

**ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE
VITÓRIA (EMESCAM)
PROGRAMA DE MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO
LOCAL**

ERICA GILES BRAGANÇA

**DIMENSÃO POLÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

**VITÓRIA
2017**

ERICA GILES BRAGANÇA

**DIMENSÃO POLÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (Emescam), como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angela Maria Caulyt Santos da Silva

VITÓRIA

2017

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
EMESCAM – Biblioteca Central

Bragança, Erica Giles.
3813d Dimensão política do Serviço Social na assistência estudantil:
limites e possibilidades. / Erica Giles Bragança. - 2017.
156f.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Angela Maria Caulyt Santos da Silva

Dissertação (mestrado) em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local – Escola
Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória,
EMESCAM, 2017.

1. Serviço Social. 2. Dimensão política. 3. Assistência
estudantil. I. Silva, Angela Maria Caulyt Santos da. II. Escola
Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória,
EMESCAM. III. Título.

CDU:364.465



MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO LOCAL

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos quatro dias do mês de agosto de dois mil e dezessete às quinze horas, reuniram-se no Auditório I da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, a Banca Examinadora composta pelos (as) professores (as) Angela Maria Caulyt Santos da Silva, Silvia Moreira Trugilho, Renato Almeida de Andrade e a Mestranda **ERICA GILES BRAGANÇA** sob a Coordenação do(a) Professor(a) Orientador(a) Dr (a) **Angela Maria Caulyt Santos da Silva**, para Sessão de Defesa da Dissertação com o título "**DIMENSÃO POLÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES**". Após a Mestranda ter apresentado uma síntese de sua Dissertação, os professores examinadores levantaram questionamentos, que foram respondidos pela examinada. Em seguida a banca reunida aferiu a seguinte avaliação:

☒ Aprovado

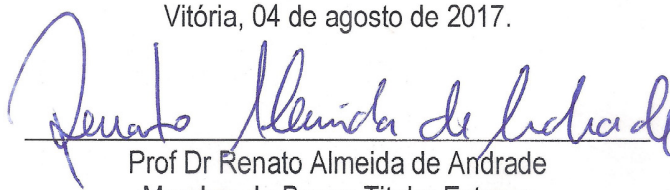
☐ Aprovado com ressalvas

☐ Não aprovado

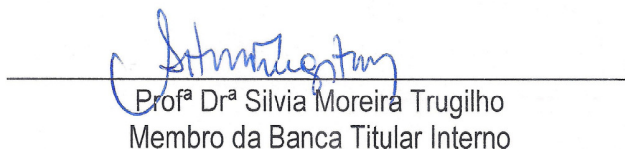
O trabalho recebeu ainda as seguintes observações:

Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e eu, Angela Maria Caulyt Santos da Silva, lavrei a presente ata que segue por mim assinada, pelos demais integrantes da Banca Examinadora e pela mestranda.

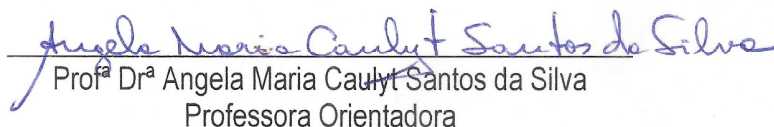
Vitória, 04 de agosto de 2017.



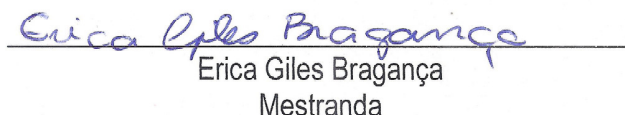
Prof Dr Renato Almeida de Andrade
Membro da Banca Titular Externo



Profª Drª Silvia Moreira Trugilho
Membro da Banca Titular Interno



Profª Drª Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Professora Orientadora



Erica Giles Bragança
Mestranda

AGRADECIMENTOS

É com muita felicidade que escrevo estes agradecimentos, pois reconheço que, sem o precioso apoio de cada pessoa que faz parte da minha vida, eu não teria conseguido concretizar este sonho.

Agradeço a Deus, digno de toda honra e toda glória, que me sustenta na caminhada da vida e me concedeu muita saúde e perseverança para a realização do mestrado.

À minha valiosa família: aos meus pais, Lourdes e Taunair, que não medem esforços para oferecer educação aos filhos, essencialmente aquela que se constitui nos melhores ensinamentos da vida. Ao meu esposo, Augusto, grande incentivador na realização deste mestrado, que acreditou em mim e embarcou neste projeto, que deixou de ser individual para ser familiar. Agradeço pela paciência naqueles dias de maior tensão e pelo abraço dado na hora certa, que me fortaleceram para continuar a jornada.

Ao meu irmão Jaines, que desde muito cedo teve a experiência com o trabalho para contribuir com a família, tornando-se exemplo de persistência. Ao meu irmão caçula, Taunay, que muito nos orgulha e nos motiva. Aos meus sobrinhos, Augusto, Daniel e Helena pelos sorrisos presenteados, que se refletiam em coragem para eu seguir a caminhada. Ao meu enteado, Lucas, que compreendeu as muitas ausências em momentos familiares. À minha cunhada, Adelurde, pela comida preparada nos almoços familiares, que se constituíram em encontros restabelecedores.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo, especialmente ao diretor-geral, José Geraldo Orlandi, e ao diretor de ensino, Wagner Teixeira, por terem me concedido licença, o que foi fundamental para a dedicação a este trabalho. Aos assistentes sociais do Ifes, em especial aqueles que participaram das entrevistas. Aos estudantes do Ifes que me motivaram para a realização desta pesquisa. Às amigas Cynthia Krüger e Cibelle Cesconetto que assumiram todas as atividades da assistência estudantil, oportunizando a minha licença, além da amizade que nos fortalece como profissionais que acreditam na educação. À amiga Lívia Brito pelas muitas conversas que me ajudaram a atravessar momentos de ansiedade e dúvidas. À

amiga Giselly Martins que me acolheu em situações de inquietudes e trouxe reflexões para que eu pudesse pensar caminhos.

À professora orientadora, Angela Caulyt, pela amizade, parceria, empenho, dedicação e compromisso, muitas vezes ultrapassando seus limites físicos, pessoais e familiares, por ter acreditado em mim e, a partir de seus valiosos conhecimentos, ter construído grandes caminhos para chegarmos à consolidação deste trabalho, sobretudo, por fazer parte de minha formação acadêmica e humana.

Aos professores do Programa de Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Emescam, em especial, a professora Silvia Trugilho que, com muita paciência e respeito, me acolheu em sala de aula na realização do estágio de docência e fez parte das bancas de qualificação e defesa, contribuindo para a construção de aprendizados. Aos participantes das Bancas Examinadoras de qualificação e defesa, professora Jeane Ferraz e professor Renato Andrade, pelas valorosas contribuições. Aos funcionários da Emescam, principalmente da biblioteca, da portaria e a secretária, Yára Mussiello, que se disponibiliza de maneira muito carinhosa para a resolução de nossas demandas, além do zelo com o nosso bem-estar, sempre oferecendo um café para humanizar um pouco mais nossa trajetória.

Aos amigos de mestrado, em especial Gabriela Pereira, que contribuiu imensamente com seus conhecimentos e por sua amizade em momentos de desânimo. À Nilda Sartório pela amizade e compartilhamento de idéias. À Danielle Laudino pelo companheirismo nos tantos dias dedicados aos estudos na biblioteca. À Ariele Azevedo e ao Leonardo Barcelos pelo apoio. Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Culturas e Diversidade (GEPCD) que contribuíram com discussões importantíssimas. À amiga Aparecida de Faria, parceira de estudos nas bibliotecas municipais, que contribuiu para que o percurso ficasse mais alegre.

À Capes pelo financiamento.

A todos aqueles que torceram por mim na realização desta pesquisa que se concretiza de maneira coletiva.

Depois de matar o porco, Frederico, o pai [...] começou a pensar no que tinha feito. Durante tanto tempo matara porcos, mas somente agora sentia que tinham morrido [...]. No fundo do pátio Marquinhos aparecia, arrastando a mochila [...]. Entrou correndo [...], mas nem sequer perguntou pela mãe. Parado na porta o pai perguntou o que havia [...]. Entre lágrimas [...] disse que na escola ninguém gostava dele, que estudar em escola particular era coisa pra menino rico [...]. Por fim revelou que o pior não eram os bonecos bem pintados vestidos de Henrique, a merenda industrializada de Henrique, a maneira como a camisa branca, em estilo polo, deitava em seu corpo como se fizesse parte dele. Dele, Henrique, aluno modelo, filho exemplar e desde o recreio namorado de Cecília. Para Marquinhos o pior é que Henrique sempre vencia. No jogo de futebol, na queda de braços, nos exercícios de matemática. O pai compreendeu todas as coisas sem precisar de muito esforço. Nunca estudara, mas sabia o que era ser humilhado. Sabia que um perdedor nasce perdido [...]. Marquinhos levantou subitamente revigorado, bradando: 'Pelo menos eu tenho o Frederico. Sabe pai, Henrique nunca ia poder ter um porquinho só pra ele. Eu acho até que ele nunca viu um porco na vida'.

(AZEVEDO, 2005).

RESUMO

Esta pesquisa resulta de nossa atuação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) desde o ano de 2006, como assistente social no Ifes *campus* Serra e foi realizada com assistentes sociais que atuavam na Política de Assistência Estudantil (PAE) dessa instituição no período 2010 a 2016. O objetivo geral foi analisar a dimensão política do Serviço Social na PAE do Ifes, e os objetivos específicos foram: identificar os limites e as possibilidades da atuação do assistente social na PAE do Ifes; compreender a direção social do Serviço Social no Ifes; e conhecer o processo de organização e mobilização do Serviço Social no Ifes. A pesquisa se respalda no estudo descritivo, com uma abordagem qualitativa, a partir do método do materialismo histórico. Utiliza a revisão de literatura e a pesquisa empírica para construção de quatro capítulos. Desenvolve a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada e o tratamento de dados pela técnica de análise de conteúdo, a partir das seguintes categorias, que emergiram no movimento da pesquisa: caracterização dos participantes da pesquisa, dimensão política do Serviço Social, direção social do Serviço Social, demandas profissional e institucional, acompanhamento dos assistentes sociais aos estudantes, organização e mobilização social. A pesquisa constata que há necessidade de definir a concepção de educação do Serviço Social no Ifes, no sentido de pensar diretrizes que orientem o debate e a atuação nessa política, considerando todas as suas especificidades, mas que, além disso, vislumbrem a construção coletiva do Projeto de Educação dessa escola, com a participação de toda a comunidade. Conclui que, por meio da dimensão política do Serviço Social, os assistentes sociais do Ifes contribuem com a construção emancipatória dos estudantes, a partir do desenvolvimento da direção social e de processos de organização e de mobilização. No entanto, constata que a dimensão política do Serviço Social do Ifes está mais centrada na direção social do que nos processos de organização e mobilização social.

Palavras-chave: Serviço Social. Dimensão política. Assistência estudantil.

ABSTRACT

This research is the result of our work as a social worker at *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) - Campus Serra* since 2006, and it was accomplished with social workers who acted on the *Student Assistance Policy (SAP)* of the referred institution from 2010 to 2016. Our main goal was analysing the political dimension of Social Work at Ifes' SAP, and as specific goals we can list: identifying the limits and possibilities of the social worker work at Ifes' SAP; understanding the social direction of Social Work at Ifes; and knowing the process of organization and mobilization of Social Work at Ifes. We were backed up by a descriptive study, with a qualitative approach, from the historical materialism method. In order to build up the four chapters, we used a literature review and empirical research. The collecting of data was developed through a semi structured interview, and the data treatment through the content analysis technique, from the following categories of analysis that emerged during the research: characterization of the research participants; political dimension of Social Work; social direction of Social Work; professional and institutional demands; students' monitoring by social workers; social organization and mobilization. The research ascertains that there is the need to define the Social Work conception of education at Ifes in order to consider guidelines to lead the debate as well as the acting in this politics, considering all its specificities; however, besides that, these guidelines should also glimpse the collective construction of the Educational Project of this school, with the participation of the whole community. Finally, we concluded that, throughout the Social Work political dimension, Ifes' social workers contribute to the emancipatory construction of students, from the social direction development as well as organization and mobilization processes. However, we found out that Ifes' political dimension of Social Work is more focused on the social direction than on the social processes of organization and mobilization.

Key-words: Social work. Political dimension. Students assistance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Origem do Ifes.....	42
Quadro 2 – Definição de concepção educativa.....	62
Quadro 3 – Relação dos Programas Universais.....	86
Quadro 4 – Relação dos Programas Específicos de Atenção Primária.....	88
Quadro 5 – Pseudônimo das participantes.....	91
Quadro 6 – Principais atividades de acompanhamento desenvolvidas pelas assistentes sociais.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de discentes atendidos pelos principais projetos de assistência estudantil em 2010/1.....	84
Gráfico 2 – Demandas apresentadas pela comunidade discente.....	85
Gráfico 3 – Experiência em outra política.....	93
Gráfico 4 – Lotação em outros <i>campi</i>	94
Gráfico 5 – Níveis de ensino dos <i>campi</i> de atuação dos participantes.....	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abepps – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

Ceas – Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo

Cefetes – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

Cefet/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Cefet/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Cefets – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFE – Conselho Federal de Educação

Cfess – Conselho Federal de Serviço Social

CIAPAE – Comissão Interna de Acompanhamento da Política de Assistência Estudantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

Cras – Centro de Referência da Assistência Social

Creas – Centro de Referência Especializado da Assistência Social

Cress – Conselho Regional de Serviço Social

DA – Diretório Acadêmico

DC – Desenvolvimento de Comunidades

EAA – Escola de Aprendizizes Artífices

EAA's – Escolas de Aprendizizes Artífices

Emescam – Escola Superior de Ciências da Saúde da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

Enesso – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Etfes – Escola Técnica Federal do Espírito Santo

ETV – Escola Técnica de Vitória

EUA – Estados Unidos da América

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fiae – Fórum Interdisciplinar de Assistência Estudantil

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

Idort – Instituto de Organização Racional do Trabalho

Ifes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAC – Núcleo de Arte e Cultura

Napne – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

Napnee – Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

PAE – Política de Assistência Estudantil

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PEP – Projeto Ético-Político

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

Pnaes – Programa Nacional de Assistência Estudantil

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proen – Pró-Reitoria de Ensino

PUC – Pontifícia Universidade Católica

ROD – Regulamento da Organização Didática

Sesu – Secretaria de Educação Superior

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Uesc – Universidade Estadual de Santa Catarina

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	NEXOS ENTRE QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL	24
2.1	ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA QUESTÃO SOCIAL E DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL	29
3	CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA	33
3.1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	39
3.1.1	A história do Instituto Federal do Espírito Santo	41
4	SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	51
4.1	CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO	51
4.2	A DIMENSÃO POLÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL	55
4.2.1	Concepção educativa do Serviço Social	62
4.3	INTERLOCUÇÕES NO ESPAÇO EDUCACIONAL	69
4.3.1	Trajetória da assistência estudantil no Brasil e diálogos com o Serviço Social	72
4.3.2	O Serviço Social no Ifes e a assistência estudantil	75
5	DADOS QUE REVELAM O FAZER PROFISSIONAL	90
5.1	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	91
5.2	DIMENSÃO POLÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL	97
5.3	DIREÇÃO SOCIAL DO SERVIÇO SOCIAL	101
5.4	DEMANDAS PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL	108
5.5	ACOMPANHAMENTO DOS ASSISTENTES SOCIAIS AOS ESTUDANTES	113
5.6	ORGANIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL	120
5.6.1	Organização e mobilização dos assistentes sociais	121
5.6.2	Organização e mobilização dos estudantes	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICES	151
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	152
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	156

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta do nosso interesse, devido à atuação no campo educacional desde o ano de 2006, como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) *campus* Serra – localizado na Microrregião da Grande Vitória – especialmente na construção da Política de Assistência Estudantil (PAE) dessa instituição.

Nosso interesse foi estudar a atuação do assistente social em seus diversos *campi*, pois acreditamos que, se quisermos “[...] qualificar a intervenção, temos de fortalecer a produção teórica do conhecimento em Serviço Social, pela mediação da pesquisa” (MARTINELLI, 2011, p. 503).

Nesse sentido, a motivação em realizar este estudo se constrói de forma crítica, a partir de nossa trajetória no Serviço Social, mediante intervenção nas expressões da questão social no contexto da Política de Educação Profissional. Justifica-se pela necessidade de produção de conhecimento acerca da dimensão política do Serviço Social na PAE, pelo fato de não haver produção específica sobre essa temática, ainda que a inserção do assistente social na política de educação não seja um fenômeno recente, conforme abordaremos adiante.

Assim, a fim de mapear a produção científica sobre o tema de estudo, realizamos uma revisão de literatura em dissertações e teses, em língua portuguesa, disponibilizadas na plataforma de bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com busca a partir dos descritores: “assistência estudantil” e “Serviço Social”. De maneira geral, localizamos estudos sobre a atuação do assistente social na política de educação e no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Constatamos que, nos últimos anos, surgiram pesquisas sobre a atuação do assistente social na assistência estudantil e acreditamos que esse aumento se deve à aprovação do Pnaes e, conseqüentemente, à ampliação de concurso público para o ingresso desse profissional na política de educação.

No entanto, não identificamos trabalhos que tratem de maneira específica da dimensão política do Serviço Social na assistência estudantil, mesmo compreendendo que tal dimensão não está dissociada das outras dimensões necessárias à intervenção profissional e que essa atuação não se resume à assistência estudantil.

Diante disso, almejamos o aprofundamento teórico sobre o Serviço Social na PAE, por meio de uma construção de saberes que possam resultar em intervenções que consolidem o direito à educação, dado que, de acordo com Martinelli (2011, p. 498), “[...] o exercício profissional, expressão material e concreta do processo de trabalho do assistente social, explicita a dimensão política da profissão e o reconhecimento da condição de sujeitos de direitos daqueles com os quais atua”.

Compreendemos que é necessário acalorar esse debate, trazendo elementos que possam iluminar o saber/fazer dos assistentes sociais, proporcionando uma atuação que contribua para a transformação da realidade dos usuários, considerando a dimensão política da profissão, embora essa transformação precise ser realizada por esses usuários, sujeitos de direito.

Portanto, entendemos que o Serviço Social se inscreve em favor da classe trabalhadora e na contramão das demandas postas pelo capital e pode contribuir com o enfrentamento das diversas manifestações da questão social apresentada pelos estudantes, filhos da classe trabalhadora.

Ressaltamos os limites da intervenção do assistente social, tendo em vista sua condição de trabalhador assalariado, mas acreditamos nas possibilidades de sua atuação, amparada na direção social de seu Projeto Ético-Político (PEP) e pelos processos de organização e de mobilização da classe trabalhadora, grande protagonista do processo de construção de uma nova cultura.

Nesse sentido, ao amadurecermos nosso interesse de pesquisa, chegamos aos seguintes problemas: quais são os limites e as possibilidades da atuação do assistente social na Política de Assistência Estudantil do Ifes? De que forma ocorre a direção social do Serviço Social no Ifes? Como é o processo de organização e

mobilização do Serviço Social no Ifes?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar a dimensão política do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do Ifes e, como objetivos específicos: identificar os limites e as possibilidades da atuação do assistente social na Política de Assistência Estudantil do Ifes; compreender a direção social do Serviço Social no Ifes; e conhecer o processo de organização e mobilização do Serviço Social no Ifes.

Para o alcance desses objetivos, propomos uma pesquisa qualitativa, que trabalha “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2004, p. 21), dada a subjetividade presente em nosso estudo, pois ele perpassa pelo PEP do Serviço Social.

O tipo de estudo é descritivo pois, de acordo com Gil (2012, p. 28), “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Portanto, descrevemos como é o fenômeno da dimensão política do Serviço Social na PAE do Ifes.

Utilizamos o método materialismo-histórico, porque compreendemos a pesquisa como uma construção coletiva, que leva em conta a totalidade, as contradições e o processo sócio-histórico do objeto de investigação, neste caso, a dimensão política do Serviço Social, a partir do contato com a realidade, isto é, do contato com os assistentes sociais em seus espaços sócio-ocupacionais.

