociais estão relacionadas aos fatores socioeducacionais que dificultam ou impedem diferentes sujeitos sociais “[...] de experimentarem o processo educativo como um direito subjetivo”. Os autores ainda descrevem algumas ações que são desenvolvidas pelos profissionais nesta política:

- Realização de estudos socioeconômicos e articulação com a rede socioassistencial para se assegurar as condições de acesso e permanência na educação escolarizada;
- Atuação junto aos diferentes sujeitos envolvidos com o processo educacional, estudantes, grêmios estudantis, família, comunidade, professores, profissionais da educação e gestores, visando o fortalecimento dos processos de participação política e gestão democrática da política de educação e suas instituições;
- Implantação e desenvolvimento de políticas, programas, projetos e serviços de assistência estudantil (bolsas, transportes, alojamentos e pais sociais);
- Organização e condução de palestras, grupos e oficinas abordando temáticas relativas ao cotidiano escolar ou ao universo dos estudantes e das famílias como: drogas, sexualidade, violência, adolescência, bullying, etc.;
- Articulação com os conselhos tutelares, instituições de cumprimento e acompanhamento de medidas socioeducativas e de medidas protetivas;
- Acompanhamento das condicionalidades dos programas sociais;
- Articulação e acompanhamento das instâncias de controle social;
- Articulação com os movimentos sociais atuantes na área da educação (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 167).

No que tange ao trabalho no Instituto Federal do Paraná, como afirmamos, a maior parte das profissionais atuam nos campi, nas ações relacionadas ao Programa de Assistência Estudantil e a maior demanda de trabalho envolve o processo relacionado a inscrições, análises socioeconômicas e o acompanhamento de estudantes beneficiados com bolsas e auxílios estudantis.

No IFPR as avaliações socioeconômicas para concessão de bolsas e auxílios financeiros aos estudantes são realizadas pelas assistentes sociais dos campi e da DAES. Considerando que não são todos os campi que tenham profissionais de Serviço Social, nesse caso as inscrições de estudantes desses campus são redistribuídas de forma equitativa entre as profissionais para

serem analisadas. Essa redistribuição também ocorre nos casos em que as profissionais dos campi estejam em afastamento para qualificação⁵⁶ ou licença.

Em análise geral sobre o trabalho no Programa de Assistência Estudantil e os principais instrumentos técnico operativos utilizados, verificou-se que no cotidiano de trabalho as profissionais citam entre os principais instrumentos: a entrevista, a observação, o estudo socioeconômico, o relatório, a reunião, a visita domiciliar, entre outros. Todavia, a partir das considerações de uma das participantes da pesquisa, verifica-se que no processo de análise socioeconômica para concessão de bolsas e auxílios aos estudantes, predomina a análise documental. Acredita-se que, diante da demanda e dos prazos nessa fase do processo, torna-se reduzida a possibilidade da utilização de outros instrumentais e conseqüentemente de conhecer a realidade social do estudante, na perspectiva da totalidade. Esta questão é problematizada por AS1 quando argumenta que apenas a análise documental “impede o conhecimento da realidade e a identificação das possíveis barreiras ao processo ensino-aprendizagem”.

Apesar da pesquisa de campo não trazer nenhuma relação das condições do trabalho profissional com a implantação do Sistema de Gerenciamento da Assistência Estudantil (SIGAE), destaca-se a partir dos estudos apresentados no capítulo II, que até o ano de 2018 as inscrições eram realizadas em formulários físicos e todos os documentos solicitados eram anexados com o formulário. O processo de análise e organização dos resultados era todo manual. A partir de 2019 as inscrições passaram a ser realizadas por meio do (SIGAE) e desde então, todo o processo relacionado à inscrição e análise socioeconômica documental é realizado por meio do referido sistema.

Considera-se assim, que a implantação do sistema tenha melhorado as condições de trabalho das profissionais, todavia, a intensidade do trabalho nos períodos de inscrição e análises não desaceleraram tendo em vista que existem os prazos que precisam ser cumpridos e ao mesmo tempo outras demandas ao profissional surgem concomitantes a esse processo de inscrição e análises socioeconômicas. Isso se apresenta no relato de AS2 ao avaliar suas condições de trabalho durante o período de análise socioeconômica, quando realizamos a seguinte questão: Descreva suas condições de trabalho (espaço físico, número de profissionais de Serviço Social, número de profissionais da equipe multiprofissional, recursos, materiais,

⁵⁶ O afastamento para cursar programas de Pós-Graduação *strico sensu* (mestrado e doutorado) e pós-doutorado está previsto no artigo 96-A da Lei 8.112/1990 (dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais); incluído pelas Leis 11.907/2009 e 12.269/2010. A partir disso, cada instituição cria sua regulamentação própria. Diferente da carreira docente, não há previsão para técnicos administrativos substitutos, nesse caso, a comissão que analisa as solicitações de afastamentos para qualificação deve considerar o “interesse da unidade na capacitação e sua capacidade para suportar o afastamento” (IFPR, 2022). Disponível em: [md_pesq_documento_consulta_externa.php\(ifpr.edu.br\)](http://md_pesq_documento_consulta_externa.php(ifpr.edu.br)) Acesso em: 10 maio 2022.

relativa autonomia profissional) e se são suficientes para garantir as condições éticas e técnicas para o desenvolvimento das atribuições profissionais.

Acredito que possuo condições éticas e técnicas para o desenvolvimento das minhas atribuições, exceto no que se refere ao período de análise socioeconômica, que exige por estar em regime de flexibilização da jornada de trabalho, o atendimento no setor paralelamente às análises. Com isso, acabo deixando para fazer as análises em casa ou em momento de trabalho em que não precise permanecer no setor para atendimento. (AS2).

Ainda com relação às condições de trabalho, de maneira geral as participantes da pesquisa consideram ter boas condições físicas e materiais para realização de seu trabalho, que atendem as condições éticas e técnicas para o exercício profissional, geralmente os espaços físicos são compartilhados pela equipe multiprofissional e três das profissionais especificam que têm um espaço físico para os atendimentos individuais.

Salientamos que é direito da(o) assistente social dispor de condições de trabalho para o exercício profissional. Conforme prevê o Código de Ética Profissional⁵⁷ e a Resolução CFESS 493/2006; analisamos que é um direito da(o) assistente social e um direito da população usuária ser atendida em local apropriado para terem suas demandas acolhidas. Com relação a equipe multiprofissional, verifica-se que há uma similaridade com relação aos profissionais que compõem o quadro, mas não há padronização com relação ao número de profissionais, conforme é possível verificar na descrição das entrevistadas:

[...] 1 assistente social, 1 psicóloga, 1 pedagoga, 2 técnicos em assuntos educacionais, 3 assistentes de alunos, 1 tradutor e intérprete de libras. (AS1)

[...] a equipe da SEPAAE é composta por mim, 2 pedagogos, 1 psicóloga, e 3 técnicas em assuntos educacionais. (AS2)

[...] 1 assistente social[...] mais 9 servidores de diferentes áreas (pedagogia, intérprete de libras, TAEs, assistente de alunos. (AS3)

Técnica em assuntos estudantis e psicóloga. [...] No campus referente ao cargo de assistente social, possui apenas uma, na equipe multiprofissional fazem parte três servidores. (AS4)

⁵⁷O artigo 2º alínea "d" do Código de Ética, descreve sobre a "inviolabilidade do local de trabalho e respectivos arquivos e documentação, garantindo o sigilo profissional; e o Art. 7º alínea "a" descreve no capítulo que trata das relações com as instituições empregadoras e outras que constituem direitos do/a assistente social "dispor de trabalho condignas seja em entidade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do exercício profissional". (CFESS, 1993). A Resolução CFESS 493/2006, dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social; tais como: espaço físico com iluminação adequada ao trabalho diurno e noturno, conforme organização institucional; recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional; ventilação adequada a atendimentos breves ou demorados e com portas fechadas; espaço adequado para alocação de arquivos para adequada guarda de material técnico de caráter reservado(CFESS, 2006).

[...] pedagogas, técnicas em assuntos educacionais, psicólogo, intérprete de libras e assistente de alunos. (AS5)

[...] um psicólogo, duas pedagogas, um TILS e um assistente de alunos. (AS6)

De acordo com PDI (2019), a operacionalização do Programa de Assistência Estudantil é responsabilidade da equipe multiprofissional dos campi e descreve os seguintes profissionais: Serviço Social, Pedagogia, Psicologia, Técnico em Assuntos Educacionais, Tradutores e Intérprete da Língua de Sinais, Assistente de Alunos, Bibliotecário e Auxiliares de Biblioteca, destaca-se que as duas últimas categorias de profissionais não compõem a equipe das SEPAEs. De maneira geral, verificamos que, mesmo havendo uma equipe mínima de profissionais conforme descrita no PDI, nem todos os campi têm nas SEPAEs todos esses profissionais no quadro de servidores, o que dificulta os atendimentos, visto que é uma demanda específica de trabalho que não é possível ser absorvida por outros profissionais.

Outra consideração importante é que com exceção dos campi Curitiba, Palmas e Paranaguá, os demais campi do IFPR tem apenas um(a) assistente social, que, além das demandas relacionadas às atribuições específicas do Serviço Social, de maneira geral também podem ser requisitados para participação nas bancas de cotas para análise de renda e escola pública ou nas bancas de heteroidentificação dos candidatos aprovados nos cursos de nível médio e superior nas referidas modalidades, também participam de comissões diversas, do NAPNE e NEABI.

Com relação ao número de assistentes sociais, perguntamos às participantes da pesquisa se o número de profissionais de Serviço Social no campus era suficiente para atender a demanda de trabalho e tivemos os seguintes dados:

Atualmente atende-se à demanda recebida, porém, a atuação fica limitada a isso e aos processos da assistência estudantil. A ampliação do número de profissionais permitirá avançar no planejamento de ações mais coletivas e com intervenção mais abrangente. (AS3)

No momento, sim. (AS5)

Com relação a AE, penso que sim, pois, temos tido cada vez menos inscritos. Quando entrei no IF era complicado, todos se inscreviam- mesmo sem estar em vulnerabilidade social, e era muita demanda para um só servidor. Afora, inscrevem somente quem realmente precisa, então fica mais tranquilo o trabalho. O maior problema hoje é a documentação que os estudantes não entendem e sempre mandam errado. O que foi melhorado com a inserção do SIGAE, e do aceite de documentação pendente. (AS6)

Verificamos que as três participantes da pesquisa indicam que o número de profissionais de Serviço Social é suficiente no momento, todavia, AS3 e AS6 indicam que o atendimento fica restrito aos processos relacionados à assistência estudantil e AS3 descreve que a ampliação do número de profissionais permitiria planejar outras ações. Já na definição de AS1, AS2 e AS4, o número de profissionais atualmente não é suficiente para atender a demanda e desenvolver um trabalho de maior alcance do Serviço Social, como é possível verificar nas respostas:

Não, considerando que temos estudantes manhã, tarde e noite, um público fica descoberto. Além disso, devido as demandas burocráticas da Assistência Estudantil, não é possível atuar de modo ideal, com grupos orientando estudantes e familiares, infelizmente o planejamento do Serviço social se esvazia em meio as demandas diárias e imediatas da escola. (AS1)

Não, principalmente quando é exigida a participação do Serviço social em comissões que poderiam ser outros profissionais. (AS2)

Não, é muito importante que haja mais profissionais do Serviço Social para atender as demandas. Além disso, uma equipe de assistentes sociais pode-se ter visão específica do Serviço Social. Sendo assim, eles podem se apoiar e propor várias estratégias específicas do fazer profissional. (AS4)

Diante do exposto, analisamos que de maneira geral, a pesquisa revela que a maioria das participantes consideram a necessidade de ter mais profissionais de Serviço Social no campus, demanda justificada pelo número de estudantes nos campi, pela necessidade de ampliar o trabalho para além das análises socioeconômicas para concessão de bolsas e auxílios e para o desenvolvimento de um trabalho que exceda o atendimento às demandas imediatas, ações que têm se mostrado limitadas considerando a demanda de trabalho e o número de profissionais de Serviço Social nos campi.

Acreditamos que o número reduzido de profissionais para atender uma demanda de trabalho crescente e diversa tem provocado a intensificação do trabalho, sobretudo nos períodos de análises socioeconômicas, quando as profissionais precisam lidar com o tempo e os prazos para dar conta de concluir esse processo, concomitante à outras demandas do setor.

Gazotto (2019) ao analisar a particularidade do trabalho de assistente sociais na Política de Assistência Estudantil, a partir da produção de conhecimento, indica que “ficou evidente que vem ocorrendo uma precarização do trabalho das assistentes sociais e também a intensificação das rotinas, que se tornam cada vez mais burocratizadas, visando a objetivação de ações em torno de editais, projetos e programas institucionais”. (GAZOTTO, 2019, p. 215).

Como analisamos, a ampliação do número de assistentes sociais nas instituições federais de ensino ocorreu principalmente após a aprovação do PNAES no contexto da expansão das

universidades federais e dos institutos federais; fato este que ampliou as condições para o acesso e a permanência dos estudantes na educação pública federal. Destarte, a requisição de assistentes sociais ocorre sobretudo pela necessidade de profissionais para a operacionalização do programa. De fato, observamos a partir da realidade do IFPR que a maioria das profissionais assistentes sociais trabalham na execução do PNAES. Dessa forma, buscamos conhecer o trabalho das assistentes sociais, a partir da questão: Quais atividades são desenvolvidas pelo Serviço Social na assistência estudantil?