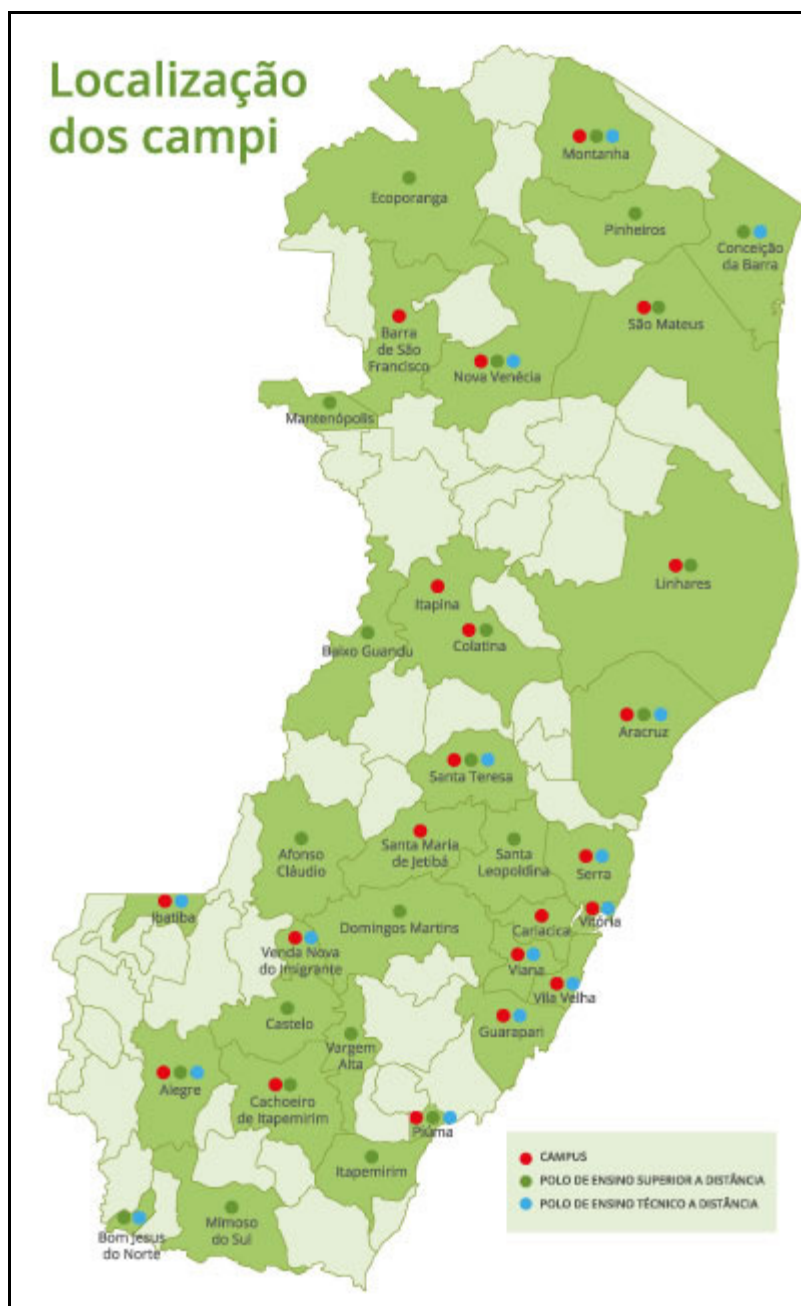
Nossa referência teórica está baseada nos seguintes autores: Dermeval Saviani, Eliana Bolorino Canteiro Martins, Maria Carmelita Yazbek, Marilda Villela Iamamoto, Marina Maciel Abreu, entre outros, e as categorias teóricas centrais são: educação, Serviço Social, dimensão política do Serviço Social e concepção educativa do Serviço Social.

Realizamos uma pesquisa empírica no Ifes, que encerrou o ano de 2016 com 21 *campi* em funcionamento, que ofertam cursos presenciais, distribuídos em todas as

microrregiões previstas na Lei Estadual nº 9.768, de 28 de dezembro de 2011: **Microrregião Metropolitana** – Vitória, Serra, Cariacica, Vila Velha, Viana e Guarapari; **Microrregião Central Serrana** – Santa Maria de Jetibá¹ e Santa Teresa; **Microrregião Sudoeste Serrana** – Venda Nova do Imigrante; **Microrregião Litoral Sul** – Piúma; **Microrregião Central-Sul** – Cachoeiro de Itapemirim; **Microrregião Caparaó** – Alegre e Ibatiba; **Microrregião Rio Doce** – Aracruz e Linhares; **Microrregião Centro Oeste** – Colatina (2 *campi*);² **Microrregião Nordeste** – São Mateus e Montanha; **Microrregião Noroeste** – Barra de São Francisco e Nova Venécia (ESPÍRITO SANTO, 2011), conforme Mapa 1.

¹ O *campus* Santa Maria de Jetibá é identificado no Ifes como *campus* Centro-Serrano.

² Os *campi* localizados no município de Colatina são identificados no Ifes como *campus* Colatina e *campus* Itapina.

MAPA 1 – LOCALIZAÇÃO DOS *CAMPI* DO IFES

Fonte: Sítio eletrônico do Ifes.

Os polos de educação a distância não foram considerados, pois essa modalidade de ensino não faz parte do objeto de pesquisa, que considerou os *campi* do Ifes que ofertam cursos presenciais.

Para a realização desta pesquisa, foi submetido um projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola Superior de Ciências da Saúde da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (Emescam) para análise, tendo sido aprovado no dia 8 de

dezembro de 2015.

Desenvolvemos a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, definida como “[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2012, p. 109). Utilizamos um roteiro de entrevista (APÊNDICE A) com perguntas abertas e fechadas. Visando a adequar melhor o instrumento de coleta de dados, gravamos o conteúdo em áudio e o transcrevemos na íntegra. Tal conteúdo foi acessado apenas pela pesquisadora e sua orientadora e ficará sob a guarda da primeira por cinco anos após a defesa da dissertação, quando, então, será descartado de maneira adequada.

A PAE do Ifes foi elaborada no ano de 2010, quando existiam 12 assistentes sociais concursados que atuavam com projetos estudantis – além da pesquisadora. Desse total, elegemos, de forma aleatória, seis assistentes sociais que trabalharam na PAE do Ifes no período 2010 a 2016. Optamos por não entrevistar todos os trabalhadores devido à necessidade de não gerarmos exposição e preservar suas identidades, garantindo os preceitos éticos, principalmente devido à pouca quantidade desses profissionais em cada *campus*.

Assim, os participantes da pesquisa foram selecionados considerando o acúmulo de experiência nessa política, e a entrevista foi realizada com um assistente social por *campus* para que a metodologia utilizada nos *campi* onde atuasse mais de um assistente social não sobressaísse em relação aos *campi* com apenas um profissional.

Dessa forma, o *locus* do estudo se constitui em 6 *campi* entre os 14 que ofertavam cursos presenciais no período de elaboração da PAE. A pesquisa foi autorizada pelos diretores gerais desses *campi*, por meio de Cartas de Anuência, conforme submissão ao Comitê de Ética da Emescam. A partir disso, realizamos convite particular aos participantes, por contatos telefônicos, conforme os critérios de inclusão e, posteriormente, agendamos a entrevista no *campus* de lotação do participante.

É importante destacar que delimitamos os participantes da pesquisa aos assistentes sociais vinculados à Pró-Reitoria de Ensino (Proen) que atuam na PAE do Ifes, tendo em vista que existem outras frentes de intervenção nessa instituição que não serão aqui discutidas, tais como: as ações na atenção à saúde do servidor e o desempenho de atividades de extensão comunitária.

Os riscos foram atenuados com a garantia de princípios éticos, como o sigilo, a privacidade e o anonimato dos participantes da pesquisa, com observância às normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas em Seres Humanos, que esclareceram a forma de participação na pesquisa, bem como os direitos assegurados aos assistentes sociais entrevistados.

Àqueles que aceitaram participar solicitamos a confirmação de disponibilidade de dia e horário para o agendamento da entrevista. Além disso, foi reservada uma sala no *campus* de atuação do entrevistado para realização das entrevistas, assegurando a preservação do direito à privacidade, o anonimato e o sigilo.

No momento da entrevista, a anuência do participante foi formalizada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) que, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução nº466/ 2012 (inciso II. 23), é o:

[...] documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar.

Assim, tivemos o compromisso de elucidar os objetivos da pesquisa, informando que a entrevista seria gravada e que o relato produzido seria transcrito e analisado pela pesquisadora. Esclarecemos aos participantes que, a qualquer momento da pesquisa, haveria a possibilidade de desistir de dar sua contribuição ou retirar seu consentimento. Em seguida, o referido termo foi assinado pelos assistentes sociais que fizeram parte do estudo.

No que se refere aos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, a partir de Bardin, citado por Minayo (2013, p. 303), que a define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Dentre as modalidades da análise de conteúdo, utilizamos a análise temática, que está ligada à noção de tema. Conforme Bardin, citado por Minayo (2013, p. 315), “[...] o tema é a unidade de significação que se libera naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. A análise temática desdobra-se em três etapas: a primeira constitui-se na pré-análise, em que o pesquisador elabora “[...] alguns indicadores que o orientem na compreensão do material e na interpretação final” (MINAYO, 2013, p. 316); a segunda etapa é a exploração do material, em que “[...] o investigador busca encontrar *categorias* que são expressões ou palavras significativas” (MINAYO, 2013, p. 317, grifo do autor); a terceira e última etapa é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, em que “[...] o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas” (MINAYO, 2013, p. 318).

A partir da finalização de todas as etapas desta pesquisa, além da defesa pública da dissertação, realizaremos uma roda de conversa no Ifes sobre os resultados do estudo e buscaremos publicar artigos científicos. Acreditamos que a interlocução entre a teoria e a prática poderá proporcionar uma reflexão entre a categoria profissional e subsidiar propostas de melhorias para a atuação do assistente social no Ifes, portanto, melhorias para toda a comunidade escolar.

Para o alcance dos objetivos, delineamos uma exposição em quatro capítulos. No primeiro, intitulado: “Nexos entre Questão Social e Política Social”, abordamos o surgimento das políticas sociais como forma de enfrentamento das expressões da questão social. No segundo capítulo: “Contextualização da Política de Educação Brasileira”, apresentamos um breve histórico da política de educação no Brasil, perpassando pela educação profissional, dando ênfase ao Ifes. No terceiro capítulo: “Serviço Social na Política de Educação”, discorremos sobre a atuação do assistente social na política de educação, especialmente no Ifes, a partir da discussão da dimensão política do Serviço Social na assistência estudantil, abarcando as

principais legislações. No quarto capítulo: “Dados que Revelam o Fazer Profissional”, desenvolvemos a análise dos dados da pesquisa empírica e, por fim, construímos as considerações finais da pesquisa.

2 NEXOS ENTRE QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL

Neste capítulo, discutiremos as políticas sociais desde o seu surgimento, como resposta do Estado em frente às expressões da questão social, a fim de promover a manutenção da ordem e, portanto, dos interesses do capital.

A partir da tese marxista acerca da exploração, proveniente da relação capital/trabalho, Netto (2012) afirma que a questão social está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar dessa relação e está situada com radicalidade histórica, ou seja, diferencia-se das expressões sociais derivadas da escassez nas sociedades anteriores ao capitalismo, pois, pela primeira vez na história registrada, ocorreram impactos ao crescimento da pobreza na mesma proporção da capacidade social da produção da riqueza.

A transição do feudalismo para o capitalismo, compreendida como um longo processo histórico, segundo a abordagem marxista, “[...] não foi idílico, puro, celestial [...]. Resultado da conquista colonial, dos saques, roubos e assassinatos. Em resumo, a violência foi a parteira do capital” (CASTELO BRANCO, 2006, p. 31). Contraditoriamente, a economia política narrou a história da origem do capitalismo de acordo com o seu interesse:

Havia outrora, em tempos muito remotos, duas espécies de gente: uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo econômica, e uma população constituída de vadios, trapalhões que gastavam mais do que tinham. A lenda teológica conta-nos que o homem foi condenado a comer o pão com o suor no rosto. Mas a lenda econômica explica-nos [...] o motivo porque existem pessoas que escapam a esse mandamento divino. Aconteceu que a elite foi acumulando riquezas, e a população vadia ficou finalmente sem ter a outra coisa pra vender além da própria pele. Temos aí o pecado original da economia (MARX, *apud* CASTELO BRANCO, 2006, p. 30).

Conforme destaca Castelo Branco (2006), nesse contexto de extorsão, houve um gigantesco êxodo rural, provocado pela desapropriação das terras, gerando aumento significativo da oferta de mão de obra para manufatura nas cidades europeias. O trabalho, como produtor da riqueza da burguesia, passou a organizar a vida cotidiana com disciplina e controle do tempo, espalhando essa lógica entre proletários, camponeses, trabalhadores ou desempregados.

Assim, o capitalismo se expandia no mundo e, muitas vezes, exterminava as novas terras, culturas e povos por onde passava e ignorava a classe operária inglesa e a periferia de suas cidades. “Os bairros proletários eram descritos como uma terra estranha, repleta de mistérios e desafios, e seus habitantes, os trabalhadores, eram tidos como seres selvagens e bárbaros, membros de uma ‘classe perigosa’” (CASTELO BRANCO, 2006, p. 14).

Castelo Branco (2006) salienta que os trabalhadores poderiam participar da sociedade mercantil, mas não poderiam integrar a sociedade política, por não terem instrução e nem riqueza, enquanto o governo representativo burguês não atendia a seus interesses. Todavia, os operários se organizaram e realizaram pressões populares, a fim de defender suas reivindicações, como o sufrágio universal masculino e a redução da jornada de trabalho. Adjacente a isso, o fenômeno do pauperismo foi o maior impacto do estabelecimento do capitalismo e os pobres tornaram-se uma ameaça às instituições sociais, pois eles não se conformavam com sua situação e protestavam contra essas formas de exploração (NETTO, 2012). No entanto, a burguesia não esperava que a luta contra as desigualdades sociais ganhasse força e se tornasse uma questão para ela: uma questão social que a ameaçasse.

Consoante esse processo, Castelo Branco (2006) aponta que a burguesia passou a se interessar pelas condições de vida e de trabalho dos operários, devido à força e a expressão que eles ganharam na arena política, por meio dos sindicatos e dos partidos políticos. Dessa forma, a questão social surgiu em meados do século XIX, como categoria teórica e problemática histórica, no momento em que a classe proletária “[...] impôs-se como um ator político, independente e autônomo, lutando e reivindicando soluções para suas mazelas, tais como pauperismo, fome, péssimas condições de habitação [...]” (CASTELO BRANCO, 2006, p. 16).

Os interesses proletários ganharam voz, expressão e ação, por meio da organização coletiva dos trabalhadores, que exigiram reformas com direitos sociais, ou mesmo a supressão do capitalismo e a instauração do socialismo. A burguesia tentou, então, mascarar a luta operária e a possibilidade de revolução socialista. A expressão questão social – que foi inicialmente utilizada pelos filantropos e críticos da

sociedade para explicar esse fenômeno, por volta dos anos de 1830 – perdeu sua estrutura histórica, tendo em vista que passou a ser naturalizada por meio do pensamento conservador, que defendia uma reforma social atrelada a uma reforma moral do homem e da sociedade, que preservasse a propriedade privada dos meios de produção, combatendo as suas manifestações, sem alterar os fundamentos da sociedade burguesa (NETTO, 2012).

As sociedades pré-capitalistas, de acordo com Behring e Boschetti (2008, p. 47), “[...] assumiam algumas responsabilidades sociais, não com o fim de garantir o bem comum, mas com o intuito de manter a ordem social e punir a vagabundagem”. Essas ações de cunho assistenciais são identificadas como as primeiras iniciativas de políticas sociais e as mais conhecidas são as leis inglesas que antecederam a Revolução Industrial:

Estatuto dos Trabalhadores, de 1349;
Estatuto dos Artesãos (Artífices), de 1563;
Lei dos Pobres Elisabetanas, que se sucederam entre 1531 e 1601;
Lei de Domicílio (*Settlement Act*), de 1662;
Speenhamland Act, de 1795
Lei Revisora das Leis dos Pobres, ou Nova Lei dos Pobres (*Poor Law Amendment Act*), de 1834 (POLANYI; CASTEL *apud* BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 48).

Posteriormente, segundo Behring e Boschetti (2008), surgiram iniciativas fragmentadas e setorializadas, como formas de enfrentamento das expressões da questão social, provenientes da relação de exploração do capital sobre o trabalho. Contudo, “[...] a principal função dessas legislações era impedir a mobilidade do trabalhador e assim manter a organização tradicional do trabalho” (POLANYI; CASTEL, *apud* BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 49).

No âmbito do Serviço Social, a discussão sobre política social abarca, como elemento central, as mediações entre Estado e classes sociais no que diz respeito ao enfrentamento da questão social, considerando os processos de ruptura e resistência presentes na luta de classes (BEHRING; BOSCHETTI, 2008). Exemplo disso são as reações da classe trabalhadora ao processo de exploração, na segunda metade do século XIX, a partir da “[...] luta dos trabalhadores com greves e manifestações em torno da jornada de trabalho e também sobre o valor da força de

trabalho” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 54). Nesse período, havia o predomínio do Estado liberal, em que:

[...] cada indivíduo agindo em seu próprio interesse econômico, quando atuando junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo. É o funcionamento livre e ilimitado do mercado que asseguraria o bem-estar. É a ‘mão invisível’ do mercado livre que regula as relações econômicas e sociais e produz o bem comum (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 56).

Conforme Behring e Boschetti (2008), a partir das lutas da classe trabalhadora, as políticas sociais foram surgindo gradativamente e, no final do século XIX, o Estado capitalista ampliou suas ações sociais, que passaram a ter um caráter de obrigatoriedade e uma forma mais planejada e sistematizada. Assim, ainda que tais lutas não resultassem em uma nova ordem social, ampliaram os direitos sociais. Nesse sentido, não em uma linha evolutiva linear, ocorreu uma mudança do Estado liberal para o Estado social. O fato é que o ponto em comum de ambos é “[...] o reconhecimento de direitos sem colocar em xeque os fundamentos do capitalismo” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 63).

Em 1929, o capitalismo entrou em uma crise econômica mundial, que desencadeou no desemprego em massa e na redução da negociação com a classe operária, que aumentou a pressão das classes sociais. Na Europa, a saída desse campo de tensões foi marcada pelo keynesianismo, em que o Estado, além de produzir, passou a regular. Ou seja, não abandonou o capitalismo, tampouco defendeu a socialização dos meios de produção. Nesse período, os Estados Unidos tiveram a experiência do *New Deal*,³ que também foi marcado pela intervenção estatal e recuo do liberalismo, a fim de retomar o desenvolvimento econômico (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

O keynesianismo se aliou ao fordismo, com uma perspectiva de controle das relações sociais, tornando-se o último um sistema que ia além da introdução da linha de montagem e da eletricidade. O fordismo combinava a produção em massa com o consumo de massa e previa acordos coletivos com os trabalhadores e ganhos por produção. Dessa forma, o keynesianismo-fordismo tornou-se base da acumulação

³ *New Deal* significa Novo Acordo.

capitalista do pós-guerra em 1945, em que a economia norte-americana comandou a internacionalização do capital, tendo em vista sua favorável situação, que culminou em sua capacidade de investimento na compra de matérias-primas e na dominação militar (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Nesse contexto, considerando a característica imediatista e corporativista do keynesianismo-fordismo, o movimento operário teve que recuar, pois os trabalhadores tiveram acesso a bens e serviços nunca antes experimentados, tendo em vista os ganhos com a produtividade e a expansão das políticas sociais, o que contribuiu para o enfraquecimento da radicalidade das lutas operárias. Havia um novo *ethos* consumista das massas (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Segundo Behring e Boschetti (2008), o Estado de Bem-Estar, que já vinha se desenvolvendo com as políticas sociais, entra em sua “idade de ouro” com o *Welfare State*,⁴ que teve origem na Inglaterra e, para alguns autores, sofreu influência do modelo beveridgiano. Contudo, conforme Mishra, citado por Behring e Boschetti (2008), é importante diferenciar o *Welfare State* da compreensão genérica de política social. Além disso, existiram diferentes sistemas de proteção social em outros países.

De acordo com as autoras, o Plano Beveridge,⁵ publicado na Inglaterra em 1942, “[...] propunha uma nova lógica para a organização das políticas sociais, a partir da crítica aos seguros sociais bismarckianos [...]. Os direitos são universais [...]. O Estado deve garantir mínimos sociais a todos em condições de necessidade” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 93-97). Já o Plano Bismarckiano (foi anterior ao Plano Beveridge) teve origem na Alemanha e previa a “[...] garantia compulsória de prestações de substituição de renda em momentos de riscos derivados da perda do trabalho assalariado pelo Estado” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 97).

Todavia, a associação do *Welfare State* ao Plano Beveridge não é consenso. Conforme Behring e Boschetti (2008), na concepção de Marshall, o *Welfare State* surgiu a partir das circunstâncias vividas pela Inglaterra após a Segunda Guerra

⁴ *Welfare State* significa Bem-Estar ou Estado de Bem-Estar Social.

⁵ O plano obteve o nome de Beveridge em referência ao seu idealizador, William Henry Beveridge.

Mundial e é um equívoco confundi-lo com o Plano Beveridge. Independentemente da influência dos sistemas de proteção social, eles entraram em crise no final dos anos de 1960, como detalhado por Behring e Boschetti (2008, p. 103, grifo das autoras):

As taxas de crescimento, a capacidade do Estado de exercer suas funções *mediadoras civilizadoras* cada vez mais amplas, a absorção das novas gerações no mercado de trabalho, restrito já naquele momento pelas tecnologias poupadoras de mão-de-obra, não são as mesmas, contrariando as expectativas de pleno emprego, base fundamental daquela experiência. As dívidas públicas e privadas crescem perigosamente. [...] o sonho do pleno emprego e da cidadania relacionada à política social havia terminado no capitalismo central e estava comprometido na periferia do capital, onde nunca se realizou efetivamente. As elites político-econômicas, então, começaram a questionar e a responsabilizar pela crise a atuação agigantada do Estado.

Nesse contexto, conforme destaca Netto (2012, p. 208, grifo do autor), a conjunção “[...] globalização/neoliberalismo’ veio para demonstrar aos desavisados que o capital não tem nenhum ‘compromisso social’ [...]. Erodio-se o *Welfare State* [...]. O capitalismo ‘globalizado’, ‘transnacional’, ‘pós-fordista’, desvestiu a pele de cordeiro”. O autor evidencia, ainda, que alguns economistas franceses consideram que, mesmo sem erradicar suas crises cíclicas, o capitalismo experimentou três décadas gloriosas com uma larga conjuntura de crescimento econômico e a questão social seria “[...] quase um privilégio da periferia capitalista, às voltas com seus problemas de ‘subdesenvolvimento’[...]. Apenas os marxistas e uns poucos críticos sociais [...] tinham a coragem de investigar a ‘pobreza, o outro lado da America’” (NETTO, 2012, p. 207, grifo do autor).

2.1 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA QUESTÃO SOCIAL E DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL

Ianni (1989) salienta que a questão social no Brasil, durante a escravidão, se expressou na rebelião, na senzala, na formação de quilombos, na tocaia contra o senhor. “O escravo era expropriado no produto do seu trabalho e na sua pessoa e sequer podia dispor de si” (IANNI, 1989, p. 146). A partir da queda do trabalho escravo, prosseguindo durante um século de República – oligárquica, populista, militar e nova –, a questão social, tanto no campo, quanto na cidade, apresenta-se como “[...] um elo básico da problemática nacional, dos impasses dos regimes

políticos ou dilemas dos governantes. Reflete disparidades econômicas, políticas e culturais, envolvendo classes sociais, grupos raciais e formações regionais” (IANNI, 1989, p. 145).

Com isso, a questão social tornou-se ingrediente central dos movimentos sociais e a violência, estratégia de repressão e combate às reivindicações, aos sindicatos e aos partidos políticos, sendo considerada, pelos governos e setores dominantes, como um problema de polícia, em um contexto em que a massa dos trabalhadores padecia e o poder do Estado crescia e se fortalecia, não distribuindo, portanto, a riqueza socialmente produzida. Assim, o povo brasileiro se manifestou em protesto às desigualdades e aos antagonismos, que têm, de um lado, a fome, a desnutrição e a ausência de saúde e de habitação e, de outro, a propriedade privada capitalista e o lucro. É como se houvesse dois países diferentes. Todavia, existe apenas um, pois esse antagonismo é necessário para a manutenção da ordem do capital. O lucro depende da exploração (IANNI, 1989).

Essa situação se agravou nas sociedades latino-americanas, devido ao não desenvolvimento de uma política de bem-estar social. De acordo com Pastorini (2010), para incorporação ao mundo capitalista na América Latina, amplos setores da população foram excluídos, gerando um excedente populacional em condições miseráveis. Nesse contexto, Ianni (1989) afirma que as políticas públicas no Brasil são orquestradas pela classe dominante e pelo Poder Público, construídas por um viés de criminalização dos grupos e classes subalternas,⁶ em que as instituições possuem a finalidade de exercer o controle social, alicerçadas na perspectiva modernizadora do desenvolvimentismo que, segundo Abreu (2011), teve a finalidade de favorecer a manutenção do imperialismo econômico dos Estados Unidos da América (EUA), por meio da difusão e reorganização de sua cultura na América Latina, sob o pretexto de que estava ajudando os países pobres.

Conforme Witiuk (2004), no desenvolvimentismo, foram realizados convênios entre o Brasil e os EUA, com a finalidade de promover o crescimento econômico, com

⁶ De acordo com Yazbek (1999, p. 18), “[...] a subalternidade faz parte do mundo dos dominados, dos submetidos à exploração, e à exclusão social, econômica e política”.

acumulação de riqueza e progresso técnico. A dimensão social não era prioridade, caracterizando-se como um aspecto residual, apenas de suporte para o desenvolvimento.

Contrariando a Teoria da Modernização, surgiu a Teoria da Dependência, em que seus autores criticam a maneira etapista acerca do desenvolvimento do capitalismo na América Latina e afirmam que é necessária uma explicação histórico-estrutural, pois a industrialização nacional proposta pela modernização não trouxe libertação nacional e nem eliminação da miséria nos países dependentes. Esclarecem que não é necessário que um país seja subdesenvolvido para tornar-se desenvolvido, ou seja, a coexistência de países subdesenvolvidos e desenvolvidos é necessária para manutenção do sistema capitalista, considerando sua relação de exploração (PASTORINI, 2010).

No contexto brasileiro, Ianni (1989) afirma que apenas a economia e o Estado são modernizados, ao passo que os problemas sociais e as conquistas políticas continuam defasados. A cultura “[...] se mostra bloqueada, ou pouco estimulada. A mesma nação industrializada e moderna conta com situações sociais, políticas e culturais desencontradas” (IANNI, 1989, p. 154). Isso porque essa modernização conserva as relações de exploração do trabalhador.

Dessa forma, as expressões da questão social se aprofundaram com o capitalismo industrial e, a partir da década de 1930, foi criado um sistema de proteção social compensatório para regular e minimizar as mazelas sociais. Esse sistema seguiu durante todo período militar, quando a população, insatisfeita com as desigualdades sociais, passou a se organizar de maneira mais acirrada, por meio dos movimentos sociais, culminando na aprovação da Constituição de 1988, que previa, pela primeira vez, a Seguridade Social, alicerçada no tripé: saúde, assistência social e previdência (SANTANA; SILVA; SILVA, 2013).

Nesse sentido, as políticas sociais no Brasil “[...] nascem e se desenvolvem na perspectiva de enfrentamento da ‘questão social’, permitindo, apenas, acesso discriminado a recursos e serviços sociais” (YAZBEK, 1999, p. 36-37, grifo do autor). E a ofensiva neoliberal da década de 1990 exigiu “[...] uma reorientação das

relações entre Estado/sociedade/mercado. Desse modo, tem-se nesse período o desmonte dos recém-instituídos direitos sociais conquistados pelas lutas sociais” (BARBOSA, 2015).

Na atualidade, as políticas sociais têm sido “[...] (re)valorizadas no sentido de manutenção da ordem e da adesão de indivíduos a um projeto de sociedade acrítico e fatalista diante do capitalismo. Uma destas políticas é a Educação” (LESSA, 2013, p. 230). Na crise contemporânea do capital, com aumento do desemprego e subemprego e a redução da proteção social, as políticas educacionais aparecem como solucionadoras desse cenário, por meio da ampliação de suas potencialidades, ficando em evidência suas qualidades, principalmente acerca da qualificação permanente de mão de obra para acesso ao emprego (LESSA, 2013).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico da política de educação no Brasil, perpassando pela educação profissional e dando ênfase ao Ifes.

Historicamente, a escola brasileira foi acessada de diferentes formas pelas classes sociais, existindo, de um lado, a educação para as pessoas de posse, sobretudo aquelas do sexo masculino e de cor branca e, de outro lado, a educação para os pobres e afrodescendentes.

Saviani (2010), a fim de explicar o processo histórico da educação brasileira de forma mais didática, destacou seis fases: educação pública religiosa; educação pública estatal confessional; instrução pública e ensino livre; instrução pública para os filhos das oligarquias; educação pública e industrialismo: o protagonismo das três trindades; e educação pública: dever de todos, direito do Estado?

A primeira experiência regimentada, editada no final de 1548, deu-se na segunda metade do século XVI com a educação jesuítica, mesmo considerando a presença anterior dos franciscanos na primeira metade do referido século. Assim, a partir de 1549, teve início a “Educação pública religiosa”, em que os jesuítas iniciaram a “doutrinação e ensinamento dos índios”, com recursos escassos, até que, a partir de pressões realizadas por um grupo que almejava obter vantagens privadas no campo da educação pública, foi instituído o “Estatuto da redízima”, com destinação de 10% dos impostos para manutenção dos colégios jesuíticos (SAVIANI, 2010).

Contudo, de acordo com Saviani (2010), a política de educação em questão, embora ofertasse um ensino coletivo, custeado com recursos públicos, tinha um caráter privado, tendo em vista que o seu controle estava sob a direção dos jesuítas. Além da grande influência na educação brasileira, os jesuítas acumularam fortuna e poder, mas, a partir da posse do Marquês de Pombal como ministro de Portugal, em 1750, houve uma colisão política entre ambos, o que gerou a expulsão dos jesuítas em 1759.

Isso ocorreu principalmente devido à pseudonecessidade de Portugal acompanhar o

desenvolvimento científico, proposto pelo Iluminismo, o que tornava o ensino jesuítico atrasado para os objetivos em questão. Dessa forma, de acordo com Saviani (2010), não houve rompimento com a influência religiosa na política educacional. Essa fase foi chamada pelo autor de “Educação pública estatal confessional” e vigorou de 1759 a 1827. A partir daí, foram realizadas reformas denominadas pombalinas, com a implantação de “aulas régias”, ou seja, aulas isoladas, tanto nos chamados estudos menores (primário e secundário), quanto nos estudos maiores (superior). Estes últimos foram implantados entre 1808 e 1818, com a chegada da família real ao Brasil, por meio de cursos avulsos nas áreas de Economia, Medicina, Engenharia, Química, Geologia, Botânica, Desenho Técnico, Mineralogia, Agricultura e Biologia (SAVIANI, 2010).

O ensino, mantido pelo Estado, porém com limitações de financiamento, repercutiu na precarização das condições de trabalho dos professores (figura que até então não existia no ensino jesuítico) e de acesso e permanência dos estudantes, concretizados, por vezes, na responsabilização dos pais pelo pagamento do salário dos mestres, evidenciando novamente o caráter privado na educação pública (SAVIANI, 2010).

Segundo Saviani (2010), a partir da independência política do Brasil em 1822, a educação pública seguiu a perspectiva de “Instrução pública e ensino livre” de 1827 até 1890, mas o Primeiro Reinado permaneceu com a mesma orientação política de Pombal, com a prevalência das “aulas régias” e do catolicismo como religião oficial.

Assim, a escola pública, gratuita e obrigatória foi institucionalizada com o objetivo de organizar e dar coesão à nova sociedade nacional, em que a diversidade de comportamento e os valores miscigenados foram desfeitos e homogeneizados em novos parâmetros e atitudes. A missão das elites política e intelectual do país era civilizar o povo, considerado por elas como descuidado, atrasado e indolente. Porém, o índice de analfabetismo era de 85%, o que demonstra uma distância significativa entre o discurso teórico e a realidade (VEIGA, 2007).

A Constituição Política do Império do Brasil de 1824, em seu art. 179, XXXII, alínea

a, outorga a “Instrucção primaria, e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824).⁷ Porém, a sua oferta pública, gratuita e obrigatória foi uma estratégia política que, conforme Veiga (2007, p. 147), “[...] igualava a todos na condição genérica de ‘cidadãos’ [...]”. A educação, instrumento de elaboração de uma identidade que integrasse a todos num ideário comum de pertencimento nacional”. Dessa forma, a educação não foi dada gratuitamente, mas com interesses políticos de que os brasileiros teriam o que faltava para se tornarem de fato cidadãos.

De acordo com Veiga (2007), a escola pública no Brasil, apesar de obrigatória, não foi implementada de uma única vez em todas as províncias. Além disso, naquele período e circunstância, foi destinada aos pobres, negros e mestiços, tendo em vista que seus hábitos precisavam ser civilizados. Enquanto isso, a elite optava por uma educação doméstica, com colégios e professores particulares (VEIGA, 2007). Mesmo assim, essa educação foi negada aos escravos, considerando as manobras realizadas na Constituição de 1824 para escolha daqueles que acessariam a escola. Portanto, os escravos não foram “eleitos” por não serem considerados cidadãos, pois, conforme o art. 6, eram cidadãos brasileiros:

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação⁸ (BRASIL, 1824).

No entanto, mesmo os pobres, negros e mestiços que tiveram o direito de acesso à escola pública garantido na Constituição apresentavam dificuldades na permanência pela sua condição social, pois, segundo Veiga (2007), os presidentes de província apontavam em seus relatórios que a condição de pobreza da maioria dos

⁷ Texto original retirado da Constituição Política do Império do Brasil de 1824, com normas gramaticais vigentes à época.

⁸ Ibid.

estudantes, o despreparo dos professores, o trabalho infantil e a falta de material e de prédios adequados eram a causa da ausência ou frequência irregular dos discentes às aulas.

Nesse sentido, segundo Saviani (2010), foi promulgada a “Lei das escolas de primeiras letras”, em 1827, que previa uma educação popular, contudo não foi nacionalmente implementada. Pelo contrário, em 1834, foi promulgado o Ato Adicional à Constituição do Império, que desresponsabilizou o Estado de promover a difusão do ensino. No Segundo Império, os investimentos na educação foram mínimos, com uma proposta pedagógica com influências liberais e cientificistas, que caminharam para torná-los não oficiais, propiciando o “ensino livre”, de iniciativas privadas de benemerência, principalmente nas escolas secundárias.

O período de 1890 a 1931 seguiu como “Instrução pública para os filhos das oligarquias”. O ensino religioso foi extinto e as condições materiais foram mantidas pelo Estado, além de sua organização administrativa e pedagógica como um todo. Porém, os interesses defendidos eram dos grupos privados, considerando que se tratava do período do coronelismo, em que prevalecia a troca de favores. De acordo com Ribeiro, citado por Saviani (2010, p. 31),

Na verdade, as escolas normais e grupos escolares implantados, a partir da primeira década republicana, em prédios, por assim dizer, suntuosos eram vitrines cujos destinatários quase não ultrapassavam os filhos das elites econômicas e culturais ligadas às oligarquias dominantes. Tanto assim que, ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 75% entre 1900 e 1920.

Saviani (2010) identifica o período de 1931 a 1961 como “Educação pública e industrialismo: o protagonismo das três trindades”, que teve como representantes a “[...] trindade governamental [...]; a trindade dos renovadores [...]; e a trindade católica” (SAVIANI, 2010, p. 36), visto que esse período foi marcado pela crise da oligarquia cafeeira e pelo processo de industrialização e de urbanização, culminando com a Revolução de 1930. Em 1931, foi criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), que propiciou a reorganização do ensino brasileiro,

principalmente o ensino profissional.⁹ Alguns de seus membros protagonizaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que propunha a reconstrução do sistema público de ensino, constituindo o chamado movimento renovador, composto pela trindade Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Conforme Saviani (2010), a trindade católica – formada pelo cardeal Leme, pelo padre Leonel Franca e por Alceu Amoroso Lima – tornou-se resistência em frente ao movimento renovador, pois buscava recuperar a influência na educação pública, por meio da reinserção do ensino religioso, que se restabeleceu no Governo Vargas. Foi criado, então, o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1937, confiados primeiramente a Francisco Campos (que decretou a Reforma Francisco Campos que legislou sobre o ensino superior, secundário e comercial) e, depois, a Gustavo Capanema. Dessa forma, esses três nomes formaram a trindade governamental.

Nesse sentido, o Governo Vargas realizou uma ação política em seu favor, a fim de consolidar seus interesses, transitando entre os renovadores e católicos. O Brasil aumentou em grande escala a oferta do ensino, considerando que, “[...] enquanto a população global quadruplicou, a matrícula geral aumentou 20 vezes [...]. O país caminhou ‘rumo à educação popular’, pela via da ‘ascensão das classes médias’” (SAVIANI, 2010, p. 36, grifo do autor).

No entanto, conforme Saviani (2010), os investimentos ainda eram insuficientes, mesmo com a Constituição de 1934 tendo determinado um piso de recursos, que foi retirado na Constituição de 1937 e retomado na Constituição de 1946. Esse cenário de instabilidade contribuiu para a existência de dois polos: um a favor de investimentos públicos apenas em escolas públicas e outro a favor repasse dos recursos públicos também para as escolas privadas. Assim, a Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961 aprovou investimentos públicos tanto no ensino público, quanto no privado.

O período que segue de 1961 a 2007, Saviani (2010) denomina de “Educação pública: dever de todos, direito do Estado?”, quando a educação sofreu ajustes,

⁹ Segundo Santos (2007), o ensino profissional foi organizado pela primeira vez, de forma concreta, no ano de 1826. Essa questão será discutida posteriormente.

após o Golpe Civil-Militar de 1964, com reformas no ensino superior e reorganização dos 1º e 2º graus. Também houve envolvimento do Conselho Federal de Educação (CFE) em esquemas de corrupção, o que levou ao seu fechamento em 1994, sendo retomado no mesmo ano como Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse momento, segundo Saviani (2010), a política privatista de Fernando Henrique Cardoso incidiu também no ensino superior, com a participação de grandes conglomerados internacionais, além de parcerias público-privadas, disponibilização de material didático de grupos privados para o ensino público, transferência de gestores públicos para o cargo de consultores de grupos privados e incentivo ao voluntariado na educação, que continuou no Governo Lula, em que o Poder Público transferiu “[...] a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo [...]” (SAVIANI, 2010, p. 40).

Esse processo histórico não se encerrou de forma linear e tem suas deformidades renovadas e reinventadas, tendo em vista que a política de educação está alicerçada na história de desigualdades do país, já que seu acesso e qualidade “[...] permanecem atravessados pela condição de classe do educando: quanto mais precárias suas condições de vida e trabalho, mais fragilizadas suas possibilidades de aprendizagem e de acesso a novas possibilidades como trabalhador” (LESSA, 2013, p. 230).

Consoante esse processo, é verdade afirmar que a educação institucionalizada serviu “[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Nesse sentido, considerando a perspectiva de formar para a ordem vigente e para a manutenção do capital, Lessa (2013) aborda a importância da compreensão de que, na contemporaneidade, a escola pública é destinada aos pobres, tornando-se, assim, uma instituição classista, com a existência de conflitos de classe, a partir da manifestação das expressões da questão social.

3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No Brasil, a história da educação profissional teve sua gênese no período colonial com o ensino de ofícios como forma de aprendizagem das profissões e foi marcado pelo preconceito aos escravos, tendo em vista que a mão de obra manual foi relacionada com o trabalho braçal. Assim, os ofícios eram ensinados exclusivamente para os brancos, a fim de não misturá-los com os escravos, excluindo, dessa forma, o acesso dos últimos nesses espaços de formação (SANTOS, 2007).

Considerando a resistência portuguesa na implantação das indústrias no Brasil, as primeiras experiências de indústrias e de oficinas industriais foram extintas ainda no século XVIII, mas foram retomadas com a vinda da família real para o Brasil a partir de 1808. Esse **atraso** no processo de industrialização, aliado à discriminação aos escravos no desempenho de alguns ofícios, provocou a escassez da mão e obra em algumas ocupações (SANTOS, 2007).

Segundo Santos (2007), a fim de suprir tal escassez, foi imposta a aprendizagem compulsória de órfãos e desvalidos da sorte. O Colégio das Fábricas foi a primeira iniciativa dessa proposta, que se tornou referência para o ensino profissional e teve um caráter assistencial, com o nítido objetivo de asilar os órfãos que vieram na frota que conduziu para o Brasil a família real e sua comitiva.

Assim, a educação profissional originou-se com a finalidade de formar mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico e de educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho (FRIGOTTO *et al.*, 2005). A concepção da criação dessas escolas deixa clara a sua perspectiva de individualização e criminalização da questão social. As escolas de ensino de ofícios manufatureiros evidenciam:

[...] a dualidade histórica, característica de nosso sistema educacional que adquire formas e materialidades diversas, mas que revelam, de forma clara, princípios e concepções conservadores, centrados na naturalização das desigualdades. Essa marca dual que, embora sofra metamorfoses, permanece inalterada na educação brasileira, apresenta desde o início de nosso processo de industrialização uma característica essencial, e quase comum, que reside no permanente favorecimento direto ou indireto da acumulação capitalista (RUMMERT, 2005, p. 304).

Levando em consideração esses aspectos mencionados, a discriminação faz parte da história do ensino profissional, que foi organizado pela primeira vez no ano de 1826, com o Projeto de Lei, aprovado em 1827, que previu a organização de todos os níveis do ensino público no Império, divididos em quatro modalidades: “Pedagogias, destinados ao primeiro grau; Liceus, utilizados para o segundo grau; Ginásios, encarregados de transmitir conhecimentos relativos ao terceiro grau; e, por fim, as Academias, responsabilizadas pelo ensino superior” (SANTOS, 2007, p. 209).

Nesse sentido, considerando a presente discussão, trataremos dos liceus, que dizem respeito ao ensino profissional. Os primeiros liceus foram a Sociedade Propagadora de Belas-Artes, criada no Rio de Janeiro em 1858, e o Liceu de Artes e Ofício, inaugurado em 1873 em São Paulo, sob coordenação da elite, por meio de organizações da sociedade civil, com recebimento de doações do Poder Público. Os liceus também objetivavam cercear possíveis movimentos dos trabalhadores, que pudessem ter como exemplo aqueles ocorridos na Europa na Revolução Industrial, com base nas contradições entre capital e trabalho (SANTOS, 2007).