Orientação de inscrição, análise das inscrições, gestão administrativa da assistência estudantil, acompanhamento dos estudantes com relação a frequência e acompanhamento social dos estudantes, encaminhamento para a rede socioassistencial, de proteção e de saúde. (AS1)

Todas as ações referentes a Assistência Estudantil são responsabilidade do Serviço Social no campus em que atuo: Elaboração e acompanhamento de editais, organização da divulgação dos editais aos estudantes e familiares quando menores de 18 anos, orientações referente a documentação pendente, indeferimento, solicitação de recurso, divulgação de todos os resultados e informações referentes a Assistência Estudantil, orientações quanto abertura de conta, recebimento, termo de compromisso, recebimento dos termos, acompanhamento dos estudantes no programa, orientações quanto a perda do auxílio devido ao excesso de faltas ou desligamento. Exceto em planilhas e relatórios, que ultimamente têm vindo compartilhada exclusivamente para a chefe da SEPAAE, não sendo permitida minha atuação. (AS2)

Todo o processo de seleção de estudantes para os auxílios e acompanhamento de estudantes selecionados (divulgação e orientação sobre programas e editais, inscrição, análise socioeconômica, divulgação de resultados, envio de termos de compromisso e desligamento, acompanhamento de estudantes atendidos pelo programa. (AS5)

A maior parte do tempo, atuo na execução dos Programas de Assistência, como orientações gerais a respeito das bolsas/auxílio, análise socioeconômica, acompanhamento de pagamentos de bolsas, acompanhamento de estudantes. (AS6)

Verifica-se nos relatos das participantes da pesquisa que o trabalho profissional envolve todo o processo relacionado a execução do programa de assistência estudantil. AS1 descreve o trabalho desde a orientação acerca da inscrição para os programas de assistência estudantil até o acompanhamento social dos estudantes e o encaminhamento para a rede intersetorial de atendimento. Na mesma direção, os relatos de AS2 e AS5 indicam a abrangência do trabalho das profissionais, processo este que abarca desde a divulgação dos editais dos programas de bolsas/auxílios ao acompanhamento dos estudantes atendidos até a formalização do desligamento nos programas. AS6 também indica que a maior parte do tempo do trabalho é na execução dos programas de assistência estudantil, nas ações relacionadas às bolsas e auxílios financeiros.

Observa-se que a maior demanda de trabalho para as assistentes sociais tem se expressado nas ações relacionadas ao acesso e acompanhamento dos estudantes nos programas de assistência estudantil. Os relatos apresentam uma diversidade de atividades realizadas pelas assistentes sociais que percorrem as várias etapas do processo desde a divulgação dos programas. Destaca-se também o acompanhamento social dos estudantes bem como os encaminhamentos para a rede intersetorial de atendimento. Observamos também no relato de AS3, além do processo de execução das ações da assistência estudantil, a dimensão socioeducativa do trabalho, que é extremamente importante porque apresenta uma possibilidade de fortalecimento da população usuária, na sua compreensão como sujeito de direitos e imprime uma direção social da profissão.

De forma geral o Serviço Social atua no esclarecimento da assistência estudantil como uma ação para garantia do direito à educação. No que tange a sua execução no IFPR, quando é dado espaço, participa da discussão das minutas dos editais que regulamentam os programas. Já no campus, atua na divulgação dos editais para estudantes/responsáveis, na orientação para inscrição, manuseio do sistema de inscrição e dos documentos comprobatórios de acordo com o contexto familiar, apoio na preparação dos documentos(escaneamento); análises das inscrições e etapa de recursos, contato, quando necessário, com estudante/responsável para esclarecimentos e coleta de informações complementares; divulgação dos resultados e atividades administrativas como articulação com banco para abertura de contas, emissão de declarações para apresentar ao banco, assinatura dos termos de compromisso, acompanhamento dos pagamentos e questão de frequência.(AS3)

De maneira geral observa-se nos relatos das participantes da pesquisa a realização de várias atividades administrativas e burocráticas, que apesar de não serem atribuições específicas do Serviço Social são demandas que vão sendo incorporadas às atividades das profissionais.

O tempo dedicado a essas demandas por vezes se sobrepõe a fazer o que de fato é matéria do Serviço Social, isso é observado nos seguintes relatos de AS1 e AS4, quando perguntamos sobre a principal demanda de trabalho na assistência estudantil e sobre as condições de trabalho.

[...]Infelizmente a atuação do Serviço Social por vezes acaba sufocada por demandas burocráticas e administrativas de pagamento de bolsas e auxílios aos estudantes. [...] As condições seriam melhores caso os trabalhos administrativos fossem absorvidos por cargos dessa área, haveria mais possibilidades de atuação em grupos. (AS1)

[...] é necessário a contratação de mais profissionais para a equipe multiprofissional, inclusive assistente social, pois a falta de servidores administrativos no campus faz com que tenhamos que realizar algumas atividades que não faz parte da função acarretando uma sobrecarga de trabalho. Além disso, algumas vezes deixa-se de fazer o que de fato é atribuição do profissional para realizar as outras atividades que não faz parte da sua atribuição. (AS4).

Importante destacarmos nesses relatos a ausência de servidores da área administrativa no setor, fazendo com que atividades deste campo sejam absorvidas também pelo Serviço Social. Realidade esta que também é identificada em outros IFs, uma vez que Prada e Garcia (2019), em sua pesquisa problematizam que:

A assistente social, além de assumir o que lhe é competência profissional e de exercício privativo, ainda assume outras atividades administrativas para que haja continuidade na execução da AE, já que se sente e é (pela instituição e pela conjuntura institucional) responsabilizada por toda a sua execução (PRADA; GARCIA, 2019, p. 102).

Como analisa Iamamoto (2004b), apesar do assistente social possuir uma relativa autonomia, é a instituição empregadora que organiza o processo de trabalho do profissional, à medida que fornece os meios e recursos para o desenvolvimento do trabalho, estabelecem as prioridades e define as funções que compõem o cotidiano do trabalho profissional.

Por outro lado, Iamamoto (2004b) analisa que os assistentes sociais historicamente são um dos agentes que implementam as políticas sociais, entretanto o mercado de trabalho atual demanda além da execução, a formulação e a gestão de políticas sociais, a autora reflete que para responder a essas requisições é necessário romper com atividades burocrática e cotidianas, indo além das rotinas institucionais e apreender o movimento da realidade, identificando as possibilidades para o trabalho profissional, como verificamos na afirmação:

Responder a tais requerimentos exigem uma ruptura com a atividade burocrática e rotineira que reduz o trabalho do assistente social a mero *emprego*, como se esse se limitasse ao cumprimento burocrático de horário, à realização de um leque de tarefas as mais diversas, ao cumprimento de atividades preestabelecidas. Já o exercício da *profissão*, é mais do que isso. É uma ação de um sujeito profissional que tem competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais. Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional. (IAMAMOTO, 2004, p. 21, grifos da autora).

Nesta perspectiva, embora os profissionais assistentes sociais tenham limites impostos pela condição de trabalhador assalariado e a despeito das condições objetivas que muitas vezes se mostram limitadas, é importante demarcar institucionalmente o trabalho profissional, aquilo que é atribuição e competência do Serviço Social. Couto (2009) ao abordar a formulação do projeto de trabalho profissional analisa que “é imperativo ao assistente social identificar aquilo que requer a intervenção profissional, bem como reconhecer de que forma essa intervenção irá

responder às necessidades sociais, que transformadas em demandas, serão privilegiadas nos processos de trabalho nos quais a profissão é requerida. (COUTO, 2009, p. 652).

Além das demandas relacionadas ao Programa de Assistência Estudantil, buscamos identificar outras demandas de trabalho para as profissionais com a seguinte questão: Além do Programa de Assistência Estudantil, existem outras requisições ou demandas do campus para o Serviço Social? Vejamos as respostas.

[...] O Serviço Social atua no atendimento social de estudantes/famílias advindos por demanda espontânea ou encaminhamentos, o que decorre na articulação e intervenção junto a rede de proteção disponível na região, sejam equipamentos públicos ou não-governamentais. Levantamento de instituições para atendimento das diversas situações apresentadas, com destaque para área de saúde mental. Atendimento sociopedagógico aos estudantes. Participação em ações/projetos com temáticas atinentes ao escopo do serviço social e nos conselhos de classe. (AS3)

O/a assistente social pode fazer encaminhamentos para a rede, por exemplo, saúde, assistência social, educação, conselho tutelar. Fazer orientações sobre direitos das pessoas. Reunião com pais e familiares. Fazer acompanhamento de estudante em situação de vulnerabilidade ou violação de direitos. Participar de conselhos municipais, estaduais ou federais de controle social. (AS4)

[...] nossa equipe trabalha de forma interdisciplinar, então fazemos os acompanhamentos em conjunto com os outros profissionais que trabalham comigo. Quando necessário encaminhamos para saúde, principalmente na parte psicológica. (AS6).

Como afirmado por Yamamoto (2004b) os assistentes sociais não realizam seu trabalho isoladamente, mas é parte de um trabalho coletivo, de um conjunto de especialidades que são acionados conjuntamente. Verificamos nos relatos das participantes da pesquisa essa perspectiva do trabalho em equipe multiprofissional, como AS6 expressa ao descrever a realização de um trabalho na perspectiva interdisciplinar. Além disso, também observamos o trabalho intersetorial, uma vez que ao realizar o atendimento e acompanhamento social, são identificadas as diferentes demandas estudantis/familiares e encaminhadas para outros serviços e políticas sociais, como expressado por AS3, AS4 e AS6.

Outra ação importante que abrange um caráter mais coletivo é a participação em ações e projetos com temáticas relativas à área do Serviço Social, descrita por AS3, sinalizamos para a importância da participação e o desenvolvimento de atividades que contemplem ações coletivas com os estudantes. Uma das experiências que tivemos no campo de trabalho foi o desenvolvimento de oficinas com discussões sobre temas sugeridos pelos estudantes dos cursos técnicos integrado ao ensino médio, temas que abrangia a discussão sobre bullying, sexualidade, prevenção ao uso de drogas entre outros, para tanto, contamos com a participação de diferentes profissionais para abordar sobre as temáticas.

Além das atribuições específicas, geralmente as profissionais também são requisitadas para participarem de comissões diversas, reuniões de colegiados, conselhos de classe, participação no NAPNE e nas bancas de cotas de estudantes ingressantes nos cursos técnicos e de graduação e identificamos algumas dessas ações nos relatos de AS1, AS2 e AS5:

Participação em comissões e atuação multiprofissional nas demandas. (AS1)

[...] atendimentos gerais do setor, atendimento e acompanhamento de estudantes e famílias em situação e vulnerabilidade ou evasão escolar, encaminhamento externo aos serviços municipais ou conselho tutelar, participação em comissões, participação no NAPNE. (AS2)

[...] Participação em reuniões de colegiado e conselhos de classe, orientação e encaminhamentos para rede de serviços públicos do município e do estado e acionamento do Conselho Tutelar, Ministério Público e outras instituições para garantia de direitos. (AS5)

Observa-se que muitas das ações informadas estão relacionadas ao atendimento, acompanhamento, orientações e os encaminhamentos para a rede intersetorial de acordo com as diferentes demandas discentes e de familiares, tais como as políticas de saúde, assistência social, educação, a rede de proteção integral à criança e ao adolescente, tais como o conselho tutelar e o ministério público. Entendemos que essas ações também fazem parte do campo de atuação profissional na Assistência Estudantil se partimos da compreensão da Assistência Estudantil para além das análises socioeconômicas para concessão de bolsas e auxílios financeiros.

Como apresentamos no decorrer desta pesquisa, a política de educação é um campo rico de possibilidades, mas também de contradições e projetos em disputa.

De acordo com CFESS (2011)

A inserção do/a assistente social na Educação não deve ser pensada descolada das dinâmicas que particularizam esta política, visto que, historicamente, seu trabalho vem sendo demandado como parte das estratégias de controle social do Estado e das frações dominantes da burguesia sobre os processos de reprodução espiritual da força de trabalho. (CFESS, 2011 p. 51).

O Serviço Social é cotidianamente tensionado pela conjuntura nacional, institucional e pelas requisições institucionais frente à materialização do projeto profissional, desafios que se colocam na luta pela garantia dos direitos em tempos de redução, sucateamento e precarização das políticas sociais.

Entretanto, mesmo diante dessas contradições mediadas pelos interesses da hegemonia burguesa, “parte-se da premissa de que a educação pública, como uma das políticas sociais é

um espaço de lutas e disputas em favor da classe trabalhadora. Isso porque a educação é uma das mediações do vínculo entre homens e mulheres ao gênero humano à construção da liberdade humana[...]” (SANTANA; FERREIRA, 2019, p. 37).

Nesse sentido, podemos analisar que o Serviço Social encontra nesse espaço sócio-ocupacional, possibilidades para desenvolver um trabalho que amplie o acesso e os direitos da classe trabalhadora, mas também é um campo com muitos desafios que atravessam o cotidiano profissional, considerando as tensões existentes entre a intencionalidade ético-política crítica e transformadora do projeto profissional e as demandas institucionais ao profissional, que é o trabalhador assalariado (IAMAMOTO, 2021).