A partir da Proclamação da República, “[...] a ideologia do desenvolvimento baseada na industrialização passou a dominar os debates em torno de um projeto para o país, a fim de atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica” (SANTOS, 2007, p. 212). Diante de uma perspectiva dotada de preconceitos, o presidente Nilo Peçanha baixou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) no intuito de “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).¹⁰

Amparada numa perspectiva de criminalização da pobreza, essa instituição surgiu

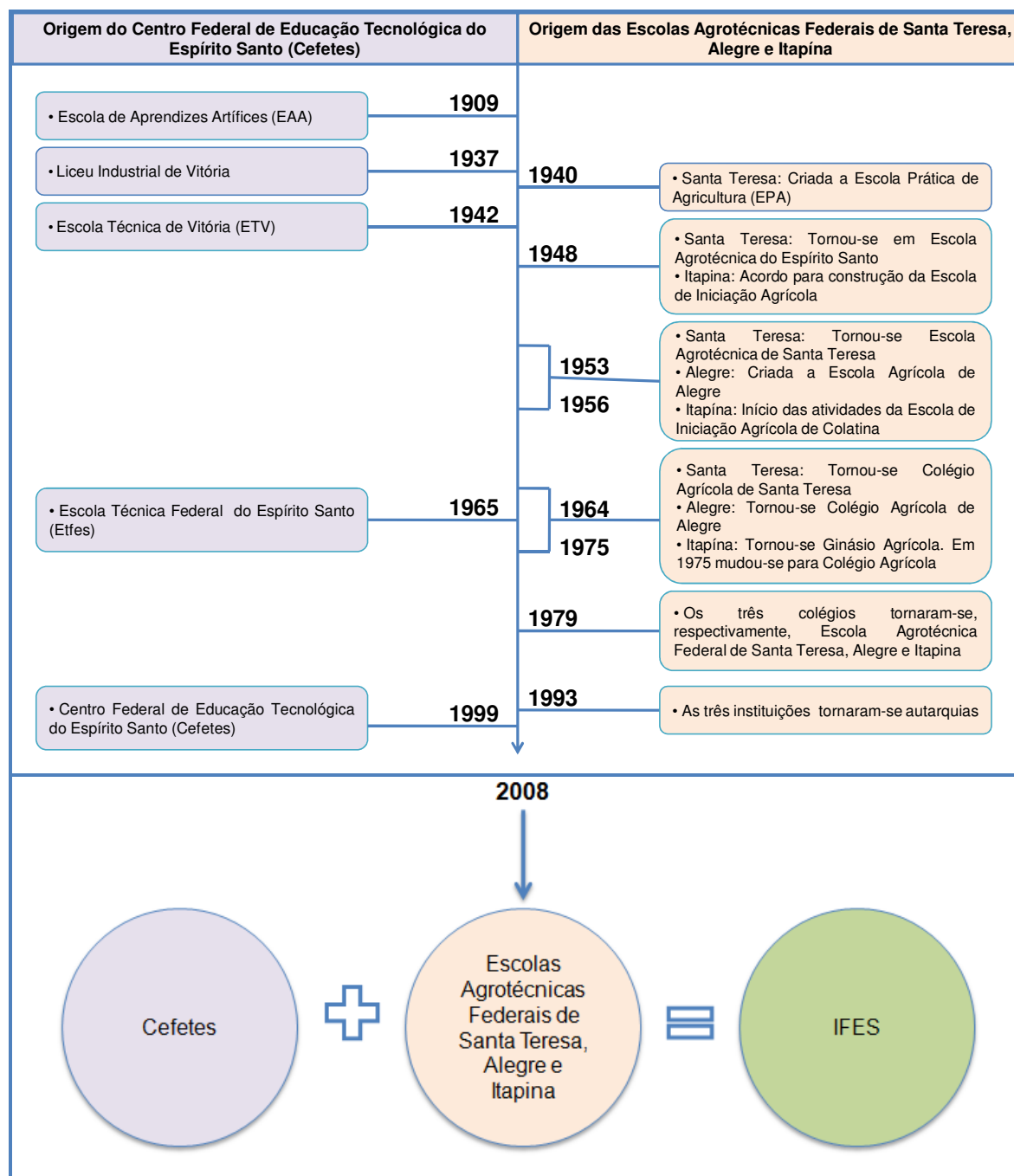
¹⁰ Texto original retirado do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito nas capitais dos Estados da República, com normas gramaticais vigentes à época.

para assumir o papel de “salvadora” dos filhos dos pobres, por meio da preparação para o mercado de trabalho. Mercado que, por sua vez, necessitava de **braços fortes** que não tivessem outras escolhas. Conforme Santos (2007), as EAAs se constituíram sob precárias condições de funcionamento e apresentavam dificuldades na contratação de professores e de mestres de ofícios com conhecimentos teóricos necessários àquela formação.

3.1.1 A história do Instituto Federal do Espírito Santo

No Espírito Santo, de acordo com Sueth e outros (2009), a EAA (1909 - 1937) foi implantada na cidade de Vitória, capital do Estado, e deu origem ao atual Ifes, juntamente com a Escola Prática de Agricultura (EPA) de Santa Teresa, criada em 1940, a Escola Agrícola de Alegre, originada em 1953 e a Escola de Iniciação Agrícola de Colatina, fundada em 1956, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 – ORIGEM DO IFES



Fonte: Sueth e outros (2009) e sítio eletrônico do Ifes.

Nota: Exposição dos dados adaptada pela autora.

É importante compreendermos que o atual Ifes não pode ser interpretado como uma evolução da EAA ou das Escolas Agrícolas, entretanto as instituições anteriores fazem parte dessa história e precisam ser consideradas.

Conforme Sueth e outros (2009), no período da implantação da EAA de Vitória, o Espírito Santo era governado por Jerônimo Monteiro (1908-1912), e a economia

capixaba era baseada na produção de café que, devido à sua superprodução, padecia, por vezes, de crises cíclicas. Diante disso, o então governador estimulou a criação de indústrias, como:

[...] uma fábrica de tecidos em Vitória, uma fábrica de produtos silício-calcários em Vila Velha e outra de beneficiamento de mandioca [...]. Um Distrito Industrial em Cachoeiro de Itapemirim: fábrica de tecidos, indústria de cimento, de papéis e de beneficiamento de óleos vegetais, usina de açúcar e serraria industrial. Como órgão financeiro de apoio a esses projetos, foi criado o Banco Hipotecário e Agrícola do Espírito Santo (SUETH *et al.*, 2009, p. 40).

Contudo, faltava mão de obra especializada para atuar nas fábricas, o que justificou a implantação da EAA de Vitória, aprovada em setembro de 1909, com início das atividades escolares em fevereiro de 1910, por meio de uma organização simples, composta por um diretor, um porteiro, um escriturário – que prestava o serviço de secretário e substituíva o diretor em sua ausência – e escassos professores que ministravam quatro cursos: Carpintaria e Marcenaria, Alfaiataria, Ferraria e Fundição e Eletricidade (SUETH *et al.*, 2009).

Tanto os candidatos às vagas de professores quanto a de diretor eram pré-selecionados pela Diretoria Geral de Indústria e Comércio e escolhidos pelo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. Para o cargo de diretor, eram consideradas a idoneidade moral e técnica. Já para o cargo de professor, também prevalecia a moralidade e o merecimento, mas havia uma prova de conhecimentos práticos e técnicos. Além disso, havia uma avaliação do estado de saúde, dado que se vivia o momento higienista no Brasil, que obviamente se estendia aos candidatos a estudantes (SUETH *et al.*, 2009).

De acordo com o contexto político brasileiro, o processo de seleção seguia a vertente da indicação e apadrinhamento dos coronéis que, inevitavelmente, comandavam a política local. Exemplo disso foi a nomeação do filho do coronel Alpheu Adelpho Monjardim de Andrade e Almeida como primeiro diretor da EAA de Vitória, o Dr. José Francisco Monjardim, que exerceu vários mandatos na Câmara de Deputados Federais e o mandato de Presidente de Vitória – atual cargo de prefeito. Contudo, o referido diretor não havia sido escolhido pelo relacionamento com o então governador Jerônimo Monteiro, pois ambas as famílias eram rivais políticas,

mas sim pela influência política que sua família exercia no Espírito Santo (SUETH *et al.*, 2009).

O Movimento Revolucionário de 1930, que foi provocado pela instabilidade da Crise Mundial em 1929, culminou com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, gerando algumas mudanças, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. Nesse período, a EAA recebeu a doação do terreno no bairro Jucutuquara, onde sedia o *campus* Vitória e, em 1937, passou a denominar-se Liceu Industrial de Vitória, mas tanto a EAA quanto o Liceu Industrial foram destinados ao ensino de ofícios artesanais e não alcançaram as exigências do mercado quanto ao ensino manufatureiro (SUETH *et al.*, 2009).

No ano de 1942, houve novas orientações para o ensino industrial, a partir da Reforma Educacional do Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, e a EAA passou a se chamar Escola Técnica de Vitória (ETV) e começou a funcionar na nova sede em Jucutuquara, agora com oferta dos cursos destinados ao mercado de trabalho industrial como: Artes de Couro, Serralheria, Alfaiataria, Marcenaria, Mecânica de Maquinas e Tipografia e Encadernação. A religião católica era presente na instituição, com oferta de aulas de educação religiosa e missas aos domingos (SUETH *et al.*, 2009).

Conforme Sueth e outros (2009), a ETV funcionava com uma infraestrutura ampliada, com diretoria, secretaria, gabinetes médico e dentário, inspetoria, gabinetes de Física, Química e História Natural, sala de desenho, auditório, salas de aula, instalações sanitárias, refeitório, despensa, cozinha, dormitórios, enfermaria, oficinas, residência do diretor e biblioteca – que, na verdade, era uma pequena sala com alguns livros disponibilizados aos estudantes. Conforme depoimento oral de Machado, citado por Sueth e outros (2009, p. 67), “A ETV ainda era tida como escola correcional, embora ninguém falasse disso explicitamente”. Dessa forma, segundo o autor, o modelo correcional-assistencialista continuava, enquanto o modelo taylorista-fordista, que caracterizou a produção em massa no século XX, engatinhava.

Sueth e outros (2009) afirmam que o ano de 1945 foi um marco na história mundial e

brasileira, com a finalização da Segunda Guerra Mundial (em que o Brasil apoiou os Aliados, formados por EUA, União Soviética, Inglaterra e França, que saíram vencedores da guerra) e o início da Guerra Fria (em que EUA e União Soviética lutam pela hegemonia mundial) e término da Era Vargas.

A partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o Brasil deu um salto para a industrialização, o que desencadeou na necessidade de estímulo ao ensino técnico. Assim, mesmo com pouco crescimento econômico no Espírito Santo, a ETV teve seu ensino elevado à categoria de técnico no ano de 1961 e, em 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Espírito Santo (Etfes), ainda que a instituição tenha demorado um pouco para passar por essa fase de transição, que se referia ao encerramento de seus cursos industriais e à oferta apenas dos cursos técnicos. Algumas aulas passaram a ser ministradas por professores de Engenharia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a questão religiosa continuou presente com a existência de um padre professor, que possuía uma sala para dar conselhos à comunidade escolar (SUETH *et al.*, 2009).

Considerando a natureza discriminatória do ensino profissional, os conteúdos propedêuticos não foram ofertados inicialmente a essa modalidade, constituindo-se em um entrave para o seu reconhecimento como ensino que subsidiasse a inserção do educando na educação superior. Somente a partir de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi permitida a equivalência dos ensinos secundário e profissional. Todavia, o privilégio do reconhecimento social continuou destinado ao ensino secundário (SANTOS, 2007).

A LDB de 1971 substituiu a equivalência dos ensinos profissional e secundário pela habilitação profissional compulsória, como se fosse abranger todas as classes sociais, entretanto o trabalhador instrumental não conseguia chegar ao segundo grau, pois interrompia os estudos antes, devido à necessidade de trabalhar, aliada a falta de investimentos nesse setor. Dessa forma, o ensino profissionalizante de segundo grau se constituiu um fracasso naquele cenário (SANTOS, 2007).

Assim, as escolas técnicas deixaram de atender aos desvalidos e desprovidos da fortuna e, diferentemente das escolas de segundo grau, tinham seus estudantes

absorvidos pelo mercado de trabalho, tanto por empresas privadas quanto públicas, tendo em vista seu alto padrão de ensino (SANTOS, 2007). Todavia, não podemos deixar de evidenciar que esse ensino já possuía um caráter elitista, devido a seu processo de seleção para ingresso nos cursos, o que deixava clara a indicação de qual classe servia.

Porém, de acordo com Santos (2007), na década de 1980, quando ocorreu o processo de redemocratização no Brasil, a inserção desses técnicos no mercado de trabalho foi saturada, considerando a grande quantidade de estudantes formados e a recessão da referida década. Em 1999, a Etfes foi transformada em um centro de educação superior, denominado Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes).

A partir da LDB de 1996, a equivalência entre ensino profissional e secundário deixou de existir e o ensino médio (antigo segundo grau) passou a ser a etapa final da educação básica e a educação profissional foi constituída pelos seguintes níveis, segundo o Decreto nº 2.208/1997, art. 3:

A educação profissional compreende os seguintes níveis:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O texto do decreto acima foi modificado pelos Decretos nº 5.154 de 2004 e nº 8.268 de 2014, mas continuou ofertando os três níveis. No campo, surgiu a experiência dos três tipos de estabelecimentos de ensino nos municípios de Santa Teresa, Alegre e Colatina (distrito de Itapina), previstos na Lei Orgânica de Ensino Agrícola, nº 9.613, de 20 de agosto de 1946:

- a) Escolas de Iniciação Agrícola;
- b) Escolas Agrícolas;
- c) Escolas Agrotécnicas.

§ 1º As Escolas de Iniciação Agrícolas são as destinadas a ministrar o curso de iniciação agrícola.

§ 2º As Escolas Agrícolas são as que têm por objetivo ministrar o curso de mestria agrícola e o curso de iniciação agrícola.

§ 3º As Escolas Agrotécnicas são que se designam a dar um ou mais cursos agrícolas técnicos. As Escolas Agrotécnicas poderão ainda ministrar um ou mais cursos agrícolas pedagógicos e bem assim o curso de mestria agrícola e o curso de iniciação agrícola (BRASIL, 1946).

Assim como a EAA, o ensino agrícola deixou clara a sua determinação classista ao “[...] criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministerio”¹¹ (BRASIL, 1918). E as escolas agrícolas, no Estado do Espírito Santo, originaram-se apenas a partir da Lei Orgânica nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, e, de acordo com o art. 3, item 2, tinham como finalidade “[...] dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes **auente a eficiência e produtividade**” (BRASIL, 1946, grifo nosso). Logo, eram destinadas à preparação profissional do trabalhador agrícola.

Dessa forma, considerando que a educação é um espaço contraditório de luta de classes, conforme a correlação de forças existente entre os projetos societários, a educação profissional, seja no campo, seja na cidade, foi destinada à formação da classe desafortunada e de seus filhos.

Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) e de Minas Gerais (Cefet/MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II. No Espírito Santo, tanto as Escolas Agrotécnicas quanto os Cefetes constituíram o Instituto Federal.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

¹¹ Texto original retirado do Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, que cria os patronatos agrícolas, com normas gramaticais vigentes à época.

De acordo com o Estatuto do Ifes, por meio da Resolução nº 62, de 10 de novembro de 2010, art. 5:

O Instituto Federal do Espírito Santo tem os seguintes objetivos:

- I. ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, com objetivo de capacitar, aperfeiçoar, especializar e atualizar profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III. realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções científicas, 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, no desenvolvimento e na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V. estimular e apoiar processos educativos [que] propiciem a geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- VI. 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 à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, 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) 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 ao processo de geração e inovação tecnológica (IFES, 2010a).

Destacamos, assim, a marca histórica dessa instituição que ratifica a qualificação de mão de obra para o atendimento ao mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais especializada, a partir da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Ademais, a oferta de cursos integrados ao ensino médio fez com que o Ifes se destacasse em comparação com as escolas municipais e estaduais, considerando o sucateamento das últimas. Isso porque o Ifes ainda consegue manter a qualidade da educação ofertada, por ser uma instituição federal que recebe recursos financeiros, para sua manutenção, de forma diferenciada.

Assim, para estudar no Ifes, é necessária a realização de uma seleção, por meio de provas de conhecimentos, tornando cada vez mais competitivo e difícil o acesso aos

filhos da classe trabalhadora, que recebem uma base escolar precarizada do ensino fundamental público. Com isso, a educação do Ifes passou a servir de base aos filhos da elite que desejam ingressar na universidade, principalmente em cursos na área de Engenharia, pois encontram nessa instituição um “trampolim” para esse acesso.

Ainda que, na atualidade, exista uma política de ações afirmativas que prevê cotas para o acesso de: estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas, com renda *per capita* abaixo de 1,5 salário mínimo, devido ao processo histórico de desigualdade social que vivenciam, é importante não cairmos na armadilha romântica da inclusão por compromisso social, mas reconhecer que, de fato, o acesso à política pública de educação ocorre sem as condições objetivas de sua realização (ALMEIDA, 2013). Por fim, compreendemos que a política de ações afirmativas ainda é muito recente e esse é um tema que demanda um aprofundamento teórico, que não será aqui discutido, por não fazer parte dos objetivos do presente trabalho.

Nesse sentido, essa escola, que teve origem para atendimento da classe trabalhadora e de seus filhos, passou a ser destinada também à elite, com a existência de dois públicos: os estudantes dos cursos integrados com o ensino médio, que almejam o ensino superior, e os estudantes dos cursos técnicos, que se preparam para o mercado de trabalho.

Alves (2016), sem a intenção de diminuir a formação técnica, afirma que, ideologicamente, desde o Brasil República, existe uma formação tecnicista, baseada na razão instrumental, para os filhos da classe trabalhadora e, uma formação humanística, sociocrítica para a elite. Para ela, esses são os processos de consolidação das estratégias educacionais, ainda que a Constituição Federal de 1988 aponte uma perspectiva de dirimir essa divisão.

O Ifes é uma instituição centenária e sua identidade está fortemente relacionada com a atividade-base da economia local. Os cursos se concentram na área industrial, considerando a realidade dos municípios onde estão instalados seus *campi*. Essa realidade se aproxima da Universidade Estadual de Santa Catarina

(Uesc), conforme aponta Midlej (2004), que possui um papel atribuído de líder para resolução de problemas econômicos e sociais enfrentados e de agente de desenvolvimento regional.

Nesse sentido, conforme destacado por Alves (2016), é importante que a universidade esteja aberta à comunidade, tendo em vista que ela está perdendo a totalidade da sua função social para o projeto educacional hegemônico, que propõe a produção de conhecimento pautada em editais de grandes grupos empresariais.

Assim, compreendemos que a política de educação está inserida em um contexto contraditório, que não somente serve à manutenção da ordem, ou que não é a salvadora da pátria que resolverá toda a problemática da sociedade, mas que pode se constituir como uma política que apresenta potencialidades (LESSA, 2013). O assistente social atua nesse campo de tensões e contradições.

Concordamos com a concepção gramsciana discutida por Martins (2012), de que a escola é utilizada pela cultura hegemônica burguesa como meio de coerção ideológica, sendo sua última função a transmissão de valores e conhecimentos acumulados pela sociedade. Porém, a educação possui uma importância contraditória ao possibilitar o conhecimento e dominação dos mecanismos de reprodução global da formação econômico-social, que podem contribuir para a transformação. Assim, a educação, como instrumento social, pode possibilitar o favorecimento da reprodução da ideologia dominante ou o desenvolvimento de uma cultura contra-hegemônica, na qual o homem se opõe às situações de alienação e opressão, presentes na sociedade capitalista.

4 SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo, abordamos, de forma breve, a história do Serviço Social e discorreremos sobre a atuação do assistente social na política de educação, especialmente no Ifes, a partir da discussão da dimensão política do Serviço Social na assistência estudantil, abarcando as principais legislações.

4.1 CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO

O Serviço Social, regulamentado como profissão no Brasil pela Lei nº 8.662/1993, está inserido no campo das tensões e contradições da sociedade capitalista e tem como objeto de intervenção a questão social e como pauta a luta em favor das classes subalternas. “Não é uma ciência, nem dispõe de teoria própria; mas o fato de ser uma profissão não impede que seus agentes realizem estudos, investigações, pesquisas etc. e que produzam conhecimentos de natureza teórica” (NETTO, 2008, p. 152).

Mundialmente, o Serviço Social teve influência da Europa Ocidental e dos EUA, e sua profissionalização nesses locais ocorreu no período histórico que corresponde ao final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX (ABREU, 2011).

Na gênese da profissão, a burguesia passou a apoiar os reformistas sociais ligados à Igreja, com o objetivo de afastar a ameaça da classe trabalhadora, devido a sua capacidade de organização e de mobilização como forma de resistência ao aumento das desigualdades, ocorrida pelo sistema capitalista. Nesse sentido, esses reformistas se constituíam em agentes ideológicos de grande importância que influenciavam a forma de pensar dos operários, a desmobilização de suas reivindicações coletivas, mas, sobretudo, a forma de reprodução do capitalismo. Isso era possível devido à facilidade existente na aproximação dos filantropos às famílias operárias (MARTINELLI, 2010).

De acordo com Martinelli (2010), a burguesia se uniu à Igreja e ao Estado em um bloco político, a fim de coibir as manifestações dos operários. Na Inglaterra, berço da Revolução Industrial e do movimento trabalhista europeu, essa união desencadeou

a criação da Sociedade de Organização da Caridade em Londres, em 1869, que propiciou o surgimento dos primeiros assistentes sociais.

[...] a origem do Serviço Social como profissão tem, pois, a marca profunda do capitalismo e do conjunto de variáveis que a ele estão subjacentes – alienação, contradição, antagonismo [...]. Uma criação típica do capitalismo, por ele engendrada, desenvolvida e colocada permanentemente a seu serviço [...] (MARTINELLI, 2010, p. 66).

Segundo Martinelli (2010), havia uma ilusão acerca do real objetivo da criação da profissão, que não era nem de seus agentes servirem, tampouco dos operários serem servidos. Na verdade, esse objetivo estava a serviço da burguesia, como forma de mascarar as reais intenções do sistema capitalista.

Diante disso, a institucionalização do Serviço Social mundial, por meio de suas primeiras escolas, teve influência das experiências assistenciais, filantrópicas e caritativas que a sociedade civil e a Igreja Católica e Protestante já desenvolviam juntamente com o Estado para atendimento aos interesses do capital. A vertente europeia seguiu a orientação sociológica, por meio de abordagens grupais, com ênfase na ação social, enquanto a norte-americana¹² seguiu a linha psicanalítica (ABREU, 2011).

No Brasil, o Serviço Social teve origem no período de mudança no quadro político, econômico e social, que culminou com o encerramento da República Velha, a partir do movimento político-militar, com a consolidação do polo industrial e com adensamento do movimento operário que, por não ser mais contido pela repressão policial, se tornava uma ameaça. Nesse sentido, o Estado fortaleceu sua aliança com a burguesia e com a Igreja, a fim de acalmar os ânimos da classe operária, por meio da qualificação dos agentes da prática social, que posteriormente se tornou Serviço Social (MARTINELLI, 2010).

¹² O Serviço Social nos EUA se consolidou a partir das inovações organizacionais na produção e no trabalho, advindas dos moldes fordistas/tayloristas, que trouxeram novas exigências de produção e de práticas sociais baseadas no controle social, considerando o agravamento da questão social pelos movimentos revolucionários (ABREU, 2011).

Segundo Silva (2011), o Serviço Social brasileiro teve influência do pensamento conservador europeu franco-belga e depois do pensamento norte-americano. Nesse sentido, de acordo com Iamamoto e Carvalho (2014), as primeiras escolas de Serviço Social tiveram suas bases materiais, organizacionais e humanas em instituições assistenciais, como a Associação das Senhoras Brasileiras, criada em 1920, e a Liga das Senhoras Católicas, em 1923. Tais instituições se diferenciavam da caridade tradicional da Igreja Católica, pois tinham a perspectiva inicial da assistência preventiva de atender e atenuar as consequências do desenvolvimento capitalista e não somente o amparo ao indigente.

A ampliação da ação caritativa da Igreja católica ocorreu no contexto de desenvolvimento urbano, com uma prática ideológica de atendimento ao projeto de cristianização da sociedade, a partir da Doutrina Social da Igreja. O Serviço Social apresentou-se, nesse período, como um projeto embrionário, de qualificação do laicato da Igreja (SILVA, 2011).

Conforme Martinelli (2010), em 1932, foi criado o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (Ceas), onde foi realizado o primeiro curso de preparo para o exercício da ação social denominado “Curso Intensivo de Formação Social para Moças”, ministrado pela assistente social belga Adèle de Loneux, destinado às jovens católicas ligadas à burguesia.

Assim, as pioneiras do Serviço Social eram de famílias abastadas, que defendiam seus interesses por meio da participação atuante no projeto ideológico e político de sua classe. Porém, elas foram muito importantes para a institucionalização da profissão, pois incentivaram e concretizaram a demanda por seus serviços. A formação técnica especializada foi se transformando em base para a força de trabalho e as jovens devotas da sociedade não eram mais aquelas portadoras dessa qualificação (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

No decorrer dos anos de 1930 e 1940, as reais intenções estavam encobertas por ações assistenciais e benefícios pontuais aos trabalhadores, tais como auxílios materiais, empréstimos, assistência médica e social. Ademais, foram criados organismos normatizadores e disciplinadores, em que o Estado se infiltrava inclusive

nos sindicatos, o que culminou com o Golpe de 1937 e a instauração do Estado Novo (MARTINELLI, 2010).

Nesse contexto, o Serviço Social brasileiro, a partir da década de 1940, rompeu com a base confessional e se institucionalizou. Foi inserido na divisão social do trabalho e seu ensino foi normatizado, tendo em vista que tinha muita utilidade para a classe dominante e para o Estado em vigência, que possuía características legalista e corporativista, e objetivava limitar as ações da Igreja (MARTINELLI, 2010).

De acordo com Silva (2011), foram criadas, nesse período, instituições assistenciais e previdenciárias, com a finalidade de apaziguar a efervescência dos movimentos dos trabalhadores e de responder às pressões dos setores urbanos em desenvolvimento, para acelerar o desenvolvimento capitalista. Dessa forma, “[...] desde cedo os assistentes sociais foram imprimindo à profissão a marca do agir imediato, da ação espontânea, alienada e alienante” (MARTINELLI, 2010, p. 127). “O caminho da profissionalização do Serviço Social é, na verdade, o processo pelo qual seus agentes [...] se inserem em atividades interventivas cuja dinâmica, organização, recursos e objetivos são determinados para além do seu controle” (NETTO, 2005, p. 71–72).

Martinelli (2010, p. 126) salienta que, durante todo o período da ditadura varguista, “[...] o discurso social permaneceu presente, de forma populista e paternalista, não obstante o trabalhador fosse espoliado, aviltado, explorado e esvaziado de sua cidadania progressivamente [...]”. De acordo com Silva (2011), a década de 1950 vivenciou o auge dos movimentos revolucionários, quando foram criados programas de assistência internacional, objetivando o combate ao comunismo na América Latina.

Com o objetivo de esvaziar e controlar o potencial de mobilização dos trabalhadores, Abreu (2011) aponta que, nesse período, o movimento expansionista implementou, na América Latina, o Desenvolvimento de Comunidades (DC),¹³ alicerçado na ideologia desenvolvimentista. Segundo Silva (2011), o DC foi sistematizado e

¹³ O Desenvolvimento de Comunidades teve suas raízes nos anos de 1920 na Inglaterra e nos Estados Unidos (ABREU, 2011).

divulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e por outros organismos internacionais, no intuito integrar os esforços do povo aos esforços do governo, numa proposta de mudança cultural programada, que estivesse em consonância com os planos de desenvolvimento. Pautou-se numa “[...] visão acrítica e aclassista que se sustenta em pressupostos de uma sociedade harmônica e equilibrada, percebendo a comunidade como unidade consensual” (SILVA, 2011, p. 45).

Nesse contexto, o Serviço Social na América Latina deu início ao Movimento de Reconceituação, a partir de críticas e inquietações de um grupo de assistentes sociais do Brasil, do Chile, da Argentina e do Uruguai sobre a prática profissional, tendo como principal expressão a Revolução Cubana (ABREU, 2011). Considerando a importância do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, esse tema será abordado no item seguinte.

4.2 A DIMENSÃO POLÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL

Iniciar o debate da dimensão política do Serviço Social nos faz considerar sua articulação com duas grandes dimensões:

- [...] a) de um lado, as condições macro-societárias que tecem o terreno sócio-histórico em que se exerce a profissão, seus limites e possibilidades que vão além da vontade do sujeito individual;
- b) de outro lado, as respostas de caráter ético-político e técnico-operativo apoiadas em fundamentos teórico-metodológicos (IAMAMOTO, 2004, p. 11-12).

Dessa forma, compreendemos que a dimensão política do Serviço Social não é autônoma e que, portanto, desenvolver um estudo acerca dessa dimensão não significa dissociar o Serviço Social de suas dimensões principais e fragmentá-lo, mas sim buscar elementos para sua melhor compreensão.

A dimensão política do Serviço Social está diretamente ligada à construção histórica da profissão, que foi gestada como estratégia de manutenção do bloco do poder, e não se revela, portanto, nas intenções dos assistentes sociais ou em sua atuação individual. Dessa forma, a dimensão política da profissão está relacionada com o poder de classe e a prática profissional, por sua vez, possui um caráter

essencialmente político (IAMAMOTO, 2000).

Considerando que já discutimos sobre o processo de institucionalização do Serviço Social, que surgiu com a intenção de servir à classe dominante, por meio da manutenção da ordem, seguiremos a discussão a partir da abordagem crítica iniciada pela categoria profissional.

A base constitutiva do Serviço Social apresenta-se de forma contraditória, em que as classes dominantes contratam e remuneram os assistentes sociais para prestarem seus serviços à classe trabalhadora, reforçando a separação entre ambas (SILVA, 2011). Isso porque, conforme Mota (2014, p. 700), “[...] defronta-se a cultura profissional, marcadamente crítica e de esquerda, com as contradições e dinâmicas econômico-políticas e institucionais próprias da sociedade do capital”.

Martinelli (2010) elucida que, na década de 1960, alguns assistentes sociais faziam parte do segmento que buscava uma reflexão mais crítica do significado da profissão no mundo capitalista, pois, naquele momento, o Brasil e, conseqüentemente, o Serviço Social, passavam por uma grave crise que, de acordo com a história, torna-se fundamental para se produzir o devir, o novo.

A consciência, em meio a esse turbilhão, transformada em um verdadeiro campo de batalha, acelera a sua trajetória crítica. Tornando-se conscientes, as contradições são elevadas a princípios de conhecimento e, em consequência, de ação, produzindo nos ‘agentes críticos’ a necessidade de lutar por uma nova realidade profissional (MARTINELLI, 2010, p. 143, grifo do autor).

Assim, o Movimento de Reconceituação, deflagrado em 1965, proporcionou uma ruptura na categoria, diferenciando os profissionais entre tradicionais e revolucionários, tendo em vista que ela estava fragmentada, desunida e fragilizada devido ao enfraquecimento de consciência social e sua história de institucionalização. Havia pouca organização e amadurecimento político, mas esse movimento contribuiu para o desenvolvimento do processo organizativo do Serviço Social, na medida em que ampliava sua base crítica.

Por sua vez, esse movimento não apresentou ruptura com a perspectiva de

modernização conservadora, pois considerou o crescimento econômico como fator de bem-estar social e desenvolvimento, em que a questão social se ocultou na questão do subdesenvolvimento (ABREU, 2011). No entanto, a reconceituação proporcionou “[...] uma primeira aproximação com um posicionamento ético-político potencialmente negador do tradicionalismo profissional: a explicitação da dimensão política da profissão e do compromisso ético-político com as lutas populares” (BARROCO, 2006, p. 107-108).

As discussões do Movimento de Reconceituação se expressaram em documentos elaborados nos Seminários Nacionais de Teorização do Serviço Social em Araxá, em 1967, e em Teresópolis, em 1970, em que o projeto profissional se confundiu com o projeto de modernização conservadora, apesar de o Estado de bem-estar não ter sido implantado efetivamente no Brasil (ABREU, 2011).

É importante ressaltar que a organização dos assistentes sociais era heterogênea e o movimento apresentou descontinuidades, passando por dificuldades, sendo retomado a partir da década de 1970 (ABREU, 2011). Soma-se ao fortalecimento do movimento a inserção do Serviço Social no rol dos cursos universitários, o que gerou mudança no perfil profissional. Os novos profissionais, originários das camadas médias baixas e da classe trabalhadora, tornaram-se assalariados (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Nesse sentido, de acordo com Martinelli (2010), no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a categoria profissional teve um avanço significativo, a partir da aliança com a classe trabalhadora. Ainda que não tenha sido de forma hegemônica, o reconhecimento de tais alianças constituía-se de forma expressiva, gerando mudança no objetivo da prática profissional para a superação da sociedade capitalista, a partir da construção de novas relações sociais.

Em 1979, ocorreu o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, conhecido como Congresso da Virada, que reorientou o Movimento de Reconceituação no Brasil, inserindo a profissão no contexto de crise estrutural do capitalismo mundial. Tal crise incidiu sobre as políticas sociais pela redução dos gastos públicos, orquestrada pelos órgãos de financiamento internacional (ABREU, 2011).

Conforme Netto (2008), o conservadorismo no Serviço Social já era problematizado pela categoria e sua denúncia fortaleceu-se com a crise da ditadura militar. Tal problematização se configurou em um nível diferente, coincidindo com a mobilização da classe trabalhadora. As demandas democráticas e populares que ficaram reprimidas entraram em cena com exigências de profundas transformações políticas e sociais, considerando

[...] a mobilização dos trabalhadores urbanos, com o renascimento combativo da sua organização sindical; a tomada de consciência dos trabalhadores rurais e a revitalização das suas entidades representativas; o ingresso [...] de movimentos de cunho popular (por exemplo associações de moradores) e democrático (estudantes, mulheres, 'minorias' etc); a dinâmica da vida cultural, com a reativação do protagonismo de setores industriais; a reafirmação de uma opção democrática por segmentos da igreja católica e a consolidação do papel progressista desempenhado por instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Associação Brasileira de Imprensa (ABI) (NETTO, 2008, p. 149-150).

Diante dessas mobilizações, houve conquistas de direitos cívicos e sociais pela sociedade brasileira, materializadas na Constituição de 1988. No âmbito do Serviço Social, registraram-se conquistas com a formulação do novo Código de Ética de 1986, revisado com o Código de 1993, que foi “[...] um momento basilar do processo de construção do projeto ético-político do Serviço Social no Brasil” (NETTO, 2008, p. 155).

Dessa forma, “[...] essa inserção política, aliada aos questionamentos profissionais anteriores, tendo como pano de fundo as determinações da erosão do *ethos* tradicional, abre um campo de alternativas críticas à profissão” (BARROCO, 2006, p. 109).

Assim, o legado teórico-político sobre a ética, conquistado na década de 1970, propiciou a ruptura com os códigos de ética anteriores – inspirados na moralização da questão social – e propiciou a construção coletiva do Código de 1986, ainda que este tenha apresentado limites, tendo em vista que se tratava de reflexões iniciais (CFESS, 2012).

Com a intensificação da participação do Serviço Social nas lutas sociais, o debate ético-político foi aprofundando e o Código de Ética do Serviço Social foi revisado

com o Código de 1993, vigente até os dias de hoje. Diante disso, baseado no Código de Ética atual, a ética profissional “[...] exige reflexão e atitude críticas cotidianas sobre nosso agir pessoal e profissional à luz da liberdade, da democracia, da justiça social, da equidade, e da emancipação humana” (CFESS, 2012, p. 22).

Com isso, o Código de Ética do Serviço Social é parte da materialização do projeto profissional que adquiriu hegemonia na década de 1990, possibilitada pela consolidação de espaços de discussão, como congressos, encontros, convenções e oficinas, e pela sintonia com o movimento das classes sociais. Porém tal projeto não está consumado e nem é o único entre a categoria profissional, pois ainda existem tendências conservadoras e neoconservadoras no interior da profissão (NETTO, 2008).

O PEP do Serviço Social, portanto, é uma construção histórica a partir dos movimentos de enfrentamento e de denúncia do conservadorismo profissional. É importante destacar dois aspectos relevantes de projetos ético-políticos com relação aos Códigos de Ética profissionais, pois a fundamentação de valores de natureza ética de tais projetos não se esgota nos Códigos de Ética e os elementos éticos não se limitam a normativas morais e/ou prescrição de direitos e deveres (NETTO, 2008). De acordo com o autor,

[...] a elaboração e a afirmação de um projeto profissional deve dar-se com a nítida consciência de que o pluralismo é um elemento factual da vida social e da própria profissão, que deve ser respeitado. Mas este respeito [...] não pode inibir a luta de ideias (NETTO, 2008, p. 146).

Dessa forma, segundo Netto (2008), os projetos ético-políticos são construídos e consolidados a partir da forte organização de seus sujeitos coletivos, e, no caso do Serviço Social, tais sujeitos são representados pelo Conselho Federal de Serviço Social (Cfess), articulado com os Conselhos Regionais de Serviço Social (Cress), pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), pela Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (Enesso), pelos sindicatos e pelas demais associações de Serviço Social. Tais projetos se renovam e se alteram devido às estruturas dinâmicas que se inscrevem as profissões. Nesse contexto, o PEP do Serviço Social

[...] tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central [...]. Um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais [...]. Se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social sem exploração/dominação de classes, etnia e gênero [...]. Afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo [...]. Se posiciona a favor da equidade e da justiça social [...]. Se declara radicalmente democrático – considerada a democratização como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida (NETTO, 2008, p. 155-156).

O PEP se expressa na contemporaneidade por meio do Código de Ética, que reafirma o compromisso do assistente social com a justiça social, a liberdade e a democracia; das diretrizes curriculares do curso de Serviço Social, pois, de acordo com a Abepss (1996, p. 8), “[...] a formação profissional expressa uma concepção de ensino e aprendizagem na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para a inserção profissional na realidade sócio-institucional”; e da Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662, de 1993), que garantiu as competências e as atribuições privativas do assistente social, de forma objetiva.

Iamamoto (2015, p. 79) afirma que “[...] esse rumo ético político requer um profissional informado, culto, crítico e competente”, pois as políticas sociais exigem agentes técnicos tanto no plano de sua formulação, quanto no plano de sua implementação:

[...] neste último, em que a natureza da prática técnica é essencialmente executiva, põe-se a demanda de atores da mais variada ordem, entre os quais aqueles que se alocam prioritariamente no patamar terminal da ação executiva [...]. Neste âmbito está posto o *mercado de trabalho* para o assistente social: *ele é investido como um dos agentes executores das políticas sociais* (NETTO, 2005, p. 74, grifo do autor).

No entanto, Almeida (2013, p. 27) salienta que os assistentes sociais podem “[...] não ser apenas identificados como ‘executores/as terminais’ das políticas públicas sociais ou ‘solucionadores/as’ das expressões da questão social”. Segundo esse autor, as competências desses profissionais permitem a realização de análise crítica da realidade e a construção de estratégias necessárias para responder às demandas sociais que estão normatizadas na Lei nº 8.662/1993 (Lei de Regulamentação da Profissão).

Ao ser mais do que técnico executor e ousar enfrentar a realidade e os desafios, o assistente social, que também é um intelectual, pode compreender os liames do poder institucional, a fim de reorientar políticas institucionais, por meio de alianças. Torna-se importante, sobretudo, esclarecer que o assistente social não é um intelectual orgânico do proletariado e que há uma fronteira entre exercício profissional e militância, embora exista a dimensão política da prática profissional (IAMAMOTO, 2000) sob a qual este trabalho está centrado.

Isso porque se torna impossível enfrentar as expressões da questão social sem um ideário político, que é fundamental no processo de construção de uma nova ordem societária, que demanda uma atuação que ultrapasse as intervenções imediatistas de apaziguamento das mazelas sociais (GANDOLFI; ALMEIDA, 2016).

Nesse sentido, é necessário que o assistente social problematize as demandas postas às instituições e ao Serviço Social, propiciando o exercício de sua relativa autonomia intelectual, no sentido de ter sua intervenção orientada de acordo com as condições objetivas existentes (MOTA, 2014). Conforme Iamamoto (2009, p. 344):

[...] o espaço profissional não pode ser tratado exclusivamente na ótica das demandas já consolidadas socialmente, sendo necessário, a partir de um distanciamento crítico do panorama ocupacional, apropriar-se das demandas potenciais que se abrem historicamente à profissão no curso da realidade.

Diante do exposto, para o entendimento da dimensão política do Serviço Social, temos o desafio de “[...] decifrar o potencial político da cultura que preside o modo de vida e de trabalho das classes subalternas como um componente vivo e ativo de luta de classes e da constituição destas mesmas classes no processo de luta” (IAMAMOTO, 2000, p. 129-130).

Ademais, para a compreensão da dimensão política do Serviço Social, torna-se necessária a discussão de sua concepção educativa, em vista que esta contribui, sobremaneira, no desenvolvimento dessa dimensão.

4.2.1 Concepção Educativa do Serviço Social

Nesta seção, discutiremos a concepção educativa do Serviço Social, a partir da definição das autoras Abreu e Martins, que utilizam nomenclaturas diferentes, mas que possuem o mesmo significado, conforme o Quadro 2.

QUADRO 2 – DEFINIÇÃO DE CONCEPÇÃO EDUCATIVA

Autor	Nomenclatura utilizada	Definição
Martins (2012, p. 26)	Dimensão socioeducativa ou Dimensão educativa ou Papel educativo ou Função educativa	Subentende um processo de reflexão que conduz os sujeitos a uma postura crítica em relação ao pensar, sentir e agir, ou seja, interfere na formação da subjetividade e nas normas de conduta, elementos constituintes de um determinado modo de vida ou cultura que se expressa na realidade concreta vivida pelos sujeitos
Abreu (2011, p. 30-32)	Perfil pedagógico ou Função pedagógica	Objetiva-se por meio de estratégias de articulação entre interesses econômicos, políticos e ideológicos de uma classe, constituindo formas de pensar e agir próprias de determinado modo ou sistema de vida, em que a formação de subjetividades e normas de conduta são elementos moleculares. Vincula a profissão ao movimento de formação da cultura

Fonte: Abreu (2011, p. 30-32) e Martins (2012, p.26).