É nesse movimento contraditório que buscamos compreender como as participantes da pesquisa, avaliam as dificuldades e as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho em seu espaço sócio-ocupacional considerando o projeto Ético - Político da profissão.

A atuação do Serviço Social no Instituto Federal tem várias possibilidades de intervenção, pois pode atuar junto aos estudantes, familiares, servidores e comunidade. Contudo, fica limitada as demandas imediatas do cotidiano escolar e ao trabalho burocrático e administrativo, e quando o profissional se dá conta, o tempo passou a as intervenções que de fato podem contribuir com a sociedade não foi realizada. (AS1).

Devido a quantidade de demanda de trabalho relacionado a Assistência Estudantil, sinto dificuldade em desenvolver projetos e trabalhos em caráter coletivo voltados a garantia de direitos. (AS2)

De forma geral, temos possibilidade de realizar um trabalho legal, mas as vezes não temos tempo hábil, pois grande parte do tempo estamos trabalhando em análise documental e seleção de estudantes bolsistas. Mas em meu campus trabalho próximo dos outros profissionais, o que me permite conhecer melhor a realidade dos estudantes que acompanho. (AS6)

Verificamos que as profissionais identificam em seu espaço sócio-ocupacional, possibilidades para um trabalho de maior alcance e abrangência do Serviço Social, com intervenções junto à comunidade acadêmica e comunidade externa, como descrito por AS1 ou com desenvolvimento de ações coletivas por meio do desenvolvimento de projetos como indicado por AS2, também é destacada por AS6 as possibilidades do trabalho com diferentes profissionais para melhor conhecimento da realidade dos estudantes. Quanto às dificuldades, verificamos que a demanda de trabalho e a falta de tempo para desenvolver outras ações, além das demandas imediatas, que também envolvem em grande medida atividades burocráticas e administrativas, além das ações relacionadas a AE, são as principais dificuldades apontadas pelas participantes da pesquisa, essas dificuldades são expressadas por AS4,

A dificuldade é delimitar o que de fato faz o profissional de Serviço Social na educação tecnológica, além dos programas de assistência estudantil. Muitas vezes sou solicitada a realizar tarefas que não fazem parte do meu fazer profissional. Além disso, a falta de servidor administrativo faz com que aumente a solicitação de diversas atividades acarretando a sobrecarga do trabalho, tendo em vista que muitas atividades mesmo não sendo função da assistente social é necessária serem feitas para que o estudante e a instituição não sejam prejudicados, porém, com essa sobrecarga faz com que não desenvolva ações específicas do assistente social. Já as possibilidades são diversas, pois no meu espaço sócio-ocupacional tenho relativa autonomia que poderia fazer com que eu fizesse parte algumas ações, como, por exemplo, dinâmica de grupo, grupo de pesquisa, palestras, porém conforme relatado a sobrecarga que já é grande na assistência estudantil atrelado com outras demandas, não faz com que eu realize esses exemplos ou outros que são atribuições específicas. (AS4).

Observamos que AS4 alega possuir uma relativa autonomia para desenvolver seu trabalho e enfatiza que há várias possibilidades para o Serviço Social em seu espaço sócio-ocupacional, destacando a perspectiva de trabalhos coletivos, socioeducativos e a participação em projetos de pesquisa, todavia, além dos limites relacionados à alta demanda de trabalho, traz em seu relato ainda como uma das dificuldades, a delimitação do fazer profissional na educação tecnológica para além das ações relacionadas aos programas de assistência estudantil. Com relação a isso, Couto (2009) nos fornece importantes contribuições acerca da formulação do projeto de trabalho profissional e afirma ainda que é indispensável planejar o trabalho e dar-lhe sentido teleológico. A autora ainda chama a atenção para o equívoco da reprodução do projeto institucional como sendo o projeto de trabalho do assistente social, destacando que o projeto institucional compõe um arsenal de conhecimento que deve ser levando em conta pelos assistentes sociais, mas não encerra o que a profissão tem a oferecer (COUTO, 2009).

Ainda com relação aos desafios e as possibilidades, AS3 indica que a realidade contraditória, a conjuntura e o enfraquecimento da organização coletiva na defesa dos direitos impactam nos espaços sócio-ocupacionais e desafiam o trabalho profissional cotidianamente exigindo posicionamento e reforça ainda que este campo de trabalho é também um espaço de resistência na defesa dos direitos e do compromisso com a classe trabalhadora, como é possível observar em seu relato:

O projeto ético-político profissional delinea claramente os princípios que devem nortear a prática profissional e estabelece isso relacionando aos desafios/dificuldades que a realidade impõe, uma estrutura desigual, em que vigora uma relação de exploração cada vez mais refinada, a constante ofensiva aos direitos humanos e as políticas públicas, a propagação que cada sujeito é responsável pela sua situação, seja fracasso e sucesso, o enfraquecimento da organização coletiva para defesa de direitos. Esse cenário que ecoa no espaço sócio-ocupacional, exige cotidianamente a demarcação de posicionamento e disputa de espaço de fala e intervenção. Por outro

lado, esse espaço se configura como resistência e defesa de direitos, representa acolhimento e compromisso com a classe trabalhadora e a defesa do público. (AS3)

Apesar das dificuldades que estão relacionadas principalmente à quantidade da demanda de trabalho que em grande medida envolve atividades burocráticas administrativas e requisições que por vezes não são atribuições específicas do Serviço Social.

As profissionais reconhecem as possibilidades existentes no espaço sócio-ocupacional para intervenção e o desenvolvimento de trabalho coletivos com a comunidade interna e externa, desenvolver projetos, realizar palestras, participar de grupos de pesquisa, além das possibilidades advindas do trabalho em equipe multiprofissional que permite uma interlocução com outras profissões no sentido de compreender o estudante nas suas diferentes dimensões.

Diante do exposto, analisamos que o IFPR é uma instituição relativamente jovem e o Serviço Social nessa instituição tem uma história ainda recente e em construção. Consideramos importante a organização e articulação da categoria de profissionais de Serviço Social na instituição no sentido de discutir e refletir criticamente sobre o trabalho profissional.

Analisamos que as demandas e requisições são diversas, mas as ações relacionadas à AE ocupam a maior parte do tempo de trabalho das profissionais assistentes sociais. Além disso, vivenciamos tempos adversos, de maior intensificação do trabalho, uma vez que com o número reduzido de profissionais, os trabalhadores tendem a assumir múltiplas funções e atividades, como analisado por Iamamoto (2021) a intencionalidade ético-política crítica do projeto profissional é tensionada pelas demandas institucionais ao trabalho assalariado, cujas requisições priorizam atividades rotineiras em detrimento de um trabalho de caráter técnico e criativo.

Ademais, identificamos neste estudo, a importância de demarcar o trabalho profissional na instituição, aquilo que é o objeto da intervenção do Serviço Social, deste modo, entendemos que a elaboração do projeto de trabalho é essencial, para dar clareza e reafirmar aquilo que é atribuição e competência do Serviço Social, reforçamos a análise de Couto (2009) de que o projeto institucional deve ser considerado, mas as(os) assistentes sociais com seus conhecimentos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo que fortalece uma direção social bem definida junto a classe trabalhadora, pode ter muito mais a oferecer na sua intervenção profissional, considerações que são vislumbradas conforme respostas apresentadas nos relatos das participantes da pesquisa.

3.3 EVASÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DA(O) ASSISTENTE SOCIAL

A educação como um direito social no Brasil ganha *status* de política pública universal a partir da Constituição Federal de 1988, todavia, passados mais de trinta anos ainda não alcançamos a universalização da educação e uma das expressões mais latentes que mostram essa contradição entre o direito à educação e a efetivação desse direito de fato é a evasão escolar, que ocorre em todos os níveis e modalidades de ensino.

Como já abordamos o principal motivo para o abandono escolar no Brasil entre jovens de 14 a 29 anos, que não completaram o ensino médio e entre jovens de 15 a 29 anos com ensino médio completo ou ensino superior incompleto, está relacionado com a necessidade de trabalhar. (IBGE, 2020). Esses dados representam o acirramento das desigualdades sociais no Brasil, que se tornam ainda mais latentes quando intercruzados com dados regionais, de etnia e gênero. O desafio está em garantir o direito social à educação; quando os jovens filhos da classe trabalhadora precisam optar entre estudar ou trabalhar para manter as suas condições materiais para a sobrevivência; condição esta que na realidade não se trata de uma opção, mas de uma necessidade de sobrevivência. Essa contradição é inerente a uma sociedade fundada na exploração dos trabalhadores, que mesmo quando tem seus direitos garantidos constitucionalmente ainda precisam lutar para que esses direitos sejam de fato efetivados.

Destarte, analisamos que a evasão escolar é uma das expressões da “questão social”, que tem impactado diferentes níveis e modalidades de ensino, não é um fenômeno recente, ainda que haja por parte das instituições iniciativas para amenizá-la. No caso das instituições federais de ensino o PNAES é uma das ações estratégicas que tem entre seus objetivos a redução das taxas de evasão e retenção.

Como analisamos no segundo capítulo, a taxa geral de evasão escolar no IFPR apresentou uma expressiva redução entre 2017 e 2019, caindo de 21,2% em 2017 para 10,8% em 2019 (IFPR, 2020). De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, em 2019 o índice de eficiência acadêmica nos cursos técnicos foi 70,9%, e nos cursos de graduação foi de 38,70%, o que demonstra um número expressivo de estudantes que não concluíram o curso no prazo de integralização, seja por retenção ou pela evasão, neste último caso, foram aproximadamente 32% de estudantes de cursos técnicos de nível médio (integrado e subsequente) e 52% dos cursos de graduação.

Com relação a evasão escolar, um dos objetivos deste estudo foi levantar dados sobre a evasão nos cursos de graduação, considerando que a partir da realidade do campus desta

pesquisadora, é o nível de ensino com maior índice de evasão, todavia, os dados da pesquisa mostram que a realidade da evasão escolar entre os diferentes níveis de ensino dos campi é distinta. Como observamos ao realizar o seguinte questionamento às participantes da pesquisa: No campus que você atua, em qual nível de ensino dos cursos presenciais enfrentam o maior índice de evasão escolar?

Depende do ponto de vista. Nos cursos de tecnologia tínhamos uma grande evasão devido a grande quantidade de reprovação. No subsequente a evasão é maior, chegando a 50% ou menos dos matriculados durante o semestre. E o integrado, por ano temos em média 20 a 30% de transferências externas, o que consideramos também como evasão, esse índice é mais acentuado nos primeiros e nos terceiros anos. (AS1)

O campus tem a oferta de cursos superiores a pouco tempo, o que ainda não permite uma mensuração dos motivadores e variantes de evasão nesses casos. Assim, os dados de maior evasão se concentram nos cursos subsequentes e vem aumentando entre os cursos do ensino médio integrado. (AS3)

No ensino médio temos tido bastante, mas acredito que seja por conta da pandemia. Quando entre em 2014 era no subsequente, tanto que quase todos foram extintos, ficamos somente com um em nosso campus. (AS6)

Como verificamos, nos campi onde atuam as profissionais AS1, AS3 e AS6, o maior índice da evasão escolar concentra-se nos cursos subsequentes, sendo observado o aumento da evasão nos cursos técnicos integrados. Já AS2, AS4 e AS5 descrevem que o maior índice de evasão é nos cursos de graduação, todavia, AS5 destaca que, era a realidade identificada na ocasião em que realizou uma pesquisa, e que, embora não dispõe dos dados atuais da evasão escolar, observou o aumento em todos os níveis de ensino no contexto da pandemia. Vejamos as respostas:

Graduação (AS2)

Licenciatura em exatas. (AS4)

Não tenho esses dados no momento. Ainda mais no contexto de pandemia, onde houve muita evasão em todos os níveis. Porém, em pesquisa realizada em 2017, referente ao período entre 2012 a 2015, identifiquei que a evasão foi maior no curso de nível superior. Naquela época, só tínhamos um. (AS5)

As causas da evasão escolar são diversas e na definição de Baggi e Lopes (2010) os fatores são múltiplos e tem relação com o contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida. Essa compreensão da evasão escolar aparece nos relatos de AS2, AS3 e AS5, em resposta ao seguinte questionamento: Qual sua compreensão sobre a evasão escolar?

A evasão escolar é quando o estudante deixa de frequentar as aulas, as abandona, sem dar explicações ou informações à instituição. A evasão escolar pode ter diversos motivos, como dificuldades em conciliar estudos com trabalho ou família, filhos no caso das mulheres, dificuldade financeira, problemas de saúde, falta de identificação ou interesse com o curso e tantos outros motivos. (AS2)

A evasão escolar é uma questão multifatorial, que retrata os determinantes macroestruturais e por conseguinte, as desigualdades na garantia do direito à educação, os limites institucionais quanto à diversidade dos sujeitos, realidades e conhecimentos, bem como a esfera individual dos estudantes, que possuem expectativas e necessidades que podem ocasionar a evasão. (AS3)

Entendo a evasão como um processo multifatorial. A evasão não ocorre só no momento em que o estudante deixa de frequentar as aulas ou solicita o cancelamento da matrícula. Penso que o processo de evasão pode começar com alguns “sinais”, seja uma dificuldade de aprendizagem, de relacionamento com colegas ou docentes, que pode levar à uma frequência irregular[...], ou uma dificuldade da própria instituição em identificar as necessidades do estudante e buscar alternativas para o seu atendimento. (AS5).