Nota: Exposição dos dados adaptada pela autora.

Considerando a necessidade de não poluição do texto com várias nomenclaturas, ao discorrermos sobre essa temática, adotamos a expressão “concepção educativa”,

por compreendermos que contempla o assunto em discussão. Para iniciar o debate, consideramos importante definir o termo “educativo”:

Denota o sentido de socialização de informações, conhecimentos com a finalidade de propiciar um processo reflexivo que envolve uma percepção mais objetiva de sua própria vida e das condições sócio-históricas que a determinam, considerando os indivíduos como sujeitos de direito, protagonistas de sua própria história, cidadãos (MARTINS, 2012, p. 192).

Assim, a concepção educativa do Serviço Social não é exclusiva do campo da política de educação, pois “[...] perpassa todos os campos profissionais, em posição de enfrentamento aos desafios internos e externos de atuação. Seja nas áreas jurídica, saúde, assistência social, previdência, educação, dentre outras” (GANDOLFI; ALMEIDA, 2016, p. 285).

A concepção educativa está ligada, de maneira direta, ao processo histórico da profissão, podendo contribuir tanto para o desenvolvimento de uma cultura contra-hegemônica, quanto com a manutenção da cultura hegemônica.

Martins (2012) salienta que a concepção educativa possui dois prismas: de um lado, uma postura conservadora, disciplinadora, de enquadramento dos sujeitos e, de outro, uma perspectiva crítica, no sentido de fortalecer os projetos e lutas da classe subalterna, decifrando os direitos sociais. Nesse sentido, a concepção educativa do Serviço Social é eminentemente política e depende da posição ideológica do profissional.

De acordo com Abreu (2011), esses prismas fazem parte de uma construção histórica, situados em três momentos e formas: ajuda, participação e emancipação humana, mas não se apresentam em uma perspectiva de divisão em etapas cronológicas, pois “[...] não expressam modelos ou recortes acabados [...], mas indicam tendências em construção/reconstrução permanente, revelando os vínculos profissionais com processos contraditórios de organização da cultura” (ABREU, 2011, p. 38).

A primeira experiência da concepção educativa do Serviço Social foi com a pedagogia da ajuda – que aconteceu no processo de institucionalização da profissão

tanto nos países da Europa, quanto nos Estados Unidos – necessária para a manutenção do capital, a fim de realizar o controle social da classe trabalhadora, considerando o agravamento da questão social, que precisava ser enfrentada, pois se constituía como um problema para a burguesia.

A racionalização e a reorganização da assistência social foram o marco dessa concepção educativa, que tinha seus pilares na individualização, na moral e na reintegração social, embora a prática da ajuda já se manifestasse em expressões de caridade realizadas pela Igreja (ABREU, 2011).

Mary Richmond, pioneira do Serviço Social norte-americano, aperfeiçoou procedimentos e instrumentos pedagógicos utilizados na elaboração de diagnósticos sobre a situação social e a personalidade do indivíduo, baseada na perspectiva da psicanálise freudiana, deslocando para a Psicologia o enfrentamento das expressões da questão social. Além disso, essa prática educativa foi norteadada por princípios ético-religiosos e por valores da democracia liberal (ABREU, 2011).

Nesses marcos, a ajuda psicossocial servia para ajustar os indivíduos à sociedade, em que as desigualdades sociais eram consideradas inerentes à pessoa humana, ou seja, a questão social era natural, divina ou inconsciente e a concepção educativa do assistente social era coercitiva em sua essência, ao contribuir com o fortalecimento dos valores burgueses e sua transformação em normas de conduta. Apresentava limites conceituais e prático-operativos devido à sua perspectiva tecnicista/pragmatista, enraizada no pensamento conservador. Todavia, essa concepção, em sua aparência, era humanitária ao servir as classes subalternas, considerando as estratégias de assistência social individualizada de reprodução material e ideológica dessas classes (ABREU, 2011).

A concepção educativa da ajuda ainda não se encerrou, pois, na atualidade, mediatizada pelos projetos neoliberais, está em pauta a filantropia estatal, com a privatização do Estado e a regressão do estatuto dos direitos. Não podemos deixar de destacar a seletividade como instrumento pedagógico da ajuda, que foi desenvolvido pela Igreja Católica desde a Idade Média, e incorporado e atualizado pela assistência social pública, imprimindo uma condição de subalternidade, em que

o trabalhador se submete aos padrões socialmente produzidos de forma dócil (ABREU, 2011).

Assim, considerando as demandas contraditórias das classes sociais, a correlação de forças existente entre elas e o projeto profissional do Serviço Social, a concepção educativa da ajuda “[...] aprofunda-se, complexifica-se e transforma-se [...] expressando-se de formas diferenciadas integradas à composição de outros perfis pedagógicos da prática profissional” (ABREU, 2011, p. 104).

Nesse sentido, a participação se integra à concepção educativa da ajuda, pois permite esconder os métodos autoritários e os mecanismos de manutenção da classe dominante, mas possui características próprias, constituindo-se em um perfil de intervenção profissional, pois é programática (ABREU, 2011). Portanto, as relações de dominação são veladas e reinam sob a aparência de que os usuários das políticas públicas podem participar dos processos decisórios e somente não participam se não estiverem interessados, com base na compreensão de que a mudança de vida depende apenas da vontade do indivíduo em participar dos processos decisórios.

Segundo Abreu (2011), a intervenção do assistente social com a concepção educativa da participação ocorreu no momento em que, para a ideologia dominante, era necessária a reorganização do modo de vida das classes subalternas para a superação do subdesenvolvimento dos países da América Latina, por meio da participação popular monitorada no DC. Entretanto, tal monitoramento era velado, em que a comunidade tinha a falsa impressão de que efetivava as mudanças desejadas, quando tais mudanças já estavam programadas pela classe dominante.

A participação social, mesmo apresentando uma reatualização da ajuda psicossocial, no movimento contraditório dos diferentes projetos sociopolíticos, viabiliza “[...] processos participativos críticos e de busca de articulação entre forças sociais, na luta por melhorias de condições de vida e ampliação dos espaços políticos de expressão dos interesses das classes subalternas” (ABREU, 2011, p. 127).

A partir desse viés crítico, por meio do debate marxista, o Serviço Social, incentivado pelas diversas lutas sociais em pauta no mundo, como a Revolução Russa (1917), a Revolução Chinesa (1949) e a Revolução Cubana (1959), caminhou para a construção de uma concepção educativa emancipatória, tendo como horizonte um projeto alternativo, com a proposta de uma nova ordem social, em favor das classes subalternas (ABREU, 2011).

No entanto, havia uma tendência mecanicista na profissão, que prejudicou o Serviço Social de romper com as estratégias educativas subalternizantes, aliada a resistência à mudança, que propiciava a reafirmação do projeto tradicional conservador. Tal mudança não ocorreu com toda categoria profissional, mas é importante ressaltar que muitos assistentes sociais se esforçaram para essa ruptura. Na atualidade, existe resistência no interior da categoria profissional, ainda que exista um projeto ético-político que considere a perspectiva histórica das classes subalternas (ABREU, 2011).

Abreu (2011) afirma que um dos impeditivos para essa ruptura foi a rejeição das instituições estatais, que estavam a serviço da hegemonia dominante, mas que se apresentavam como aparelhos ideológicos, com poder repressivo, centralizado e despótico, a serviço do Estado. Portanto, a fuga dessas instituições não trazia inovações para a perspectiva emancipatória.

Além disso, nos espaços acadêmicos, buscou-se romper com o conservadorismo, contudo ocorreram equívocos em projetos pilotos – que abrangiam estágio, pesquisa e extensão, “[...] tanto no assumir de um posicionamento supostamente resguardado do contágio da ideologia dominante, quanto no superdimensionamento dos aspectos político-ideológicos descolados das suas determinações históricas” (ABREU, 2011, p. 145).

Abreu (2011) destaca que esses projetos tinham uma tendência metodologista empiricista, com uma identificação maior com o projeto tradicional conservador do que com um projeto profissional como totalidade. Nesse sentido, essas iniciativas, “[...] são marcadas por posturas mecanicistas e voluntárias que reduzem o processo histórico de transformação social ao campo da consciência dos homens e distorcem

a referência marxista em seus fundamentos e orientação metodológica” (ABREU, 2011, p. 146).

Dessa forma, a construção da concepção educativa do assistente social, numa perspectiva emancipatória, foi marcada basicamente por dois momentos. O primeiro momento foi evidenciado pelo Movimento de Reconceituação, com a politização da prática profissional e a socialização das políticas pelas classes subalternas. O segundo momento teve seu auge no Congresso da Virada, em 1979. Assim, um novo perfil pedagógico foi construído sob alguns marcos profissionais, como a construção do currículo mínimo em 1982, os códigos de ética de 1986 e 1993, a lei de regulamentação da profissão em 1993 e a formulação dos fundamentos ético-político-profissionais (ABREU, 2011). Esse novo perfil é construído pelas seguintes estratégias/táticas profissionais:

A educação popular como instrumento da prática do assistente social nos diferentes espaços de atuação profissional [...]; Formação de alianças políticas visando a alteração da correlação de forças políticas nos espaços de intervenção profissional e na sociedade, a partir dos interesses das classes subalternas [...]; Inserção profissional nos processos de luta pela conquista e garantia com ampliação de direitos sociais fundados em princípios de democratização da gestão pública, universalização dos atendimentos e justiça social (ABREU, 2011, p. 155-161).

Assim sendo, a concepção educativa fortalece a perspectiva da educação popular em que o assistente social reconhece os modos de vida dos usuários e suas demandas, contribuindo para uma prática crítica, tendo em vista que elabora e constrói respostas profissionais conectadas à realidade social e às condições objetivas de vida do usuário e, sobretudo, requer o planejamento das atividades de maneira conjunta, abrangendo assistente social e usuário (TORRES, 2009).

De acordo com Abreu (2011), a concepção educativa do Serviço Social numa perspectiva emancipatória se dá pela contribuição aos processos de mobilização, capacitação e organização das classes subalternas em defesa de seus interesses, na construção de uma nova cultura. Para isso, é necessário que a concepção educativa do Serviço Social esteja voltada para uma perspectiva de “[...] desmistificar e desvelar a realidade produtora e reprodutora de desigualdades, visando à autonomia, à participação e à emancipação dos indivíduos sociais”

(PAIVA, 2016, p.33).

Contudo, as classes subalternas encontram dificuldades para a organização dessa nova cultura, o que fragiliza o seu processo de emancipação humana. Isso porque, de acordo com Gonçalves (2016, p. 4), “[...] a teoria em si (inclusive a teoria crítica) não muda a realidade social”.

Nesse sentido, segundo Abreu (2011), é preciso considerar as determinações históricas para apreender a concepção educativa do assistente social em sua constituição e desenvolvimento no processo de recomposição das bases político-culturais das relações de hegemonia. A organização/reorganização da cultura será orientada conforme as perspectivas societárias das classes sociais. Gramsci, citado por Abreu (2011, p. 138, grifo da autora) afirma que a organização de uma nova cultura:

Não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’, por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.

Adjacente a isso, destacamos que a concepção de cultura aqui abordada ultrapassa a perspectiva de lazer e de entretenimento para o respeito aos valores e crenças da classe trabalhadora no reconhecimento do *ethos* popular para a construção de uma nova cultura.

Assim, a concepção educativa do assistente social não se desmembra de seu objeto de intervenção, que é a questão social, e “[...] nos diversos espaços, enfrenta o desafio de mobilizar o coletivo em prol da emancipação política, humana e social” (GANDOLFI; ALMEIDA, 2016, p. 285). Segundo Abreu (2011), esse profissional, em seus espaços socioinstitucionais, busca respostas técnico-político-pedagógicas para o enfrentamento das expressões da questão social, a partir do desenvolvimento de atribuições mobilizadoras, devido à requisição posta pelas classes sociais.

Portanto, Martins (2012) ressalta que a concepção educativa do Serviço Social objetiva combater toda e qualquer forma de preconceito, como aqueles relacionados com gênero, religião, classe social, etnia, condição física e idade, buscando uma ruptura com a percepção de mundo demandada pelo capitalismo, requisitando uma nova forma de pensar crítica e coerente em que a contra-hegemonia se apresenta como campo de lutas, de construção e desconstrução de saberes. Nesse sentido, Torres (2009) afirma que a concepção educativa consolida a finalidade do trabalho do assistente social na proteção social e na garantia dos direitos sociais, por meio do fortalecimento das políticas sociais e públicas.

Dessa forma, Gandolfi e Almeida (2016) salientam que a concepção educativa do Serviço Social pode ser um diferencial colaborativo para o campo educacional, pois contribui para a formação ideológica, política e cultural da sociedade.

4.3 INTERLOCUÇÕES NO ESPAÇO EDUCACIONAL

A inserção do assistente social na política de educação não é recente, contudo não existia muito acúmulo de produção de conhecimento nessa área. Atualmente, segundo Silva (2012), ocorre o adensamento da discussão e das experiências acerca dessa política, que proporciona a construção de espaços de discussões e articulações em diversos Estados e municípios brasileiros.

Para isso, é importante fazer um regaste histórico do Serviço Social na educação, que está presente nessa política desde a década de 1930 (CFESS, 2011). Conforme Witiuk (2004), essa atuação foi consolidada a partir da obrigatoriedade do ensino fundamental na Constituição de 1946, em que o Estado passou a requisitar o assistente social para garantir a permanência dos estudantes, considerando as demandas sociais expressas nesse espaço.

Esse momento histórico é demarcado pelo desenvolvimentismo – conforme discutido – que defende a industrialização e, conseqüentemente, aponta a necessidade de preparar o ser humano para o mercado. Assim, a educação obrigatória entra em cena para suprir essa necessidade, apresentando à classe trabalhadora uma possibilidade de ascensão social, desmobilizando-a e enfraquecendo as

reivindicações e as greves, fruto das pressões realizadas pelos sujeitos sociais. Nesse cenário, o assistente social foi requisitado a trabalhar na perspectiva de adaptar o educando ao seu meio, assim como de contribuir com o equilíbrio social da comunidade escolar (WITIUK, 2004).

Segundo Witiuk (2004), o Serviço Social procurava detectar as causas da dificuldade de aprendizagem, com aproximação da casa com a escola e da escola com a comunidade, baseado no modelo americano de Serviço Social escolar, do método de Serviço Social de caso, realizando atendimentos individuais aos estudantes, professores e pais e aplicando inquéritos, de preferência, no local de moradia da criança. Os assistentes sociais eram convocados a atuar em situações consideradas desvio, defeito ou anormalidades sociais.

No entanto, ainda que existisse a presença desse profissional no espaço educacional, essa presença não se dava em todos os campos. Conforme o Cfess (2011), foi a partir da década de 1990 que houve um aumento significativo do Serviço Social na educação, associado ao amadurecimento do PEP e constatado pela grande quantidade de trabalhos inscritos no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (Cbas) de 1995. Apenas no Encontro Nacional do Conjunto Cfess/Cress, em 2001, a categoria construiu propostas coletivas em nível nacional para a intervenção nessa política.

Para pensar a inserção do assistente social na política de educação, é importante compreender a complexidade das instituições educacionais e dos processos políticos que as particularizam, tendo em vista que as requisições postas a esse profissional estão afinadas com tendências contraditórias (CFESS, 2011).

Sabemos que esse é um campo de tensões, principalmente porque a inserção dos assistentes sociais na Política de Educação é de atendimento às solicitações socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência nos diversos níveis e modalidade de educação, a partir de pressões de sujeitos políticos que atuam na sociedade civil, que ocasionaram em mediação de programas governamentais. Tal inserção, de um lado, resulta da histórica pauta de luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, mas, de

outro, subordina-se à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, fortemente sintonizados com as exigências do capital para a formação e qualificação da força de trabalho (ALMEIDA, 2013).

Portanto, a atuação do assistente social na Política de Educação demanda da sua capacidade de analisar as expressões da questão social em sua totalidade e problematizá-las, em articulação com os demais atores da escola na promoção de debates que protagonizem e valorizem um ensino voltado para a emancipação, ainda que a consciência política não seja suficiente para o processo de emancipação, a luta não seja necessariamente realizada por todos os assistentes sociais, tampouco exclusiva desses profissionais, mas sim por toda a classe trabalhadora.

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento da dimensão política do Serviço Social na Política de Educação contribui para o processo de construção de uma consciência crítica nos usuários, a fim de se perceberem como sujeitos de direitos e não objetos, mas, além disso, possibilita o planejamento de estratégias de organização e de mobilização social para a construção de uma nova cultura, em vista que a escola é o “[...] espaço privilegiado de produção e socialização do saber e deve se organizar por meio de ações educativas que busquem a formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos” (PIANA, 2009, p. 76).

Assim, Gandolfi e Almeida (2016, p. 300) afirmam que a pretensão profissional do assistente social na área educacional “[...] não é promover a educação formalizada e/ou sistematizada, é trabalhar na educação informal, no âmbito da política e cultura”.

No entanto, Paiva (2016) salienta que é necessária uma base epistemológica mais específica acerca do Serviço Social no campo da educação, que organize os saberes e competências, a fim de orientar a prática profissional e, finalmente, contribuir para o desenvolvimento e a ampliação da intervenção nessa política.

Nesse sentido, considerando que “[...] a ampliação e a interiorização da rede de Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia e as demandas por programas e ações

de assistência estudantil” (CFESS, 2011, p. 25) se apresentam como fenômenos que incidem sobre as requisições postas aos assistentes sociais na política de educação, buscaremos ampliar a base de conhecimentos acerca da inserção do assistente social na política de assistência estudantil.

4.3.1 Trajetória da assistência estudantil no Brasil e diálogos com o Serviço Social

Conforme detalhado por Xavier (2008), no Brasil, as políticas assistenciais na educação surgiram no Império, a partir de contribuições de famílias mais ricas às mais pobres, por meio das caixas escolares. O Estado se manifestou nas ações de assistência ao estudante na Constituição de 1934, com fundos da educação que, de acordo com o art. 157, § 2º, “[...] se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas”¹⁴ (BRASIL, 1934).

Tais ações passam a ser obrigatórias a partir da Constituição de 1946, em seu art. 172: “[...] cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”, porém esse direito era restrito ao ensino primário, conforme art. 168, II: “[...] o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946).

Posteriormente, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu a LDB, apresentou possibilidades de pagamento de bolsa de estudos e financiamento de mensalidades. Mas essas bolsas eram referentes ao custeio e não abrangiam a permanência na escola, conforme art. 94, § 5º: “[...] não se inclui nas bolsas [...] o auxílio [...] sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais” (BRASIL, 1961).

¹⁴ De acordo com o dicionário Michaelis (1998, p. 2203), vilegiatura significa “[...] espaço de tempo ou temporada que pessoas da cidade passam no campo ou em digressão de recreio, durante o verão”. Ou seja, compreendemos como período de férias.

Dessa forma, a assistência estudantil existia, mas não era considerada pertencente diretamente ao ensino, conforme a LDB de 1961, em seu art. 93, § 2º: “[...] não são consideradas despesas com o ensino: a) as de assistência social e hospital, mesmo quando ligadas ao ensino” (BRASIL, 1961). Isso fica detalhado melhor no art. 91: “[...] a assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade” (BRASIL, 1961).

Essa perspectiva está ligada ao processo histórico em que foi construído o Serviço Social brasileiro e às primeiras intervenções na política de educação. Diante disso, é importante destacar que estamos abordando os marcos legais acerca da assistência estudantil, que não foi construída em um terreno de calmarias, mas sofrendo tensões, de acordo com os interesses dominantes, pois “[...] não era só a roupa, e sapato, que afastavam o povo da escola [...]. O ‘padrão europeu’, cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular” (TEIXEIRA, 1962, p.69, grifo do autor).

No período da Ditadura Militar, a assistência estudantil não fez parte dos planos de governo, o que ficou muito evidenciado com o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definiu infrações disciplinares praticadas por professores, estudantes, funcionários ou empregados de estabelecimento de ensino público ou privado, conforme art. 1 (grifo nosso):

Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública [...].

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de

nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.¹⁵

Mais adiante, a Constituição Federativa do Brasil do ano de 1988 determinou, em seu art. 206, I: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). A fim de garantir esse acesso e permanência no **ensino fundamental público**, torna-se obrigatório o atendimento ao estudante a partir de programas suplementares de assistência à saúde, transporte, alimentação e material didático-escolar (BRASIL, 1988).

Os Programas Suplementares têm o objetivo de suprir o que não é considerado de responsabilidade direta da Política de Educação. Nesse sentido, o recurso dos Programas Suplementares é diferente do recurso destinado às ações consideradas educacionais. De acordo com a Constituição Federativa do Brasil do ano de 1988, art. 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

Com a ofensiva neoliberal da década de 1990, a Política de Educação sofreu retrocessos e passou por um processo de mercantilização pior do que aquele ocorrido na Ditadura Militar na década de 1970. A LDB de 1996 foi pautada no enfoque capitalista de privatização, descentralização e reforma da Constituição de 1988 (BARBOSA, 2015).

A partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 da Constituição Federal de 1988, os programas suplementares são estendidos aos educandos de todas as etapas da **educação básica** (BRASIL, 2009b). Contudo, o Estado não tem obrigatoriedade de atender aos estudantes de outros níveis de ensino pelos programas suplementares, considerando que, segundo a LDB de 1996, art. 21, a educação escolar é composta

¹⁵ Texto original retirado do Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, com normas gramaticais vigentes à época.

pelas “[...] I - educação básica [...]; II - educação superior”. A educação básica, de acordo com o art. 4 da LDB de 1996, com alterações realizadas pela Lei nº 12.796, de 2013, será organizada da seguinte forma: “[...] a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”.

Percebemos, então, que a assistência estudantil no Brasil teve início com ações de caridade e de filantropia e, mesmo quando passou a ser prevista em suas Constituições, ficou reduzida ao repasse material. Assim, ela se confunde com a história da assistência social que, segundo Iamamoto e Carvalho (2014), utilizava o Serviço Social dos casos individuais a fim de readaptar o indivíduo e proporcionar-lhe o mínimo indispensável (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

4.3.2 O Serviço Social no Ifes e a assistência estudantil

No cenário do Ifes, o Serviço Social não esteve presente desde sua origem, como EAA,¹⁶ ainda que a questão social faça parte de sua história centenária. Estamos nos referindo à questão social como expressão das “[...] desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais” (IAMAMOTO, 2004, p.18).

Conforme abordado por Sueth e outros (2009), o EAA se tratava de uma instituição de cunho correccional e assistencialista, de atendimento a estudantes pobres. “[...] nela só ingressariam candidatos destituídos de recursos – **característica atestada por pessoas idôneas** – cuja idade oscilasse entre 10 e 13 anos [...]” (SUETH *et al*, 2009, p. 37, grifo nosso). Idoneidade, de acordo com Michaelis (1998, p. 1124), significa:

1 Qualidade de idôneo. 2 Aptidão, capacidade, competência. I. *financeira*, Dir:¹⁷ qualidade de quem desfruta de crédito, pela disponibilidade de bens patrimoniais próprios. I. *moral*, Dir:¹⁸ conjunto de qualidades que distinguem o indivíduo, pela boa prática dos deveres e costumes, dignificando-o no conceito público.

¹⁶ Instituição que deu origem ao atual Ifes, conforme já abordado.

¹⁷ De acordo com o Direito.

¹⁸ Ibidem.

Assim, percebemos o quanto o acesso ao direito à educação estava atrelado à avaliação baseada no mérito e na moral. Além disso, precisamos considerar que a origem dessa instituição é de caráter misto, que transita pelas Políticas de Educação e de Assistência Social, contudo estava ligada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, considerando a inexistência até então do Ministério da Educação e a tardia criação do sistema de proteção social no Brasil.

Diante das expressões da questão social existentes nessa instituição, a EAA do Espírito Santo possuía a maior taxa de evasão do Brasil, conforme a Tabela 1. O panorama de evasão foi nacional e ocorreu diante da necessidade econômica apresentada pelos estudantes de se inserirem nos postos de trabalho após a conclusão de conteúdos mínimos (SANTOS, 2007).

TABELA 1 – FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES MATRICULADOS NAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES POR ESTADO NO ANO DE 1910

(continua)

Estado	Matrícula	Frequência	Evasão (%)
Espírito Santo	180	52	71,1
Goiás	71	29	59,2
Ceará	128	55	57,0
Pará	160	74	53,7
Mato Grosso	108	57	47,2
Piauí	52	28	46,2
Amazonas	33	18	45,5
Sergipe	120	69	42,5
Rio Grande do Norte	151	86	41,7
Santa Catarina	100	59	41,0
Alagoas	93	60	35,5
Pernambuco	70	46	34,3
Rio de Janeiro	209	145	30,6
Paraná	219	153	30,1
São Paulo	135	95	29,6

TABELA 1 – FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES MATRICULADOS NAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES POR ESTADO NO ANO DE 1910

(conclusão)

Estado	Matrícula	Frequência	Evasão (%)
Bahia	40	30	25,0
Minas Gerais	32	24	25,0
Maranhão	74	56	24,3
Paraíba	143	112	21,7
Total Geral	2.118	1.248	-

Fonte: Fonseca citado por Santos (2007).

Nota: Exposição dos dados adaptada pela autora.

Na EAA do Espírito Santo, havia a entrega de prêmios aos estudantes que se destacavam, como forma de incentivo à continuidade no curso, considerando a necessidade de trabalhar (SUETH *et al.*, 2009). No entanto, tal incentivo se dava no viés da meritocracia e não atendia a todos os discentes, principalmente por ser uma instituição destinada aos filhos da classe trabalhadora, que não tinham condições financeiras de se manterem no curso.

Ou seja, tratava-se de uma instituição que perpassava tanto pela Política de Educação quanto pela Política de Assistência Social, em que havia um processo de seleção para atendimento a seus usuários. Seleção realizada por pessoas idôneas, conforme já abordamos, e que, além disso, suas ações de permanência se davam pelo viés do mérito. Pensar essa instituição com aquelas características nos remete a pensar a necessidade de intervenção do Serviço Social, contudo isso não ocorreu naquele momento.

Foi necessária a realização de ações de assistência estudantil, por meio de verbas escolares que custeavam as despesas do internato, como alimentação, vestuário e moradia. Também existiam as caixas escolares para ajuda de custo àqueles discentes que não estudavam nas modalidades de internato, tendo em vista que a escola funcionava em regimes de internato, externato e semi-internato. Essas caixas escolares eram coordenadas pelos professores da instituição (SUETH *et al.*, 2009), portanto, não eram garantidas em forma de uma política de Estado.

No início da década de 1960, o Ifes qualificou os serviços prestados. De acordo com Sueth e outros (2009), criou os Departamentos Educacional e Administrativo, além das Assessorias de Obras e de Relações Públicas. Nesse período, foi iniciado o processo de criação do Serviço Social nessa instituição, tendo em vista a aprovação da LDB no ano de 1961, conforme seu art. 90: “[...] incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos” (BRASIL, 1961).

Segundo Pires e outros (2014),¹⁹ data do ano de 1963 a admissão de uma funcionária no Ifes *campus* Vitória – que na época era ETV – para assumir as ações de assistência estudantil. Para isso, a nova servidora precisou prestar vestibular e se tornar estudante do Curso de Serviço Social da Escola de Serviço Social de Vitória, que estava ligada à Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. Posteriormente, o curso foi concluído na Ufes.²⁰

O Serviço Social na ETV foi criado para auxiliar o Serviço Médico que existia na instituição (PIRES *et al.*, 2014). Essa relação está intimamente ligada a uma perspectiva histórica do Serviço Social na saúde, pois, de acordo com Bravo (2013), constituía-se como ajuda ao trabalho dos médicos, que não precisavam se familiarizar com as condições de vida dos pacientes.

Ademais, o Serviço Social gerenciava e executava os Projetos Bolsa de Trabalho – em que o estudante trabalhava em algum setor da escola e recebia uma bolsa – e Caixa Escolar – em que o valor arrecadado era utilizado para o custeio do transporte urbano dos discentes. Ambos os projetos eram desenvolvidos por meio de seleção socioeconômica. Realizava também atividades com o grêmio estudantil, numa perspectiva de ajustamento dos estudantes (PIRES *et al.*, 2014).

No final da década de 1960, houve uma redução da assistência estudantil, tendo em

¹⁹ Pires e outros são ex-estudantes do Curso de Serviço Social da Ufes que realizaram o trabalho de conclusão de curso, no ano de 2014, sobre o Serviço Social no Ifes *Campus* Vitória e entrevistaram os primeiros assistentes sociais da instituição.

²⁰ O Curso de Serviço Social da Ufes foi criado em 1970, pela Resolução nº 12 do Conselho Universitário e reconhecido pelo Decreto Lei nº 79.062/76.

vista o término do internato que, conseqüentemente, ocasionou a suspensão do Serviço de moradia e Alimentação aos estudantes (SUETH, *et al.*, 2009). Isso evidenciou a fragilidade desses direitos.

Ainda assim, as atividades dos Projetos Bolsa de Trabalho e Caixa Escolar permaneceram e, com o início do processo de mudança no público do Ifes em 1980, devido ao ingresso de estudantes de classe média, o Serviço Social passou a ter uma visibilidade mais ampliada na comunidade escolar (PIRES *et al.*, 2014).

Na década de 1990, os assistentes sociais do Ifes se aposentaram e a escola permaneceu por três anos sem esse profissional em seu quadro de servidores. Assim, as atividades relacionadas com o Serviço Social foram realizadas nesse período por uma professora e secretária até o ano de 1993, quando ocorreu o concurso público para assistente social (PIRES *et al.*, 2014).

Mesmo com todas as dificuldades provocadas pela ofensiva neoliberal, esse momento foi de mudança, em relação à proposta de intervenção anterior, que estava pautada em uma abordagem de ajustamento. Isso porque a formação acadêmica do novo profissional se deu com o currículo de 1982, baseada na teoria crítica, tendo em vista o processo de renovação da profissão. Segundo Pires e outros (2014), os assistentes sociais iniciaram uma mudança na direção da profissão de trabalhadores da assistência para trabalhadores para educação e, partir dessa década, atuaram em situações de uso e abuso de álcool e outras drogas, discriminação por orientação sexual, violência contra a mulher e articulação com a rede de saúde.

A partir da década de 1990, a assistência estudantil foi caracterizada em forma de auxílio financeiro – para custeio de transporte e material escolar –, bolsa de estudos e bolsa de monitoria, realizada de forma seletista, considerando a seleção socioeconômica dos estudantes, a fim de atender uma demanda institucional de reduzir a evasão escolar e, subsidiada com recursos próprios da instituição, mas que os assistentes sociais não tinham conhecimento sobre o valor do referido recurso para planejar suas ações e (PIRES *et al.*, 2014).

Diante disso, observamos, no referido trabalho de conclusão de curso, que, até os

anos 2000, havia três momentos que marcaram a assistência estudantil no Ifes: o primeiro baseado na disponibilização de alimentação, moradia e vestuário aos estudantes; o segundo realizado pela ajuda de custo, por meio das caixas escolares e Bolsa de Trabalho; e o terceiro por meio de projetos específicos com recursos próprios da instituição.

A atuação dos assistentes sociais aponta uma transformação ao longo de sua trajetória, mas que, obviamente, não ocorreu em forma de etapas, formatada, com data certa para começar e terminar, tendo em vista a essência desse fenômeno social, que compreendemos como expressões históricas que se articulam dialeticamente. Portanto, concordamos com Almeida (2012, p. 9), quando afirma que o assistente social “[...] se constrói e se reconstrói na dinâmica contraditória das políticas sociais”.

Uma dessas contradições na assistência estudantil é o não atendimento a estudantes dos cursos da educação profissional técnica de nível médio nos programas suplementares previstos na Constituição Federal, embora existam recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Segundo matéria no portal de notícias da TV Gazeta do Espírito Santo, de 15 de abril de 2016, o Ministério Público Federal do Espírito Santo (MPF-ES) entrou com uma ação solicitando ao Ifes o fornecimento de merenda escolar gratuita em todos os *campi* que ofertam ensino médio. Porém, o Ifes informou que o valor repassado não era suficiente para cobrir todas as despesas, sendo, portanto, devolvido à União.

Os valores diários do recurso em 2014 foram por volta de R\$ 0,30 (trinta centavos) por estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio; R\$ 0,50 (cinquenta centavos) por discente com necessidade específica;²¹ e R\$ 1 (um real) por estudante do EJA ou Ensino Médio Integral e Integrado. Em nota, o reitor defende que “[...] seja criado um programa de alimentação específico para a Rede

²¹ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes de 2014-2019 aponta o Decreto nº 7.611/2011 para definição de necessidade específica, considerando o mesmo público-alvo da educação especial: estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (IFES, 2014).

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que garanta os recursos necessários para esse fim” (TV GAZETA, ES, 2016).

A partir de pressões realizadas pelos sujeitos do Movimento Estudantil, no ano de 2007, foi aprovada a Portaria Normativa nº 39, pela qual ficou instituído o Pnaes, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (Sesu). Destinou-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior. Segundo o art. 3: § 1, as ações de assistência estudantil devem considerar a “[...] necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2007).

Contudo, tanto as Escolas Agrotécnicas, quanto os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) estavam ligados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e não foram incluídos nesse documento, apesar de ofertarem esses cursos.

Nessa época, no Espírito Santo, as ações de assistência estudantil do Cefetes ocorriam por meio de auxílios de projetos específicos e das escolas agrotécnicas, pelos alojamentos e refeitórios. A partir da unificação dessas instituições, no ano de 2008, transformando-se em Ifes, foi aprovado seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) referente aos anos de 2009 a 2013 com ações de apoio às políticas estudantis que objetivavam criar condições que contribuíssem para a permanência dos estudantes, conforme dotação orçamentária. Essas ações eram realizadas com recursos próprios da instituição, não existindo, portanto, um recurso específico garantido para essa finalidade.

O PDI tinha como ação ampliar a assistência estudantil para os discentes (bolsas de estudo, auxílio-transporte, alimentação nos *campi* agrícolas, isenção de taxas e monitorias) e apresentou o Serviço Social como responsável pelas demandas sociais evidenciadas pelos estudantes, com a elaboração, coordenação e execução de programas sociais. Vislumbrou também a implantação do Pnaes (IFES, 2009).

Nesse contexto, o Pnaes foi ampliado em julho de 2010, por meio do Decreto nº

7.234/2010, com a finalidade oferecer condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, abrangendo os IFs (BRASIL, 2010), dado que, nesse momento, não se tratava de portaria normativa interna às Secretarias, mas sim de um decreto presidencial. Dessa forma, são objetivos do Pnaes, segundo o art. 2:

- [...] 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.

Ainda que o Pnaes se apresente como um avanço para a assistência estudantil nas instituições federais, é importante destacar seu caráter seletista, que não garante atendimento a todos os estudantes, e econômico, pois, conforme o art. 5, serão atendidos: “[...] prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010).

Diante disso, o art. 3, § 2 define: “[...] caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de **seleção** dos alunos de graduação a serem beneficiados” (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Ademais, aqueles estudantes que conseguem acessar a assistência estudantil, ainda não têm garantido o atendimento em sua totalidade, pois muitos programas são realizados com subsídios, com auxílios nem sempre suficientes para custeio das despesas.

O Pnaes é destinado às instituições federais de ensino superior, dentre elas, os IFs que ofertam educação superior, básica e profissional, sendo o referido programa extensivo a todas essas modalidades de ensino, dado que as ações de assistência estudantil devem considerar as “[...] especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (BRASIL, 2010).

No entanto, segundo Cavalheiro (2013), as discussões sobre os desdobramentos, diretrizes e recursos para assistência estudantil nas instituições de ensino superior são travadas nos espaços do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), da Sesu e do alto escalão do MEC, no qual os IFs não são aceitos como instituições de nível superior, repercutindo em sua não participação no processo do Pnaes, tendo em vista sua história, que os coloca na categoria de instituição de formação profissional.

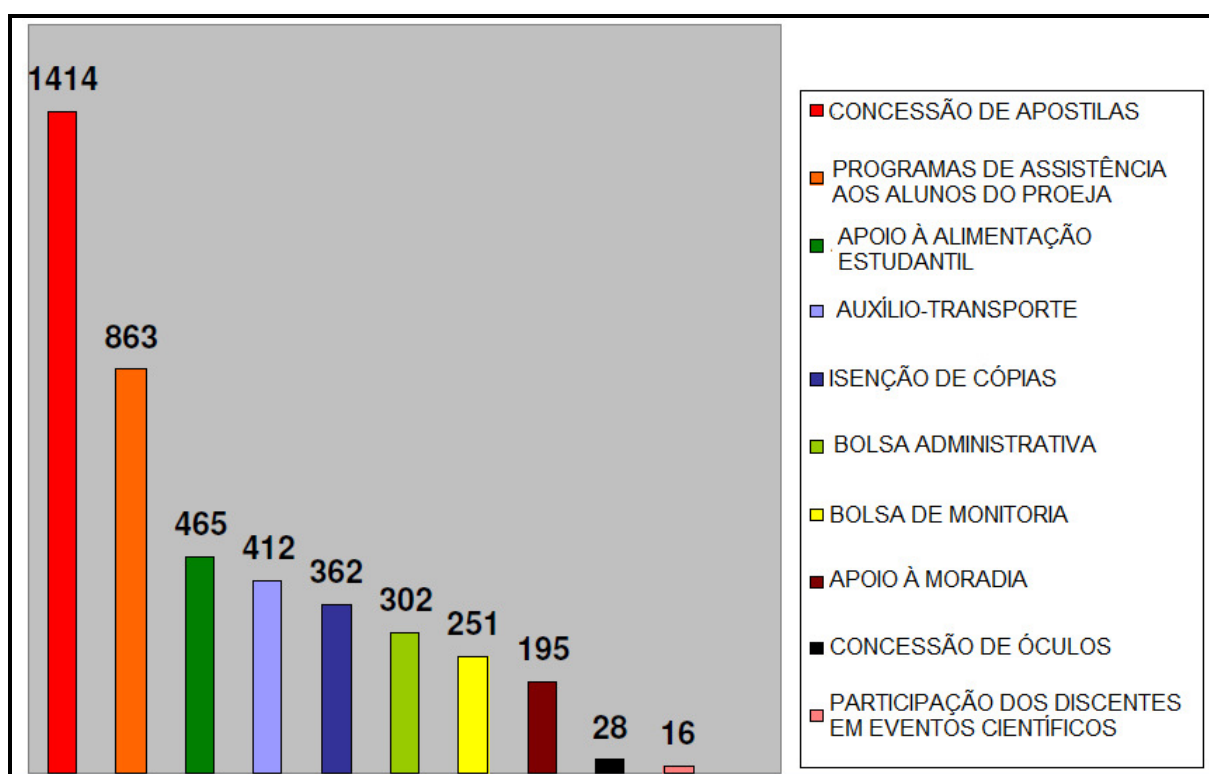
Embora existam essas contradições, que dizem respeito à participação nos espaços de discussão da PAE, os IFs construíram, a partir de 2010, seus programas ou políticas de assistência estudantil considerando suas particularidades, com participação das equipes técnicas e de seus dirigentes máximos.

Assim, a construção da PAE do Ifes ocorreu a partir de discussões iniciadas em 2010 entre o Colégio de Dirigentes do Ifes e o Fórum Interdisciplinar de Assistência Estudantil (Fiae), por meio de uma comissão de elaboração, da qual participamos como membro.

Essa comissão fez uma pesquisa acerca do perfil da comunidade escolar – por meio do sistema acadêmico; das atividades desenvolvidas na assistência estudantil – com formulário preenchido pelas equipes de assistência estudantil - e das demandas dos estudantes – utilizando um roteiro respondido em 40% das turmas matriculadas em 2010/2 de 12 *campi*. Não foi possível abranger todos os 14 *campi* existentes naquele momento, pois alguns estavam em processo de implantação ou devido o limitador tempo (IFES, 2011a).

No que diz respeito ao perfil, a maioria das matrículas eram de estudantes do sexo masculino, o que sinaliza a relação histórica desse gênero com os cursos ofertados. A faixa etária predominante foi de discentes de 18 a 21 anos, seguida de 22 a 29 anos e de 14 a 17 anos, demonstrando que essa instituição atende majoritariamente ao público de jovens e adultos. Para melhor detalhamento dos projetos existentes naquele momento, segue o Gráfico 1.