Como evidenciado pelas participantes da pesquisa, múltiplas situações influenciam na evasão escolar, circunstâncias que passam por questões individuais, familiares, financeiras, questões de saúde, mas também questões relacionadas aos limites institucionais em responder a diversidade de necessidades estudantis que se apresentam no espaço institucional; como afirmado por Dore e Lüscher (2011, p, 785) “[...] sendo a evasão resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais estas devem ser compreendidas nas suas particularidades mas também nas suas interrelações.”

Diante disso, buscamos neste estudo, identificar como tem se expressado as dificuldades para a permanência dos estudantes a partir da percepção das profissionais, com a seguinte questão: Considerando a realidade de seu local de trabalho, quais são as principais dificuldades para a permanência e conclusão dos estudantes nos cursos? A partir das respostas é possível observar que as dificuldades para a permanência e a conclusão do curso são diversas como é possível verificar nas respostas das profissionais:

Dificuldade em conciliar os estudos com trabalho, família. (AS2)

Conciliação de estudos com horário de trabalho. (AS5)

Como indicado por AS2 e AS5 a principal dificuldade para a permanência estudantil está relacionada a outras responsabilidades dos estudantes, tais como trabalho e família, tornando difícil conciliá-las com os estudos. Já AS6, relata que o tempo de formação dos estudantes nos cursos técnicos integrado ao Ensino médio, é o principal fator que dificulta a permanência em seu campus.

Penso ser várias questões, mas a principal é a questão do tempo de formação, no ensino médio muitos evadem, pois, querem terminar o EM mais rápido, não compreendem que estão no ensino técnico integrado. (AS6)

Importante destacar que alguns cursos técnicos integrado ao ensino médio no IFPR tem duração de quatro anos e de modo geral os cursos regulares de ensino médio têm duração de três anos, é neste sentido que na definição de AS4, os estudantes podem evadir-se do curso técnico integrado. Dentre as dificuldades para a permanência, também importa destacar a fragilidade de políticas públicas de mobilidade, sobretudo, no que se refere a estudantes das áreas rurais, como observamos no relato de AS4:

Alguns estudantes possuem defasagem do aprendizado tanto quando ingressam no ensino médio quanto na graduação. Sendo assim, desistem do ensino, pois não conseguem compreender as aulas. [...] por vezes verifica-se que na família ninguém trabalha com a carteira assinada, ou seja, são trabalhadores informais com renda muito baixa, isso faz com que os estudantes tenham que trabalhar para contribuir com a renda da casa. **Ademais por ser uma região rural, algumas localidades o ônibus não busca os estudantes, por vezes o estudante precisa se deslocar 15 km para chegar até o ponto de ônibus. Devido a essa dificuldade alguns desistem.** (AS4).

E por fim destacamos as questões relacionadas ao ensino, tais como dificuldade de aprendizagem, de adaptação a rotina de estudos e a sobrecarga de trabalhos, como relatado por AS1 e AS3:

Adaptação a uma rotina de estudos rígida e exigente, e entender a “qualidade” esperada pelo docente. Além da quantidade de componentes curriculares, atividades e trabalhos, que sobrecarregam o discente e o impede muitas vezes de ter momentos de lazer. (AS1)

[...] fica evidente que as principais dificuldades em comum para cursos do ensino médio integrado e subsequente são: defasagem na aprendizagem, sobretudo nos conhecimentos de exatas, acúmulo de componentes devido dependências, desestímulo pela retenção[...] sobretudo no ensino médio, visto que os cursos já são de 4 anos e a retenção prolonga muito o tempo de conclusão[...] sobrecarga de atividades/funções, conciliamento entre trabalho, escola e vida pessoal. Destaca-se que para os estudantes do subsequente é notável também a incompatibilidade de horário de trabalho e escola, pois muitos estudantes trabalham na indústria, em turnos e escalas. No caso dos estudantes do ensino médio verifica-se que ocorre a incompatibilidade com o curso e adaptação ao ritmo, rotina e tempo de dedicação aos estudos que é exigido. Vale frisar que a dificuldade também se estabelece institucionalmente, por não conseguir suprir/amenizar a defasagem na aprendizagem, ocorrendo uma disparidade significativa entre os estudantes. Além disso, é preciso considerar as questões macroestruturais que são determinantes para a permanência, as desigualdades sociais que impactam entre outras situações, na necessidade de buscar trabalho para complementar renda familiar, por exemplo. (AS3)

De modo geral, verificamos que apesar da diversidade de motivos, a maioria das profissionais destacam entre as principais dificuldades para a permanência, a conciliação dos

estudos com outras responsabilidades, tais como trabalho e a família, como identificamos nos relatos de AS2, AS3, AS4 e AS5. Diante disso, analisamos que a realidade social impõe limitações nas condições objetivas para o estudo, uma vez que o estudante não consegue conciliar estudo e trabalho, sendo necessário optar pelo trabalho porque é o meio para garantir as condições para a sua sobrevivência. Destacamos também as dificuldades relacionadas ao ensino, tais como defasagem e dificuldade de aprendizagem, a retenção e sobrecarga de trabalhos, como mencionado por AS1, AS3 e AS4.

Como abordamos, o Programa de Assistência Estudantil foi criado para viabilizar melhores condições para a permanência e êxito dos estudantes, foi resultado de anos de luta e reivindicação sobretudo do movimento estudantil e tem uma importância indiscutível para estudantes provenientes da classe trabalhadora. Reforçamos, porém, o entendimento de que as ações para a permanência e a prevenção da evasão escolar não se restringe a concessão de bolsas e auxílios financeiros, às necessidades relacionadas à dimensão socioeconômica precisam ser supridas, mas há outras necessidades estudantis, que impactam nas suas condições para a permanência, que perpassam dimensões que podem estar interligadas às condições socioeconômicas, mas que também podem estar relacionadas a questão relacionada a saúde física ou mental, dificuldades quanto ao processo de ensino – aprendizagem, entre outros.

Diante disso apresentamos às participantes a seguinte questão: Em seu entendimento o Programa de Assistência Estudantil é suficiente para garantir a permanência e conclusão dos estudantes no curso? Por quê?

Na percepção de AS6 o programa de assistência estudantil é suficiente para garantir a permanência e conclusão do curso, como é possível verificar:

Sim, a AE tem atendido a todos que precisam, e auxilia na permanência e conclusão deles. Digo que auxilia, pois não custeia todos os gastos, mas ajuda muito. (AS6)

Já AS1 e AS5, reconhecem a importância fundamental do Programa de Assistência Estudantil, mas entendem que não é suficiente para garantir a permanência e a conclusão do curso, ainda chamam a atenção para necessidade de atenção quanto aos aspectos pedagógicos, relacionados ao processo de ensino- aprendizagem.

Não. Acredito que é necessário na instituição uma formação com todos os servidores, para entenderem a proposta institucional, conhecerem o que é inclusão social e quais os objetivos temos. Pois, não adianta o estudante receber um auxílio ser acompanhado pela equipe multidisciplinar, se a maior motivação para permanência está relacionada ao processo de ensino aprendizagem. Costumo dizer que no IFPR, não estão buscando formar o médio, mas já o graduado[...]. (AS1)

Não. Apesar de acreditar que os auxílios da assistência estudantil são fundamentais para permanência e conclusão dos estudantes, penso que aspectos pedagógicos e a capacidade da instituição (docentes, técnicos e gestão) em atender com qualidade e sensibilidade os estudantes do campus também é peça fundamental para esta tarefa. (AS5)

Observa-se que AS1 chama a atenção para o grau de exigência com relação aos estudantes no processo de ensino aprendizagem. É importante destacarmos que há distinções na trajetória escolar e acadêmica dos estudantes, que por vezes apresentam alguma defasagem e podem não dar conta de atender a determinados níveis de exigência. Desse modo, entendemos que é preciso compreender essas distinções e criar estratégias para que esses estudantes tenham condições para desenvolver o processo de aprendizagem. Como lembrado por AS1 a inclusão social é parte fundante da instituição, mas esse processo de inclusão social pela educação efetiva-se de fato, quando o estudante consegue concluir o seu curso. Como já abordamos, por vezes as causas da evasão escolar têm determinantes externos à instituição, que não é possível intervir ou resolvê-los, mas naquilo que está ao alcance da instituição é preciso fazer. Como lembrado por AS5, “a capacidade da instituição (docentes, técnicos e gestão) em atender com qualidade e sensibilidade os estudantes do campus também é peça fundamental[...]”.

Também na percepção de AS2, AS3, AS4, o Programa de Assistência Estudantil é fundamental, mas não é suficiente, em razão da diversidade de situações que influenciam nas condições para a permanência que por vezes não está relacionado com o campo de atuação da AE:

Não, pois os motivos que levam à evasão escolar são tão diversos que muitas vezes fogem da atuação da assistência estudantil. (AS2)

Não, visto que as condições para permanência e conclusão são complexas e determinadas por questões que ultrapassam a ajuda pelo auxílio financeiro ou mesmo as iniciativas por outros projetos vinculados à bolsas. Além disso, o auxílio é para atender parcialmente algumas despesas básicas para manutenção do estudante no curso. A assistência estudantil é uma das frentes que precisam ser garantidas, mas por si só não é suficiente para definir a permanência e conclusão. (AS3)

Apenas o programa não é suficiente, embora seja um grande aliado para combater a evasão. Para que o/a estudante se evada existe várias particularidades de casa um, que infelizmente somente o programa não resolve. (AS4)

AS4 entende que embora seja um aliado no combate a evasão escolar, apenas o Programa de Assistência Estudantil não é suficiente para garantir a permanência, considerando as particularidades de cada estudante que por vezes excede o escopo do programa; verificamos que a percepção de AS2 e AS3 segue nessa mesma direção. AS2 acredita que a diversidade de fatores que levam a evasão escolar “muitas vezes fogem da atuação da assistência estudantil” e

AS3 destaca a complexidade de questões que envolvem as condições para a permanência e conclusão que ultrapassam auxílios e bolsas estudantis e considera ainda que os auxílios atendem parcialmente algumas despesas básicas do estudante, dessa forma, na definição de AS3, a assistência estudantil precisa ser garantida, mas apenas o programa não é suficiente para garantir a permanência e a conclusão do curso.

Diante do exposto, buscamos identificar de que maneira os campus têm atuado no enfrentamento à evasão, suscitando o seguinte questionamento: No campus que você atua, quais são as ações desenvolvidas para o enfrentamento da evasão escolar e quais são os profissionais envolvidos?

Fazemos busca dos estudantes notificados pelos docentes e coordenadores de curso. Realizamos intervenção com o estudante e família, buscamos possibilidades de permanência na instituição, os atendimentos normalmente são realizados por psicóloga ou pedagoga. (AS1)

A equipe da SEPAAE é bastante atuante junto aos estudantes no sentido de fazê-los sentir-se acolhidos no campus, em suas dificuldades. A SEPAAE realiza atividade pontual em todas as turmas para estabelecer uma roda de conversa explicando como é o campus, as aulas, os setores, quando tiverem dificuldades o que devem fazer, onde pode procurar orientação. Além disso a SEPAAE, fica aberta em todos os períodos e está sempre à disposição dos estudantes para orientação. Os estudantes podem buscar espontaneamente a SEPAAE ou algum professor(a) ou Coordenador pode nos informar [...]. (AS2)

Uma das ações é a política de assistência estudantil, acompanhamento de frequência dos estudantes, reunião com pais e familiares, atendimento psicológico, escuta ativa com estudantes, existe um espaço democrático para que os estudantes relatem as suas dificuldades tanto no aprendizado quanto pessoal. (AS4)

Basicamente, acompanhamento dos estudantes pelas pedagogas, técnicas em assuntos estudantis, assistente social e psicólogo. A relação da SEPAAE com os docentes também tem se mostrado importante neste aspecto. (AS5)

Observamos que as profissionais descrevem as intervenções realizadas pela equipe multiprofissional da SEPAAE, sendo citados especificamente profissionais da Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Técnico em Assuntos Educacionais. AS4 descreve a existência de um espaço democrático de escuta dos estudantes, no entanto, não é possível identificar se refere aos atendimentos prestados pela equipe multiprofissional, ou se além destes, há outros espaços de acolhimento e escuta estudantis em seu campus.

Já AS6 indica a existência de uma comissão de acompanhamento da evasão escolar:

Temos uma comissão de acompanhamento de evasão, onde participam nossa pedagoga e nosso psicólogo. Sobre as ações específicas, eu não tenho muito conhecimento, pois não atuo diretamente na comissão. (AS6)

Embora não tenha especificado todos os profissionais que fazem parte desta comissão e quais ações são desenvolvidas, avaliamos como fundamental a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica na discussão e planejamento de ações de enfrentamento à evasão escolar.

De modo geral, verificamos a partir das respostas que não foram descritos projetos específicos, mas ações realizadas no cotidiano de trabalho dos profissionais envolvidos, dentre os quais foram mencionadas a busca ativa a partir do encaminhamento docente ou coordenação de curso, atendimentos técnicos com estudantes e família, acolhimento dos estudantes e rodas de conversa. Percebe-se que as ações de enfrentamento a evasão escolar apresentadas são realizadas especificamente pelos profissionais da SEPAE e apesar de não ser identificado nas respostas como ocorre a participação docente e de coordenadores a partir do encaminhamento dos estudantes, reforçamos a importância de haver essa articulação e diálogo contínuo entre equipe multiprofissional, docentes e coordenadores de cursos. Importante destacar o argumento de AS3, quanto a necessidade de ações sistematizadas de acompanhamento.

É realizada a abordagem pedagógica nos casos que verifica-se dificuldades nos componentes curriculares através do acompanhamento dos conceitos/frequências, observações nos conselhos de classe ou encaminhamento pelos professores. Quando verificada a demanda, é feita intervenção sociopedagógica. **Mas, acredito que é necessários termos ações sistematizadas de acompanhamento dos casos de evasão já ocorridos e dos que sinalizam risco de acontecer a partir de discussão periódica por equipe multiprofissional. (AS3)**

O envolvimento nas discussões sobre a evasão escolar e as estratégias para garantia da permanência qualificada deve ser contínuo e permanente, deste modo, acredita-se que mapear e identificar casos com risco de evasão é uma forma de prevenir e planejar estratégias e proposições para que esse risco não se concretize, entretanto, entendemos que essa ação não cabe apenas a um profissional específico ou a equipe multiprofissional, mas é necessário o envolvimento e comprometimento de toda comunidade escolar, gestores, docentes e técnicos administrativos em educação.

Como sustentado pelo CFESS,

Em consonância com o nosso projeto ético-político devemos sempre tomar como meta, na condução das ações profissionais, a articulação com os/as demais profissionais que atuam no âmbito das políticas sociais. As reflexões sobre os princípios e diretrizes que devem orientar o trabalho do/a assistente social não podem deixar de considerar dois elementos importantes para o fortalecimento da profissão e de sua inscrição nas lutas sociais em defesa das políticas sociais: as suas atribuições e competências e a construção de processos de trabalho interdisciplinares. (CFESS, 2011, p. 55).

No que tange às ações da equipe multiprofissional, o processo de acolhimento e escuta qualificada que trouxeram as participantes da pesquisa, são fundamentais para os profissionais conhecerem e se aproximarem da realidade social dos estudantes e são espaços importantes para os estudantes serem ouvidos e terem as suas demandas encaminhadas. Outro espaço importante é a participação das profissionais nos conselhos de classes, no caso de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. No IFPR os conselhos de classe são bimestrais e participam docentes, coordenadores de curso e de ensino, direção de ensino e equipe pedagógica e a partir das discussões é possível ter uma visão geral de como está o processo educativo dos estudantes, neste espaço também podem contribuir com suas observações acerca dos casos que acompanha.

Ao longo desta pesquisa, temos abordado sobre o trabalho das assistentes sociais na assistência estudantil do IFPR. Como apresentamos, a particularidade do trabalho das assistentes sociais na Política de Educação perpassa a dimensão do acesso e da permanência, tendo como norte a concretização do direito social à educação. Logo, entendemos que as ações desenvolvidas estão intrinsicamente ligadas ao enfrentamento à evasão escolar. Partimos da compreensão que o enfrentamento à evasão escolar é uma responsabilidade institucional, que deve estar conectada entre seus diversos atores, gestão, docentes e técnicos administrativos.

Todavia, buscamos neste estudo identificar as ações que as profissionais do Serviço Social, participantes da pesquisa, entendem que podem contribuir para a contenção da evasão escolar. Dentre as atividades desenvolvidas pelo Serviço Social, quais você identifica que podem contribuir para a contenção da evasão escolar?

Acompanhamento com o estudante e familiares, orientação aos docentes e coordenadores. (AS1)

Atendimento e acolhimento aos estudantes e orientações/encaminhamentos a serviços externos, quando necessário. (AS2)

Acompanhamento da frequência, ter um ambiente acolhedor para ouvir as dificuldades dos estudantes, fazer encaminhamentos e acompanhamentos em relação a situação relatada pelo estudante. (AS4)

Acompanhamento socioeconômico dos estudantes e atuação conjunta junto aos demais profissionais da SEPAE, especialmente, aqueles ligados diretamente ao acompanhamento pedagógico e psicológico dos estudantes. (AS5)

Eu acredito que o acompanhamento que fazemos junto aos outros profissionais auxilia muito, e a AE vem contribuir nesse sentido. (AS6).

Como afirmado por Iamamoto (2021), “Assistentes Sociais conhecem de perto, no seu cotidiano de trabalho as necessidades da população, seus interesses sociais e o território onde

vivem” (IAMAMOTO, 2021, p. 32). É esse conhecimento da realidade social, mediatizado pela competência teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativa que possibilita uma intervenção profissional e respostas concretas às necessidades sociais da população atendida, viabilizando seu acesso nas diferentes políticas sociais, serviços e benefícios sociais. Como nos indica o relato de AS3,

Além das ações da assistência estudantil, o acompanhamento sociopedagógico que possibilita conhecer mais a fundo e em várias dimensões a realidade do estudante, a participação no desenvolvimento de estratégias institucionais que precisam ser planejadas a fim de suprir lacunas quanto a defasagem na aprendizagem, por exemplo, a orientação quanto aos direitos e encaminhamentos para rede de proteção e serviços que amparem os estudantes e suas famílias nas suas necessidades. (AS3)

É o conhecimento dessa realidade social do estudante e o acompanhamento social na sua trajetória escolar, destacado por todas as participantes da pesquisa que permite identificar suas dificuldades para permanência na escola, deste modo, o atendimento, acompanhamento, orientação e encaminhamentos às diferentes demandas do estudante e sua família, descrito pelas profissionais participantes da pesquisa, são fundamentais nesse processo de enfrentamento à evasão escolar e na luta pela garantia do direito à educação.

A partir dos dados apresentados, analisamos que as profissionais têm atuado no sentido de garantir as condições para a permanência do estudante e contribuído com ações para o enfrentamento à evasão escolar que as limitações, ainda, presentes é parte constitutiva da falta de uma Política Nacional de Assistência Estudantil que garanta um atendimento universal das condições objetivas de vida dos estudantes. Consideramos, também, a importância das intervenções interdisciplinares, com docentes, coordenadores e equipe multiprofissional identificadas na pesquisa, uma vez que o trabalho coletivo permite maior alcance considerando as múltiplas dimensões do estudante, e por fim, destacamos que é indispensável a participação das profissionais de Serviço Social nas discussões coletivas e planejamento das ações institucionais de enfrentamento à evasão escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos desenvolver um estudo sobre o trabalho da(o) assistente social no Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), tendo como objetivo geral analisar a contribuição do Programa de Assistência Estudantil a partir da atuação do Serviço Social para a permanência dos discentes na graduação do IFPR.

Consideramos a relevância do estudo para a produção do conhecimento acerca do trabalho da(o) assistente social na política de educação, especificamente na assistência estudantil e as estratégias de enfrentamento à evasão escolar; passando pela necessária reflexão sobre a concepção de educação que norteia o trabalho profissional das(os) assistentes sociais nesta política.

Iniciamos nossas considerações refletindo que esta pesquisa é parte de uma totalidade que está em constante movimento, portanto, as reflexões aqui apresentadas não esgotam o tema em questão, mas apresentam importantes elementos sobre os desafios e as perspectivas para o trabalho profissional da(o) assistente social no programa de assistência estudantil e de que maneira o Serviço Social contribui a partir de sua intervenção profissional para a garantia da permanência dos estudantes na educação.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil, criado pelo Decreto 7.234/2010, é resultado de uma trajetória histórica de anos de lutas e mobilização do movimento estudantil, que ganhou a partir da década de 1980, maior expressividade com o engajamento do FONAPRACE e da ANDIFES que ao longo dos anos trouxeram para o debate nacional a necessidade de ações e investimento para garantir a permanência dos estudantes no ensino superior. No final de 2007, foi aprovada a portaria nº39/2007 do MEC instituindo o PNAES e em 2010 foi aprovado por meio do Decreto 7.234. A aprovação do PNAES vai ao encontro de uma série de políticas e instrumentos normativos criados no governo de Lula para ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação pública federal. Cabe destacar que este programa é específico para as instituições federais de ensino, neste sentido, compreendemos que há necessidade de avançar no debate para que a assistência estudantil se torne uma política de Estado abrangente e que atenda estudantes seja de instituições federais ou estaduais.

O PNAES tem como finalidade garantir as condições para a permanência de estudantes na educação superior pública federal por meio de um conjunto de ações relacionadas à moradia, alimentação, transporte, apoio pedagógico, atenção à saúde, entre outros. Cabe destacar a

importância deste programa, criado em um contexto de expansão e interiorização das instituições federais de ensino e da aprovação da lei de cotas, que ampliou o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Ao longo desta pesquisa foi possível identificar que é nesta perspectiva da ampliação do acesso e a garantia da permanência que foram criadas as condições para ampliação do espaço de trabalho para diferentes profissionais na operacionalização do PNAES, dentre estes os(as) assistentes sociais.

Neste sentido, fizemos um breve resgate da trajetória de inserção de assistentes sociais no IFPR e observamos que esse movimento está relacionado ao processo de ampliação das políticas de acesso e permanência, com a expansão e interiorização das instituições federais, cabendo destacar que a própria instituição foi criada neste contexto e logo na sequência foi aprovado o PNAES. Verificamos que, com exceção de cinco campi, todos os demais têm ao menos uma(um) profissional de Serviço Social. Outra observação é que a maioria das (os) assistentes sociais do IFPR trabalham com ações relacionadas ao Programa de Assistência Estudantil.

No caminho percorrido para esta pesquisa buscamos aportes teóricos em categorias fundamentais para análise do objeto deste estudo. Deste modo, buscamos apreender a dimensão do trabalho a partir dos estudos marxistas enquanto categoria fundante do ser social e a educação como parte inerente deste processo de autoconstrução e formação humana. Processo este alterado com o advento do modo de produção capitalista, em que o próprio trabalho constitui-se como uma mercadoria subordinada ao capital, nesta dinâmica o trabalhador vende a sua força de trabalho para manter a suas condições de sobrevivência, trabalho, este que por sua vez produz riquezas que não são socializadas, mas sim apropriadas pela classe dominante; como afirmado por Marx (2004) o trabalho produz maravilhas, palácios e beleza para os ricos, mas privação, cavernas e deformação para o trabalhador.

Analizamos também que a política educacional no Brasil é historicamente permeada por contradições e disputas de projetos antagônicos, cabe destacar sua posição estratégica para a reprodução dos valores hegemônicos e a sua submissão às necessidades do capital. O que observamos é que a própria educação se tornou uma mercadoria lucrativa para a burguesia, verifica-se a expansão exponencial das instituições privadas de ensino com fins lucrativos, ao mesmo tempo em que ocorre constantes reduções e cortes orçamentários para a educação pública. Importante salientar que esta subordinação da educação às necessidades do capital atravessa e distância o caráter fundante da educação como um processo histórico de formação humana e constituição do ser social. Na análise de Mézáros (2008) é

necessário romper com a lógica do capital para a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente, uma educação para a transformação social ampla e emancipadora.

Para abordar acerca do trabalho da(o) assistente social na assistência estudantil, que ocorre no âmbito da Política de Educação, recorreremos a historicidade da profissionalização do Serviço Social no Brasil, que ocorre no bojo do capitalismo monopolista, quando o Estado assume o enfrentamento às expressões da “questão social” com as políticas sociais, é neste tempo histórico que são criadas as condições para a profissionalização do Serviço Social, como um dos profissionais especializados para a execução das políticas sociais, sendo a política de educação uma delas. Ao longo da trajetória profissional as políticas sociais têm se expressado como espaço privilegiado de trabalho para as(os) profissionais assistentes sociais, uma vez que o Serviço Social atua na esfera da reprodução social, tendo como objeto as múltiplas expressões da “questão social”.

Importante destacar que a conjuntura atual é de absoluto retrocesso no campo das políticas sociais, dos direitos sociais e trabalhistas. As políticas sociais têm sido fortemente impactadas pela Emenda Constitucional nº. 95/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos. Em consequência disso, tem ocorrido cortes no orçamento que precarizam e sucateiam as políticas públicas, afetando diretamente as condições de vida e sobrevivência da classe trabalhadora. Além disso, as contrarreformas trabalhistas e da previdência aprovadas em 2017 e 2019 respectivamente, desmantelaram os direitos da classe trabalhadora. Para além dessa sequência perdas dos direitos sociais, em 2020 o mundo se deparou com uma crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19. No Brasil, além das milhares de vidas perdidas, a pandemia, aliada a redução do Estado na provisão da proteção social, agravou o quadro de desigualdade social, da pobreza, do desemprego, trabalho precarizado e da fome no país. Esta precarização impacta nos diferentes espaços sócio-ocupacionais das(os) assistentes sociais e na política de educação os cortes orçamentários que limitam as condições para acesso e permanência estudantil e conseqüentemente na garantia do direito à educação.

Diante do exposto, para respondermos o problema de pesquisa e alcançarmos os objetivos propostos, organizamos este estudo em três eixos de análise: Concepção de educação e a particularidade do Serviço Social na política de educação; O trabalho da(o) assistente social e o programa de assistência estudantil: demandas, requisições e atribuições; Evasão escolar e estratégias de enfrentamento: contribuições do trabalho da(o) assistente social.

As reflexões apresentadas ao longo do primeiro eixo externam a relação da educação como processo de formação humana tendo como horizonte a emancipação e a educação como um direito social viabilizado pela política pública. Importante salientar que é esta perspectiva

de educação emancipatória e de transformação social o horizonte do Projeto Ético-Político do Serviço Social, compromisso este assumido pela coletividade de assistentes sociais desde o processo de renovação do Serviço Social e a intenção de ruptura com o conservadorismo na profissão. Analisamos que este compromisso ético-político é permeado por desafios e tensões, uma vez que as(os) profissionais são trabalhadoras(es) assalariadas(os), inseridos na divisão social e técnica do trabalho e apesar de possuírem relativa autonomia dada a regulamentação do trabalho profissional, como analisado por Yamamoto(2004b) é a instituição empregadora que organiza o processo de trabalho das(os) assistentes sociais, uma vez que fornece os meios e recursos para o trabalho ser desenvolvido e define as prioridades, ao mesmo tempo, a autora defende a necessidade das(os) profissionais irem além das rotinas institucionais buscando apreender o movimento da realidade e identificando as possibilidades para um exercício profissional propositivo. Com relação à particularidade do Serviço Social na Política de Educação verificamos principalmente a relação com a dimensão do acesso e da permanência, na viabilização de ações para contribuir com a permanência dos estudantes e garantir o direito à educação.

Importante destacar a mobilização do conjunto CFESS/CRESS, entidades representativas da categoria de assistentes sociais, sobretudo a partir dos anos 2000, no debate sobre o Serviço Social na Educação e na produção de materiais para nortear a atuação profissional em consonância com o Projeto Ético-Político da profissão, dentre estes, o mais recente publicado em 2013, foi “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação”, trazendo o debate sobre a concepção de educação que deve orientar a atuação profissional e as dimensões do trabalho profissional na política de educação.

No segundo eixo abordamos o trabalho da(o) assistente social e o programa de assistência estudantil: demandas, requisições e atribuições. De maneira geral constatou-se que as profissionais trabalham em equipe multiprofissional e que embora haja similaridade entre os profissionais que compõem a equipe, não há uma padronização com relação ao número de profissionais. A pesquisa evidencia que as profissionais possuem condições éticas e técnicas para desenvolverem seu trabalho, todavia, nos campi pesquisados contam apenas com uma profissional de Serviço Social e verificou-se que a maioria das profissionais consideram a necessidade de ampliar o número de assistentes sociais nos campi, diante da demanda de trabalho e para avançar em ações para além de respostas a demandas imediatas e dos processos relacionados ao Programa de Assistência Estudantil.

A pesquisa aponta que a principal demanda de trabalho das(os) profissionais está relacionada aos processos que envolvem divulgação e orientação sobre os Programas de

Assistência Estudantil, inscrição, análise socioeconômica para concessão de bolsas e auxílios da assistência estudantil, atendimento social com estudantes e famílias, acompanhamento social dos estudantes e encaminhamentos para a rede intersetorial. Além disso, são destacadas a participação em projetos, comissões, núcleos, reuniões de colegiado e conselhos de classe. Evidenciou-se algumas limitações para o desenvolvimento de ações e projetos voltados para a comunidade acadêmica, dentre estas limitações, destaca-se a incorporação de atividades burocráticas e administrativas no cotidiano profissional diante da ausência de servidores da área administrativa no setor. Também, se verificou a prevalência de respostas a exigências imediatas diante da demanda de trabalho e a insuficiência de recursos humanos. Importante consideramos que as transformações que têm ocorrido no mundo do trabalho ao longo do tempo, tendem a precarizar cada vez mais as condições de trabalho, intensificando os processos, e as requisições institucionais, tendem a priorizar atividades rotineiras, muitas vezes em detrimento de um trabalho técnico e criativo, como afirmado por Iamamoto (2021).

Neste sentido, acredita-se na importância de demarcar o trabalho profissional na instituição, aquilo que é atribuição e competência do Serviço Social e como descreve Couto (2009) ao abordar a formulação do projeto profissional, é imperativo ao profissional identificar aquilo que requer a intervenção profissional e de que forma a intervenção profissional irá responder a essas demandas em seu processo de trabalho. Apesar dos desafios que foram apresentados, são vislumbradas possibilidades no espaço sócio-ocupacional para o desenvolvimento de trabalhos coletivos com a comunidade interna e externa, o desenvolvimento de projetos, palestras, participação em grupos de pesquisa, além do trabalho na perspectiva interdisciplinar.

No que tange ao terceiro eixo, cabe fazer uma consideração prévia: um dos objetivos da pesquisa foi levantar dados referentes a evasão nos cursos de graduação, considerando que esse nível de ensino é o que mais apresenta índice de evasão no campus onde atua esta pesquisadora; entretanto, a pesquisa evidenciou que a evasão escolar não é similar entre os níveis de ensino nos campi pesquisados. Embora a evasão escolar seja uma realidade nos diferentes níveis de ensino, nesta pesquisa evidenciou-se maiores índices em cursos de graduação e cursos subsequentes. Ou seja, nos cursos cujo público é em sua maioria formados por pessoas adultas, trabalhadores. A partir da percepção das participantes da pesquisa, as dificuldades para a permanência e conclusão do curso tem relação com a dificuldade para conciliar estudos, trabalho e outras responsabilidades familiares, dificuldade e defasagem na aprendizagem, adaptação a rotina de estudos e a sobrecarga de trabalhos e atividades, entre outros, que indicam a diversidade de fatores que trazem questões individuais, sociais e educacionais. É importante

atentar-se para esta realidade, porque o acesso à educação tornou-se possível para a classe trabalhadora, mas é necessário avançar em ações para garantir a permanência e o êxito nos estudos.

Como analisamos no decorrer deste estudo, o enfrentamento à evasão escolar na instituição não cabe a um profissional ou equipe de profissionais específicos, mas as discussões e as estratégias de enfrentamento precisam envolver toda a comunidade escolar/acadêmica, os gestores, docentes e técnicos administrativos. Nesta pesquisa, buscamos apreender a dimensão do trabalho de assistentes sociais no enfrentamento a evasão escolar e a contribuição para a permanência estudantil. Deste modo, no terceiro eixo discutimos sobre a evasão escolar e estratégias de enfrentamento: contribuições do trabalho da(o) assistente social.

Com relação às ações de enfrentamento à evasão escolar, no que tange aos campi pesquisados, não foram descritos projetos específicos por parte das profissionais, mas as ações desenvolvidas no cotidiano de trabalho, tais como o acolhimento, atendimento social, as orientações, acompanhamento e encaminhamentos para a rede intersetorial, também foi evidenciado o trabalho articulado entre equipe multiprofissional e o diálogo com docentes e coordenadores de curso.

A partir da pesquisa realizada compreendemos que o trabalho da(o) assistente social está intrinsecamente ligado ao enfrentamento à evasão escolar, uma vez que o trabalho profissional perpassa a dimensão do acesso e da permanência. As ações desenvolvidas pelas profissionais têm um importante papel no sentido do acolhimento e atendimento social, para conhecer a realidade social dos estudantes e suas famílias e buscam viabilizar respostas às necessidades sociais e o acesso às diferentes políticas sociais.

Por fim, analisamos que assim como tem se apresentado em pesquisas sobre o trabalho das(os) assistente social no Programa de Assistência Estudantil, a centralidade do trabalho das profissionais no IFPR também tem ocorrido nos processos relacionados as análises socioeconômicas para concessão de bolsas e auxílios financeiros aos estudantes, que envolvem todo o processo que antecede a inscrição, o processo de análise e o posterior aos resultados. Estes processos ocupam a maior parte do tempo de trabalho das(os) profissionais como evidenciado na pesquisa. Verifica-se que a insuficiência de recursos humanos, limita a possibilidade de planejar e desenvolver outras ações que possam ampliar a dimensão educativa do trabalho profissional. Reforçamos a importância fundamental do trabalho socioeducativo, uma vez que esta dimensão do trabalho pode contribuir a partir da intervenção na realidade social do público atendido para mudanças significativas, instigando o pensamento

crítico na defesa de seus direitos, e que tenham como norte o protagonismo e a emancipação dos sujeitos.

Compreendemos que os desafios que se apresentam à classe trabalhadora são intensos, em tempos de retrocessos nos direitos e esta realidade incide no espaço de trabalho de assistentes sociais, cujo processo de intensificação do trabalho impõe a priorização de rotinas, demandas imediatas e individuais, atividades burocráticas e administrativas, em detrimento de ações que ampliem a dimensão educativa do trabalho. Por esta razão, acreditamos na importância da organização coletiva das(os) profissionais no sentido de refletir sobre o trabalho profissional e o seu lugar na política de educação.

Ressaltamos também que atualmente não há uma participação efetiva da comunidade acadêmica nas discussões e decisões sobre o Programa de Assistência Estudantil na instituição, por isso, é fundamental avançarmos para uma construção coletiva da Assistência Estudantil, buscando dialogar com os diferentes segmentos da instituição: docentes, técnicos administrativos e discentes, para que de fato, tenhamos uma efetiva gestão democrática e participativa nos debates, nas discussões e no planejamento das ações relacionadas ao Programa de Assistência Estudantil.

Acreditamos que a realização desta pesquisa possibilitou apreender as dimensões do trabalho da(o) assistente social na assistência estudantil do IFPR, os desafios que se apresentam e as possibilidades. Entendemos que este tema não se esgota neste estudo, mas espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para o debate sobre o trabalho profissional no programa de assistência estudantil e instigar novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Renata Pacheco de; INCERTI, Tânia Gracieli Veja; JULIO, Edinalva. **Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica**: o exercício profissional dos(as) assistentes sociais no Instituto Federal do Paraná. Anais do 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos. Toledo, UNIOESTE, 2014.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Serviço Social e política educacional**: um balanço dos avanços e desafios desta relação. Texto elaborado para exposição no I Encontro de Assistentes Sociais na área da Educação no dia 28 de março de 2003 em Belo Horizonte/MG. Disponível em: [Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação \(cress-sc.org.br\)](http://cress-sc.org.br) Acesso em: 23 set. 2021
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. Texto elaborado para o Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais realizado em maio de 2007. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: [O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais \(ufsc.br\)](http://ufsc.br) Acesso em: 23 set. 2020.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira; ALENCAR, Mônica Maria Torres. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo, Saraiva, 2011.
- ANDIFES, A.; ABRUEM, A.; SESu/MEC, S. (1996). **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. Brasília, 1996. Disponível em [Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf \(andifes.org.br\)](http://andifes.org.br) Acesso em: 19 set. 2020.
- ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Repasses do MEC para universidades federais chegam ao menor patamar em sete anos**. 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=57980> Acesso em: 18 abr. 2021.
- ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Andifes trata sobre corte de mais de 18% do orçamento das universidades federais em coletiva de imprensa**. 2021. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=88222> Acesso em: 18 abr. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo, 2009. 2ª ed.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo, Moderna, 2012.
- ARAÚJO, R. S. de; KATO, F. G.; CHAVES, V. L. J. O programa Future-se e o desmonte do financiamento público e da autonomia universitária. Dossiê: Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 14, p. 1-21, 2020. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4543/1069> Acesso em: 20 abr. 2021.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Sorocaba, 16, n. 2. p. 355-374. Disponível em: [avalia57-6REVISADO.indd](#) Acesso em: 15 jan. 2022.

BATISTA, Alfredo Aparecido. **Trabalho, questão social e Serviço Social**. Cascavel, Edunioeste, 2020, 2 ed.

BEHRING, Elaine. **Fundo público, valor e política social**. 1 ed. São Paulo, Cortez, 2021.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 7. 566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 19851 de 11 de abril de 1931**. Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: [D19851impresao \(planalto.gov.br\)](#) Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº. 8.662 de 08 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. *In: Coletâneas de legislações: Direitos de Cidadania*. Curitiba, CRESS, 11ª Região, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: [L10172 \(planalto.gov.br\)](#) Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: [Plano nacional de educação; 2001 \(cippec.org\)](#) Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007a. Disponível em: [livro MIOLO.indd \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº. 39 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: [PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007 \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes**. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: [untitled \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da rede federal**. Disponível em: [Instituições da Rede Federal - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, SETEC/MEC, 2014. Disponível em: [index.php \(mec.gov.br\)](http://index.php(mec.gov.br)) Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha (PNP). **Indicadores de gestão**. Disponível em: [Microsoft Power BI](#) Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI. Brasília, 2007b. Disponível em: [Decreto nº 6096 \(planalto.gov.br\)](#) Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Profissional de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf Acesso em: 20 abr. 2021.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues et. al. Educação e cultura na luta por emancipação da humanidade: ataques e resistências no governo Bolsonaro. UFMA, **Revista de Políticas Públicas**, Maranhão, v. 24, p. 312-330, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/15148> Acesso em: 30 out. 2021.

CFESS. **Resolução nº. 273 de 13 de março de 1993**. Institui o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social e dá outras providências. Brasília, CFESS, 1993.

CFESS. **Resolução nº. 493 de 21 de agosto de 2006**. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Brasília, CFESS, 2006. Disponível em: [Resolucao_493-06.pdf \(cfess.org.br\)](#) Acesso em: 08 mar. 2022.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília, CFESS, 2011. Disponível em: [CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL \(cfess.org.br\)](#) Acesso em 08 jan. 2022.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, CFESS, 2013. Disponível em: [BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](#) Acesso em: 08 jan. 2022.

COSTA FILHO, IZAIAS. **Políticas de Assistência ao Estudante**: formulação e implementação no Instituto Federal do Paraná (2008-2014). Dissertação de Mestrado. Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 2015. Disponível em: [tuiuti \(utp.br\)](http://tuiuti(utp.br)) Acesso em: 14 abr. 2022.

COUTO, Berenice Rojas. Formulação do projeto de trabalho profissional. *In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009. p. 651-663.

CUNHA, **O ensino industrial manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2000. Disponível em: [SciELO - Brasil - O ensino industrial-manufatureiro no Brasil O ensino industrial-manufatureiro no Brasil](#) Acesso em: 13 mar. 2022.

DALLAGO, Cleonilda Sabaini Tomazini. **Serviço Social na Educação: Concepções e direitos em questão**. Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2014. Disponível em: [Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago.pdf \(pucsp.br\)](#) Acesso em: 20 out. 2020.

DAROS, Micheli 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)**. Disponível em: [dissertacao michelli \(pucsp.br\)](#) Acesso em: 06 ago. 2021.

DAROS, Micheli Aparecida. Contribuições do pensamento de Antonio Gramsci ao debate sobre os Institutos Federais. *In: Serviço Social e educação profissional e tecnológica*. Org. DUARTE, Amanda Machado dos Santos; *et al.* São Paulo, Cortez, p. 58-81, 2019.

DEGENSZAJN, Raquel Raichelis; PAZ, Rosangela Dias O; WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Porque precisamos falar de desigualdade? **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 141, p. 157-167, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/qtqDw5YmcKqXDgnmNS9dQss/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 out. 2021.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41 n. 144, p. 772-789, 2011. Disponível em: [SciELO - Brasil - Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais](#) Acesso em: 12 out. 2020.

DUARTE, Amanda Machado dos Santos; *et al.* **Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo, Cortez, p. 17-34, 2019.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: [Assistencia Estudantil sob múltiplos olhares: A disputa de concepcoes | Dutra | Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação \(cesgranrio.org.br\)](#) Acesso em: 15 mar. 2022.

Educadores alertam para aumento da evasão escolar durante a pandemia. **Portal de Notícias Câmara dos Deputados**, 06 de outubro de 2021. Disponível em: [Educadores alertam para aumento de evasão escolar durante a pandemia - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#) Acesso em: 30 de agosto de 2022.

ESTEVAM, Marcelo; *et al.* Introdução. *In: Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR*. Org. ZANATTA, Odacir Antonio; *et al.* Curitiba, IFPR, 2019. p. 15-27.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 1999. 2 ed.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1976.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. 1 ed. São Paulo, Expressão Popular, 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO **Cerca de 4 milhões abandonaram os estudos na pandemia, diz pesquisa.**, 22 de janeiro de 2021. Disponível em: [Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa - 22/01/2021 - Educação - Folha \(uol.com.br\)](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa-22-01-2021-educacao-folha.uol.com.br/) Acesso em: de 30 de agosto de 2022.

FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**: relatório final da pesquisa. Brasília, FONAPRACE, 2004. Disponível em: [fonaprace.indd \(andifes.org.br\)](https://www.andifes.org.br/portal/images/stories/publicacoes/2004/Perfil_Socioeconomico_e_Cultural_dos_estudantes_de_graduacao.pdf) Acesso em: 18 jan. 2022.

FONAPRACE. **Revista comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Org. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Coord. ANDIFES, UFU, PROEX, 2012.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Brasília, FONAPRACE/ANDIFES, 2019. Disponível em: [V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf \(andifes.org.br\)](https://www.andifes.org.br/portal/images/stories/publicacoes/2019/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf) Acesso em: 18 jan. 2022.

FONTES, Virginia. **Crise do coronavírus ou crise do capitalismo?** TV Boitempo, 2020, vídeo (20:37) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YvwS9oAyhUU> Acesso em: 12 out. 2021.

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

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. 15, n. 46 jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. *In: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma relação com o ensino médio integrado e o projeto societário em desenvolvimento*. Org. Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, UERJ, p. 125-150 LLP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26 n. 92 p. 1087-1113, 2005. Disponível em: [Rev81_04DOSSIE \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/rev81/04DOSSIE) Acesso em: 13 mar. 2022.

GAZOTTO, Mireille Alves. **O trabalho do(a) Assistente Social na Assistência Estudantil**: produção de conhecimento nos programas de pós-graduação em Serviço Social da região Sudeste do Brasil. Tese de doutorado. São Paulo, Universidade Estadual Paulista Julio de

Mesquita Filho, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182442>. Acesso em: 02 ago. 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, Ano 2 n.3, ABEPSS, Grafline, p. 9-32, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico – metodológica. 15 ed. São Paulo, Cortez, CELATS, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**: Ensaios Críticos. São Paulo, Cortez, 2004a, 7 ed.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2004b.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Os desafios da profissão de Serviço Social no atual contexto de retrocessos das conquistas da classe trabalhadora. In: **Diálogos do Cotidiano – Assistente Social. Reflexões sobre o cotidiano profissional**. Brasília, CFESS, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas Sociais**. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31731-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-13-7-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-28-0-no-trimestre-encerrado-em-julho>. Acesso em: 16 out. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD). **Educação 2019**. IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736> Acesso em: 16 out. 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, 2017. Disponível em: [Revista129.indb \(scielo.br\)](Revista129.indb (scielo.br)) Acesso em: 21 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. Curitiba, IFPR, 2013. Disponível em: [Microsoft Word - Plano de Desenvolvimento Institucional \(PDI\) \(1\).doc \(ifpr.edu.br\)](Microsoft Word - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (1).doc (ifpr.edu.br)) Acesso em: 22 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Curitiba, IFPR, 2013. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/pdi.htm>. Acesso em: 22 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº. 11 de 21 de dezembro de 2009**. Aprova a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, IFPR, 2009. Disponível em: [Res.-11.pdf \(ifpr.edu.br\)](Res.-11.pdf (ifpr.edu.br)) Acesso em: 05 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 53 de 21 de dezembro de 2011.** Altera os artigos 7º, 8º e 12 da Resolução nº. 11/2009. Curitiba, IFPR, 2011. Disponível em: [Res.-53.11.pdf \(ifpr.edu.br\)](#) Acesso em: 05 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº. 22 de 02 de setembro de 2014.** Estabelece o Regimento Interno dos Colégios Dirigentes dos câmpus do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, IFPR, 2014. Disponível em: [Resolução 22/2014 – Instituto Federal do Paraná \(ifpr.edu.br\)](#) Acesso em: 22 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Manual de Competências.** Curitiba, IFPR, 2015. Disponível em: [MC 592 210525 \(ifpr.edu.br\)](#) Acesso em: 22 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Portaria nº. 04 de 01 de julho e 2016.** Cria a Comissão de Estudos Sobre a Evasão Escolar em cada campus do IFPR. Curitiba, IFPR, 2016. Disponível em: [Portaria-nº-004-de-01.07.2016.pdf \(ifpr.edu.br\)](#) Acesso em: 08 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de Gestão do exercício de 2016.** Curitiba, IFPR, 2017. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-de-2016.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº. 66 de 13 de dezembro de 2018.** Aprova critérios e procedimentos para o cálculo do Índice de Vulnerabilidade Social - IVS, utilizado nas análises socioeconômicas do Instituto Federal do Paraná – IFPR. Curitiba, IFPR, 2018. Disponível em: [SEI/IFPR - 0129100 - Resolução CONSUP/IFPR](#) Acesso em: 22 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Edital nº. 171 de 19 de dezembro de 2018.** Abertura do processo de inscrição e seleção de estudantes para o Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE). Curitiba, IFPR, 2018. Disponível em: [SEI/IFPR - 0137359 - Edital](#) Acesso em: 15 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Edital nº 06 de 29 de janeiro de 2020.** Torna público o quantitativo de auxílios do Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE) veteranos. Curitiba, IFPR, 2020. Disponível em: [SEI/IFPR - 0640066 - Edital](#) Acesso em: 15 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Edital nº. 69 de 10/03/2020.** Torna público o quantitativo de auxílios por campus para o Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE) calouros. Curitiba, IFPR, 2020. Disponível em: [SEI/IFPR - 0700733 - Edital](#) Acesso em: 15 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de Gestão 2019.** Curitiba, IFPR, 2020. Disponível em: [relatorio-de-gestao_ versao-final.pdf \(ifpr.edu.br\)](#) Acesso em: 20 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Edital nº. 114 de 14 de dezembro de 2021.** Abertura de inscrições para o Processo Seletivo IFPR 2022 – cursos de graduação. Curitiba, IFPR, 2021. Disponível em: [SEI/IFPR - 1519085 - Edital](#) Acesso em: 10 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Portaria nº. 1517 de 16 de dezembro de 2021.** Adequa a estrutura administrativa do IFPR. Disponível em: [Portaria-1517.pdf \(ifpr.edu.br\)](#) Acesso em: 10 jun. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KOVALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, 2012. Disponível em: [Repositório PUCRS Os \(des\)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos](#) Acesso em: 15 out. 2020.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 03, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf> Acesso em: 09 out. 2021.

LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**. V. 9 n. 1 p. 14-24, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792> Acesso em: 15 out. 2021.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens:** trabalho e ser social. São Paulo, Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In: Serviço Social e Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2013.

LIMA, Kátia. Educação Superior em tempos de ajuste neoliberais e regressão de direitos. **Katálysis**, Florianópolis, v. 22 n. 3, p. 513-524, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592019v22n3p513> Acesso em: 27 out. 2021.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma Ontologia do Ser Social II.** Trad. Nélio Schneider. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda Constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao Estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revistas de Investigações Constitucionais**, Curitiba v. 4, n. 1 p. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/50289/31682> Acesso em: 21 abr. 2021.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social:** Identidade e alienação. São Paulo, Cortez, 2001 7 ed.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I, capítulo XXIII: A Lei geral da acumulação capitalista. Trad. Rubens Enderle. São Paulo, Boitempo, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf. Acesso em: 25 de jul. 2021.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: **O Capital**. Livro I. São Paulo, Boitempo, 2011 p. 188-201.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo, Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini martorani. São Paulo, Boitempo, 2007.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ed. São Paulo, Boitempo, 2008.

Ministro da Educação defende que universidade deveria ser para poucos. **Folha de São Paulo**, 10 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-deveria-ser-para-poucos.htm> Acesso em: 30 out. 2021.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2002.

MIOTO, Regina Célia. Estudos Socioeconômicos. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009, p. 481-496.

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

MOREIRA, Jani Alves da Silva *et al.* Banco Mundial e as recomendações atuais para as políticas educacionais no Brasil. **Fineduca**, v. 10 n. 14, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90622> Acesso em: 14 out. 2021.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela Santana do. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: **A nova fábrica de consensos: ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social**. Org. Ana Elizabete Mota. São Paulo, Cortez, 1998. p. 23-44.

MOTA, Ana Elizabete. 80 anos do Serviço Social Brasileiro: conquistas históricas e desafios na atual conjuntura. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 39-53, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.092> Acesso em: 10 jan. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio: Medida Provisória nº. 746/2016(Lei nº. 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 38, nº. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 abr. 2022.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós – 64**. 6 ed. São Paulo, Corte, 2002.

NETTO, José Paulo. Transformações Societárias e Serviço Social: Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *In: Serviço Social no Século XXI. Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 50 ano XVII – abril, p. 87-132, 1996.

NETTO, José Paulo. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. *In: Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional*. 2ªed. São Paulo, OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2007. p. 141-160.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. *In: Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais*. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000300002> Acesso em: 11 set. 2021.

NETTO, José Paulo. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. Rio de Janeiro, UFRJ, **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 140-170, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/190/213> Acesso em: 14 ago. 2021.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. *In: Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2007. 3 ed.

OXFAM BRASIL. **Fome atingiu 19 milhões de brasileiros na pandemia**. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/fome-atingiu-19-milhoes-de-brasileiros-na-pandemia-segundo-pesquisa-nacional-inedita/> Acesso em: 17 out. 2021.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. A importância da equipe interdisciplinar no tratamento de qualidade na área da saúde. **Katálisis**, Florianópolis v. 8, nº. 02, 1998. Disponível em: [Vista do A importância da equipe interdisciplinar no tratamento de qualidade na área da saúde \(ufsc.br\)](http://vista.do.ufsc.br) Acesso em: 11 abr. 2022.

OXFAM BRASIL. **Poder, lucros e pandemia**. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/poder-lucros-e-pandemia/> Acesso em: 21 out. 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação Profissional e Tecnológica**. Natal, IFRN, 2010.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2012. Disponível em: [m2012_Lucas Barbosa Pelissari.pdf \(ufpr.br\)](https://m2012.ufpr.br/Lucas%20Barbosa%20Pelissari.pdf) Acesso em: 15 dez. 2022.

POCHMANN, Marcio. Os trabalhadores na regressão neoliberal. *In: A devastação do trabalho na pandemia: a classe do labor na crise da pandemia*. Disponível em: <https://www.economia.unicamp.br/images/publicacoes/Livros/outros/a-desvastacao-do-trabalho.pdf> Acesso em: 15 set. 2021.

PRADA, Talita; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: expansão, dilemas e desafios. *In: Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica*. Org. DUARTE, Amanda Machado dos Santos; *et al.* São Paulo, Cortez, 85-106, 2019.

RAICHELIS, Rachel. As atribuições e competências profissionais à luz da nova morfologia do trabalho. *In: Atribuições privativas do Serviço Social em questão*. v.2, Brasília, CFESS, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, IFPR, 2014. 1ed.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto produzido a partir da exposição no seminário sobre ensino médio realizado em Natal e Mossoró (RN) em 2007. Disponível em: concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf (forumeja.org.br) Acesso em: 05 abr. 2022.

REDON, Silvio Aparecido; CAMPOS, Eliane Christine Santos. **Pandemia, crise do capital e o aprofundamento da pobreza da classe trabalhadora**. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/34060> Acesso em: 12 out. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930-1973)**. 40 ed. 5ª reimpressão, 2020, Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

SADER, Emir. Prefácio. *In: Educação para além do capital*. István Meszáros. Ed. São Paulo, Boitempo, 2008.

SANTANA, Joana Valente; FERREIRA, Benedito de Jesus. Projeto Ético-Político do Serviço Social e a construção de um projeto educacional classista. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v.18 n.1, p. 31-44, 2019. Disponível em: [Vista do Projeto Ético-Político do Serviço Social e a construção de um Projeto Educacional Classista](Vista_do_Projeto_Etico-Politico_do_Servico_Social_e_a_construcao_de_um_Projeto_Educacional_Classista) (puers.br) Acesso em: 14 mar. 2022

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da Educação profissional. *In: 500 anos de educação no Brasil*. Org. LOPES, E. M. T; FILHO, L.M. de F; VEIGA, C.G. Belo Horizonte, Autêntica, 2ed. p. 205-224, 2000.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”**: particularidades do Brasil. São Paulo, Cortez, 2012. (coleção biblioteca básica de serviço social; v.6).

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 18 abr. 2021.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cades**, Campinas, 2008, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002

Acesso em: 18 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5 ed. Campinas/SP, Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 19 abr. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Lucila Carvalho da. O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões em debate. In: **Serviço Social e Educação**. Org. PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Cord. FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda. 2 ed. Rio de Janeiro, Lumen Juris, p. 131-148, 2013.

SODRÉ, Néelson Wernek. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil**. Belo Horizonte, Oficina de Livros, 1990.

TEJADAS, Silvia da Silva. **Avaliação de políticas públicas e garantia de direitos**. São Paulo, Cortez, 2020.

TRINDADE, Hiago. A contrarreforma trabalhista e as tendências da precarização do trabalho no Brasil. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, 2021. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/issue/view/780> Acesso em: 22 out. 2021.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí. UNIJUÍ, 2005.

VIDOR, Alexandre; *et al.* Institutos Federais: Lei nº. 11.92 de 29/12/200- comentários e reflexões. In: **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Org. PACHECO, Eliezer. Brasília/São Paulo, Moderna, 2011.

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2004.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio – histórico da profissão. In: **Direitos Sociais e competências profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009a p. 125-141. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teórico -metodológicos do Serviço Social Brasileiro na contemporaneidade. In: **Direitos Sociais e competências profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009b. p. 143-163.

YAZBEK Maria Carmelita; RAICHELIS, Raquel; SANT'ANA, Raquel. Questão social, trabalho e crise em tempos de pandemia. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 138, p. 207-213, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/3k9rXGbp3TSLjKCrBw9tkC/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 25 set. 2021.

YAZBEK. Maria Carmelita. Expressões da questão social brasileira em tempo de devastação do trabalho. **Temporalis**, Brasília, ano 21 n. 42, p. 16-30, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/37164> Acesso em: 09 fev. 2022.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE COLETA DE DADOS -1

1. Informe seu nome:
2. Informe o campus em que você atua:
3. Além de assistente social, qual(is) outros profissionais atuam na Assistência Estudantil em seu campus?
4. Como profissional que atua na assistência estudantil, você considera importante participar da discussão da destinação de recursos que vem ao programa? Sim? Não? Justifique.
5. Quais atividades são desenvolvidas pelo Serviço Social na assistência estudantil?
6. Além do Programa de Assistência Estudantil, existem outras requisições ou demandas do campus para o Serviço Social?
7. Em sua opinião, o número de profissionais de Serviço Social em seu campus é suficiente para atender a demanda de trabalho?
8. No campus que você atua, em qual nível de ensino dos cursos presenciais enfrentam o maior índice de evasão escolar?
9. Considerando a realidade de seu local de trabalho, quais são as principais dificuldades para a permanência e conclusão dos estudantes nos cursos?
10. No Campus que você atua, quais são as ações desenvolvidas para o enfrentamento da evasão escolar e quais são os profissionais envolvidos?
11. Qual sua compreensão sobre a evasão escolar?
12. Em seu entendimento o programa de assistência estudantil é suficiente para garantir a permanência e conclusão dos estudantes no curso? Por que?
13. Dentre as atividades desenvolvidas pelo Serviço Social, quais ações você identifica que podem contribuir para a contenção da evasão escolar?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE COLETA DE DADOS -2

1. Qual concepção de educação orienta sua atuação profissional? Em seu entendimento, qual a particularidade do Serviço Social na política de educação?
2. Como você define o Programa Nacional de Assistência Estudantil? Descreva sua principal demanda de trabalho no referido programa e quais os instrumentais técnico-operativos mais utilizados no cotidiano profissional.
3. Descreva suas condições de trabalho (espaço físico, número de profissionais de Serviço Social, número de profissionais da equipe multiprofissional, recursos materiais, relativa autonomia profissional) e se são suficientes para garantir as condições éticas e técnicas para o desenvolvimento das atribuições profissionais.
4. Como você avalia as dificuldades e as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho em seu espaço sócio-ocupacional, considerando o Projeto Ético- Político da Profissão?

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL: UM ESTUDO DA EVASÃO ESCOLAR E A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ - IFPR.

Pesquisador: EDINALVA JULIO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47770821.2.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.788.559

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório. Ela traz como tema o trabalho do/a assistente social na assistência estudantil no Instituto Federal do Paraná (IFPR). O estudo se baseará na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e a pesquisa empírica (de campo), tendo com sujeitos, assistentes sociais que atuam no Programa de Assistência Estudantil do IFPR. Em razão do contexto da pandemia pelo Coronavírus e dos participantes da pesquisa serem de diferentes regiões do Estado, a forma de aplicação será por meio do google formulários. A pesquisa de campo terá como participantes assistentes sociais que atuam nos campus do IFPR, no programa de assistência estudantil. As/os participantes da pesquisa serão escolhidos por um processo de amostragem não probabilística para tanto, elencou-se alguns critérios para a delimitação dos participantes da pesquisa, visto que não seria possível trabalhar com sua totalidade considerando o prazo hábil para o término do trabalho. Assim, elencamos os seguintes critérios: 1 – Um/a Assistente Social de cada região; 2- a/o profissional de mais tempo de trabalho da região. Avaliando, que o Estado do Paraná se divide em seis regiões geográficas intermediária, conforme definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) deste modo, a pesquisa terá como participantes 6 assistentes sociais que atuam no Programa de Assistência Estudantil. O procedimento de análise de dados desta pesquisa será

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

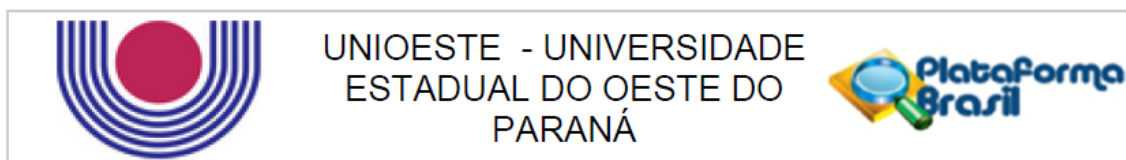
UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.788.559

por meio da análise de conteúdo. Critério de Inclusão: - Assistentes Sociais do Instituto Federal do Paraná - IFPR nas seguintes condições: 1. Atuam nos campi do IFPR no Programa de Assistência Estudantil; 2. Um/uma assistente social de cada região geográfica intermediária do Paraná (conforme divisão geográfica do IBGE); 3. A/o profissional de maior tempo de trabalho da região. Critério de Exclusão: - Assistentes sociais do IFPR que não atuam nos campi e no programa de assistência estudantil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar os desafios da evasão escolar e a contribuição da assistência estudantil para a permanência dos discentes a partir da atuação do Serviço Social.

Objetivos Secundários:

- Contextualizar historicamente a trajetória de atuação do assistente social no IFPR.
- Pesquisar sobre o programa de assistência estudantil no Brasil e sua implantação no IFPR.
- Realizar um levantamento de informações quantitativas sobre a evasão nos cursos de graduação do IFPR.
- Identificar junto ao Serviço Social as principais dificuldades para a permanência dos discentes no curso, bem como as ações que a profissão desenvolve junto ao Programa de Assistência Estudantil na perspectiva da garantia da permanência e conclusão de curso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa poderá causar algum nível de desconforto ou constrangimento, visto que trará questões relacionadas a área profissional; além dos riscos decorrentes do ambiente virtual, tendo em vista que a pesquisa será realizada por meio de formulário eletrônico. A pesquisa apresenta um nível de risco mínimo, no entanto, havendo a ocorrência de danos previstos ou não, decorrentes da participação nesta pesquisa, caberá aos sujeitos o direito de solicitar a respectiva indenização. A pesquisadora se compromete a manter sigilo com relação aos sujeitos da pesquisa tendo em vista o dever e compromisso ético disposto no Código de Ética do/a Assistente Social e no disposto na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Benefícios:

Entende-se que a pesquisa tenha relevância científica, visto que vai abordar o trabalho do assistente social no campo da educação, especificamente na assistência estudantil e as estratégias de enfrentamento a evasão escolar, que é um dos grandes problemas enfrentados pelas instituições de ensino; e tem relevância social, tendo em vista que a produção e a socialização do

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

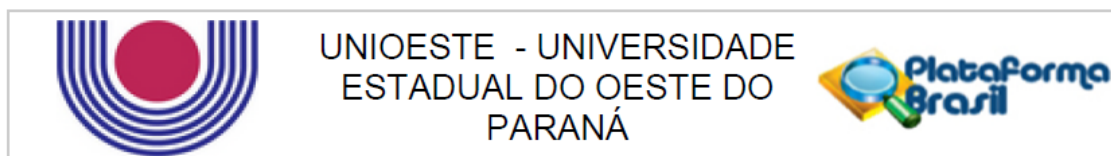
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.788.559

conhecimento contribuem para qualificar o trabalho do/a profissional em suas intervenções no cotidiano do trabalho, instiga a pesquisa acerca da realidade em seu espaço sócio-ocupacional e isso impacta nas respostas institucionais às demandas do público atendido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância para a área de Ciências Sociais Aplicadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão anexados e em conformidade ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto considerado adequado do ponto de vista ético.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1750988.pdf	07/06/2021 17:20:12		Aceito
Folha de Rosto	FROSTO.pdf	07/06/2021 13:26:19	EDINALVA JULIO	Aceito
Outros	DECLLO.pdf	07/06/2021 13:23:25	EDINALVA JULIO	Aceito
Outros	FORMP.pdf	04/06/2021 13:58:26	EDINALVA JULIO	Aceito
Outros	QUESTIO.pdf	03/06/2021 15:53:28	EDINALVA JULIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/06/2021 15:44:24	EDINALVA JULIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/06/2021 13:23:37	EDINALVA JULIO	Aceito
Outros	DECLTB.pdf	03/06/2021 13:18:55	EDINALVA JULIO	Aceito
Outros	DECLPI.pdf	03/06/2021 13:18:36	EDINALVA JULIO	Aceito
Outros	DECLJ.pdf	03/06/2021 13:18:07	EDINALVA JULIO	Aceito
Outros	DECLCL.pdf	03/06/2021 13:17:43	EDINALVA JULIO	Aceito
Outros	DECLAC.pdf	03/06/2021 13:17:11	EDINALVA JULIO	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

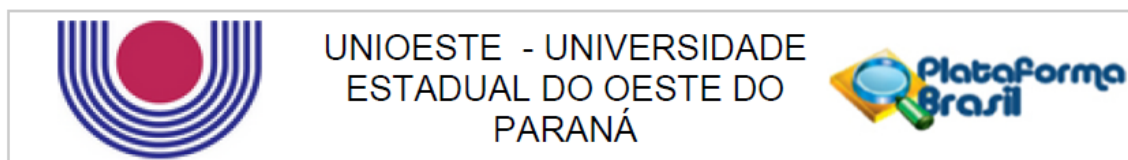
Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prrpg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.788.559

Declaração de Pesquisadores	DECLP.pdf	03/06/2021 12:52:47	EDINALVA JULIO	Aceito
-----------------------------	-----------	------------------------	----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 17 de Junho de 2021

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br