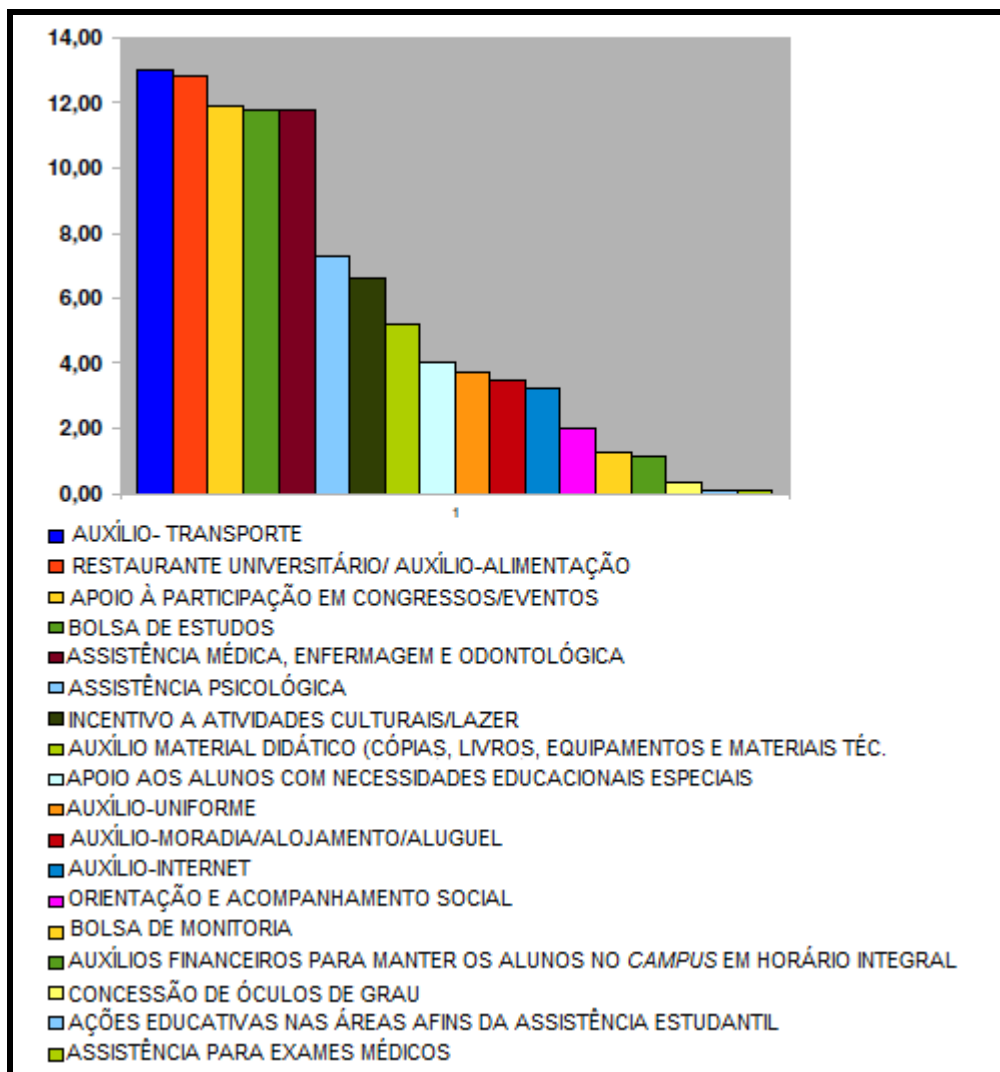
GRÁFICO 1 – NÚMERO DE DISCENTES ATENDIDOS PELOS PRINCIPAIS
PROJETOS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM 2010/1



Fonte: Ifes (2010a).

No Gráfico 2, explicitamos o levantamento em alguns *campi* do Ifes sobre as demandas para a assistência estudantil apresentadas pelos estudantes, que participaram por meio de um roteiro respondido coletivamente nas turmas dos cursos ofertados (IFES, 2011a). Essa participação foi de muita relevância, pois se refere à construção de uma política a partir do viés de seus usuários.

GRÁFICO 2 – DEMANDAS APRESENTADAS PELA COMUNIDADE DISCENTE



Fonte: Ifes (2010a).

No entanto, observamos a apresentação de demandas de outras políticas públicas como assistência social e saúde: concessão de óculos de grau, assistência médica/enfermagem, assistência para exames médicos, demonstrando a fragilidade das referidas políticas. Além disso, observamos que algumas demandas já eram atendidas e outras não, mas a ordem de prioridade daquelas demandas atendidas demonstrou-se diferente da realidade. Outra questão é que havia 12.500 estudantes matriculados no Ifes e, destes, apenas 4.308 eram atendidos pela assistência estudantil, ou seja, menos de 35% do público total.

Dessa forma, o Fiae tentou articular algumas estratégias com o colégio de dirigentes, a fim de contemplar as demandas apresentadas pelos estudantes,

respeitando os limites daquilo que era competência da Política de Educação.

Assim, a PAE foi aprovada pela Resolução do Conselho Superior nº 19/2011, de 9 de maio de 2011 (IFES, 2011a), com os seguintes objetivos:

Geral: promover a assistência estudantil contribuindo para a equidade no processo de formação dos discentes do Ifes.

Específicos:

I - contribuir para a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, culturais e de saúde dos discentes;

II - buscar alternativas para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, a fim de prevenir e minimizar a reprovação e evasão escolar.

Diante disso, a PAE do Ifes apresenta-se em Programas de Apoio à Formação Discente, que são constituídos em dois grupos: Programas Universais, cujo atendimento será oferecido preferencialmente a toda comunidade discente, e Programas Específicos, que visam ao atendimento ao aluno em vulnerabilidade social (IFES, 2011a).²²

Os Programas Universais têm o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes e são acessíveis a toda comunidade escolar. São formados pelos programas descritos no Quadro 3:

QUADRO 3 – RELAÇÃO DOS PROGRAMAS UNIVERSAIS

(continua)

Programa	Objetivos
Programa de Incentivo a Atividades Culturais e Lazer	Contribuir para a formação física e intelectual dos discentes, assim como propiciar a inclusão social, na perspectiva cidadã
Programa de Apoio à Pessoa com Necessidade Educacional Especial	Contribuir com o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, por meio de incentivo à criação de Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napnee ²³)

²² A PAE considerará a vulnerabilidade social, conforme definição da Política Nacional de Assistência Social (2004), como “[...] decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras)”.

²³ O Napnee, um órgão multidisciplinar, de natureza consultiva e executiva, atualmente intitulado Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) (IFES, 2014), não é constituído apenas pelos profissionais da assistência estudantil.

QUADRO 3 – RELAÇÃO DOS PROGRAMAS UNIVERSAIS
(Conclusão)

Programa	Objetivos
Programa de Ações Educativas/Formação para Cidadania	Promover a discussão de temas transversais ao currículo escolar, com o objetivo de ampliar o arcabouço teórico dos discentes em temas relevantes para sua educação e participação cidadã
Programa de Atenção Biopsicossocial	Implementar ações de acompanhamento psicológico, orientação e acompanhamento social, educação preventiva, atendimento ambulatorial, equipamentos assistivos à saúde, primeiros socorros, seguro saúde e orientação nutricional
O acompanhamento psicológico visa favorecer o bem-estar biopsicossocial dos estudantes, por meio de ações de natureza interventiva e preventiva, e o desenvolvimento de habilidades, por meio de orientação profissional e de carreiras	
A orientação e o acompanhamento social visam identificar, orientar, encaminhar e acompanhar os estudantes e seus familiares (quando houver necessidade), em situação de vulnerabilidade social	
A educação preventiva visa a promover ações de educação em saúde, auxiliando o estudante na tomada de decisões adequadas ao seu bem-estar físico, mental	
O atendimento ambulatorial consiste em assistência médica, odontológica e de enfermagem, pelos profissionais habilitados do Ifes, pelo encaminhamento à rede pública ou por meio de parcerias	
Os equipamentos assistivos ²⁴ à saúde serão custeados aos estudantes que tiverem o desempenho acadêmico comprometido pela ausência de tal equipamento. Apesar de fazer parte dos Programas Universais, o atendimento será realizado apenas aos discentes em situação de vulnerabilidade social	
Os primeiros socorros são os cuidados imediatos, a fim de evitar agravamento e complicações nas condições de saúde dos estudantes	
O seguro-saúde prevê assistência aos discentes em caso de acidentes, por meio de convênios.	
A orientação nutricional visa a contribuir com a alimentação saudável do corpo discente bem como orientar casos específicos que envolvam restrições alimentares.	

Fonte: Ifes (2011a; 2011c).

Nota: Exposição de dados elaborada pela autora.

Já os Programas Específicos são desenvolvidos por meio dos Programas de

²⁴ Equipamentos ortopédicos, aparelhos auditivos, muletas, óculos, dentre outros.

Atenção Primária – que considerarão, prioritariamente, a situação socioeconômica dos estudantes, que será avaliada pelo profissional de Serviço Social – e dos Programas de Atenção Secundária, que contribuem para formação acadêmica, mas não são determinantes para a permanência dos estudantes (IFES, 2011a).

QUADRO 4 – RELAÇÃO DOS PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE ATENÇÃO PRIMÁRIA

Programa	Objetivos
Auxílio-Transporte	Auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, por meio do custeio de transporte e acompanhamento de frequência
Auxílio-Alimentação	Fornecer alimentação ou subsídio para contribuir com a permanência do estudante nos <i>campi</i> .
Auxílio-Didático e Uniforme	Facilitar a continuidade nos estudos por meio de acesso a materiais necessários à formação e concessão de uniforme
Auxílio-Moradia	Garantir a permanência do estudante por meio de custeio de gastos com moradia ou alojamento
Auxílio-Financeiro	Atender os estudantes que apresentam necessidades não contempladas pelos demais programas de Atenção Primária

Fonte: Ifes (2011a).

Nota: Exposição de dados elaborada pela autora.

O Programa de Atenção Secundária refere-se ao Programa Auxílio-Monitoria, que tem a finalidade de contribuir para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem por meio do atendimento aos estudantes que precisam de apoio em suas atividades, realizado por aqueles que possuem um bom desempenho acadêmico (IFES, 2011a).

Para participação nos Programas Específicos de Atenção Primária, os discentes participam de editais nos *campi*, em que a seleção é realizada por profissional de Serviço Social, por meio de estudo social (IFES, 2011c). A partir do ingresso nos Programas Específicos de Atenção Primária, os estudantes assinam um termo no qual constam seus compromissos, em que são identificadas as seguintes condicionalidades:

Assinar o Termo de Compromisso e apresentá-lo com os demais documentos necessários para a participação no programa. Em caso de discente adolescente, o Termo deverá ser assinado pelos responsáveis;

I. Ser assíduo às aulas, conforme prevê o Regulamento de Organização Didática (ROD);

II. Comparecer em todas as atividades de acompanhamento do programa, assim como aos atendimentos individuais e reuniões, quando solicitado;

III. Encaminhar, em caso de desistência, ao setor responsável pela Assistência Estudantil a solicitação de interrupção do auxílio, por escrito, com justificativa;

IV. Não cometer ato indisciplinar grave ou ato infracional previstos no Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do Ifes;

V. Assinar lista de recebimento de participação no programa, conforme prazo estabelecido pelos profissionais da Assistência Estudantil;

VI. Apresentar justificativa, por escrito, ao setor responsável pela Assistência Estudantil, sobre situações que inviabilizem o cumprimento de quaisquer compromissos;

VII. Comunicar qualquer alteração da situação sócio-familiar, por escrito, ao setor responsável pela Assistência Estudantil, apresentando nova comprovação (IFES, 2011c).

Ademais, a PAE prevê que suas ações sejam desenvolvidas por diversos profissionais, dentre eles o assistente social. Ressaltamos, portanto, a importância da atuação do assistente social em uma equipe interdisciplinar, concordando com Almeida (2013, p. 46) que diz que “[...] a qualidade da educação a ser assegurada, em consonância com o projeto ético-político profissional do Serviço Social, não se alcança como resultado da ação de um/a único/a profissional”.

Contudo, é importante compreendermos que essa não é uma política de Estado e sim uma política de Governo, e que, portanto, não possui estabilidade e garantias de continuidade. Nesse sentido, considerando todas as tensões e contradições colocadas no decorrer desta revisão de literatura e a tendência conservadora presente na Política de Educação, regida pelos interesses do capital, buscaremos, a seguir, apresentar os resultados obtidos com a pesquisa empírica.

5 DADOS QUE REVELAM O FAZER PROFISSIONAL

Os resultados desta pesquisa se basearam na análise dos **limites** e das **possibilidades** acerca da dimensão política do Serviço Social na assistência estudantil do Ifes, pois “[...] é nesse campo atravessado por feixes de tensões que se trabalha e nele [...] são abertas inúmeras possibilidades ao exercício profissional” (IAMAMOTO, 2015, p. 79).

Conforme Iamamoto (2015), redescobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional é o desafio contemporâneo do Serviço Social: formular propostas para o enfrentamento da questão social; reconhecer aqueles que a vivenciam como sujeitos de direitos – protagonistas da preservação e conquista de suas vidas e não só como vítimas; e ser solidário com o modo de vida desses sujeitos, tendo em vista o humanismo histórico-concreto, baseado em valores de cidadania, dos direitos humanos e de democracia para que “[...] o livre desenvolvimento de cada um seja condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX e ENGELS, *apud* IAMAMOTO, 2015, p. 65).

Dessa forma, propomo-nos a estudar os **limites** e as **possibilidades** da dimensão política do Serviço Social na assistência estudantil do Ifes por sermos trabalhadores dessa instituição e por concordar com Mota (2014) que assevera que, ao preservar as abordagens dos **limites** e **possibilidades** da atuação profissional e fortalecer a relação entre os espaços profissional e acadêmico, é possível que os problemas cotidianos sejam superados, a partir da pesquisa e da investigação propiciada por essa articulação. No intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, foram utilizados pseudônimos do alfabeto grego, conforme Quadro 5.

QUADRO 5 – PSEUDÔNIMO DAS PARTICIPANTES

Pseudônimo
Alfa
Beta
Gama
Delta
Sigma
Ômega

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do movimento da pesquisa, emergiram as seguintes categorias de análise: caracterização das participantes da pesquisa, dimensão política do Serviço Social, direção social do Serviço Social, demandas profissional e institucional, acompanhamento dos assistentes sociais aos estudantes, organização e mobilização social.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Todas as pessoas entrevistadas são do sexo feminino. Esse fato pode ser explicado pela construção histórica da profissão, que foi criada como estratégia do Estado e da classe dominante, aliados à Igreja, para apaziguamento das demandas sociais, que necessitavam de um profissional capaz de contribuir com a manutenção da ordem, considerando suas características enraizadas culturalmente.

Aceitando a idealização de sua classe sobre a vocação natural da mulher para as tarefas educativas e caridosas, essa intervenção assumia, aos olhos dessas ativistas, a *consciência do posto que cabe à mulher na preservação da ordem moral e social* e o dever de *tornarem-se aptas para agir de acordo com suas convicções e suas responsabilidades*. Incapazes de romper com essas representações, o apostolado social permite àquelas mulheres, a partir da reificação daquelas qualidades, uma participação ativa no empreendimento político e ideológico de sua classe, e da defesa de seus interesses (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 182-183, grifo do autor).

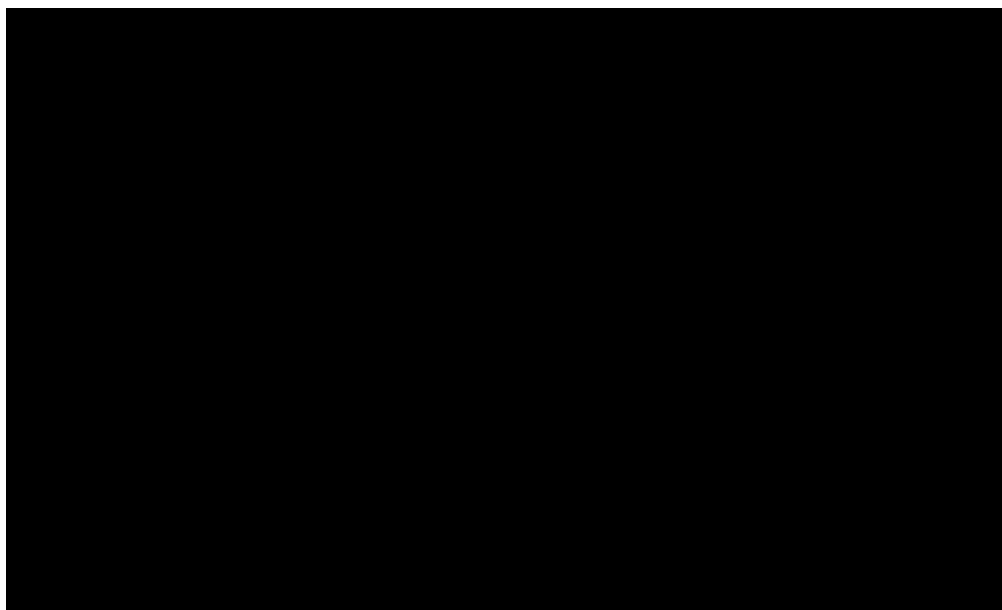
Na contemporaneidade, ainda que essa composição tenha sofrido alterações no decorrer de seu processo de construção, a profissão continua eminentemente feminina, pois, de acordo com o Cfess (2005), 97% dos assistentes sociais brasileiros são do sexo feminino, enquanto 3% são do sexo masculino.

As participantes da pesquisa possuem entre 9 e 12 anos de tempo de conclusão da graduação em Serviço Social e o tempo de atuação no Ifes varia de 7 a 11 anos. Observamos, portanto, que essa é uma **possibilidade** para a atuação profissional, pois trata-se de assistentes sociais com uma formação jovem, pautada nas diretrizes curriculares mais atuais da Abepss, de 1996, que possui uma proposta de articulação entre docentes, discentes e sociedade e de superação da fragmentação do processo de ensino-aprendizagem. As diretrizes vigentes anteriormente datavam da década de 1980 e sua atualização foi necessária devido às mudanças ocorridas no processo de produção e reprodução da vida social, determinadas pela reforma do Estado, pela reestruturação produtiva no Brasil e pelas novas formas de enfrentamento da questão social (ABEPSS, 1996).

Todas as assistentes sociais entrevistadas possuem especialização *lato sensu* e uma delas fez mestrado. Isso mostra que essas profissionais estão buscando estudar, o que é muito importante. Esse fato é uma **possibilidade** para a atuação profissional, por estarmos nos referindo a uma Instituição de Educação.

Tendo em vista que estamos analisando a PAE do Ifes, que foi elaborada nos anos de 2010 e 2011 e prossegue até os dias atuais (2017), destacamos a importância de entrevistarmos essas profissionais, que participaram e participam do processo de construção dessa política e, portanto, compartilharam suas experiências, a fim de contribuir para qualificá-la. Isso se constitui em uma **possibilidade** para a efetivação da PAE. Além da atuação no Ifes, algumas entrevistadas trabalharam em outras instituições no cargo de assistentes sociais, de acordo com o Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – EXPERIÊNCIA EM OUTRA POLÍTICA



Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria das participantes da pesquisa possui experiência em outra política, além da política de educação. Todas as experiências relatadas são na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), em todos os seus níveis de abrangência, seja na Proteção Social Básica, seja na Proteção Social Especial (de Média e Alta complexidade). Apresentamos os seguintes objetivos da Proteção Social Básica: “[...] prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social” (PNAS, 2004, p. 33).

Os serviços da Proteção Social Básica são executados pelo Centro de Referência da Assistência Social (Cras), que é uma unidade pública estatal de base territorial, localizada em áreas de vulnerabilidade social. Além disso, o Cras organiza e coordena a Rede de Serviços Socioassistenciais Locais da Política de Assistência Social (PNAS, 2004). A Proteção Social Especial

[...] é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (PNAS, 2004, p. 37).

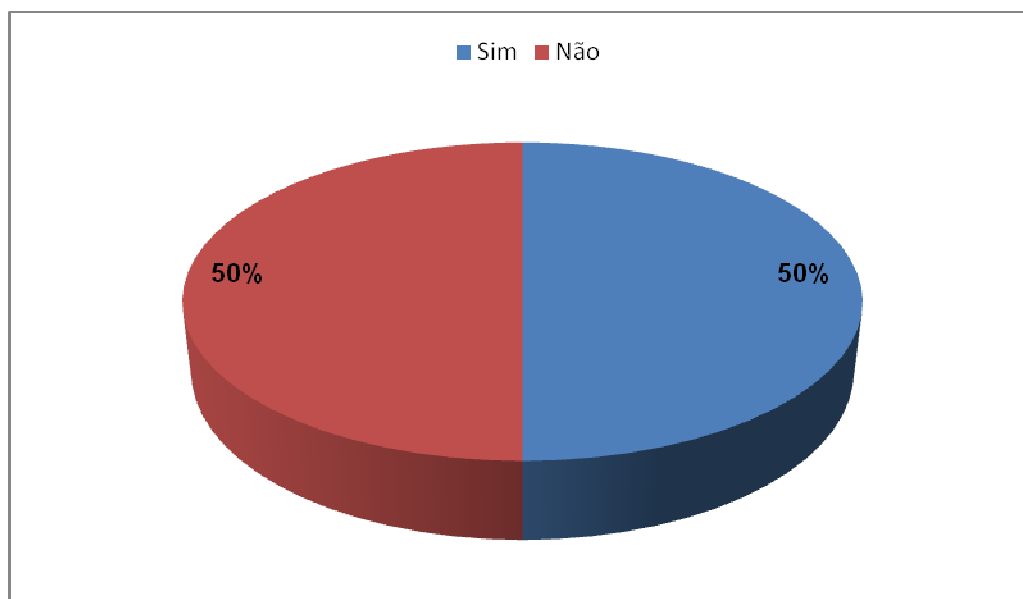
A Proteção Social Especial de Média Complexidade envolve o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (Creas) e deve oferecer serviços de “[...] atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos” (PNAS, 2004, p. 38). Os serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade

[...] são aqueles que garantem proteção integral – moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e, ou, comunitário (PNAS, 2004, p. 38).

Dessa forma, compreendemos a experiência das assistentes sociais na PNAS como uma **possibilidade**, dada a amplitude de demandas apresentadas à assistência social, o que contribui para a compreensão da realidade concreta, além de subsidiar o trabalho em rede, inclusive os encaminhamentos dos usuários aos serviços disponíveis.

No que diz respeito ao trabalho no Ifes, existem algumas assistentes sociais que já foram lotadas em outros *campi*, além do *campus* no qual trabalham atualmente, conforme o Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – LOTAÇÃO EM OUTROS *CAMPI*



Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as assistentes sociais entrevistadas possuem carga horária de 40 horas

semanais, ainda que a Lei de Regulamentação da Profissão – Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993 – determine, em seu art. 5º A: “[...] a duração do trabalho do Assistente Social é de 30 (trinta) horas semanais” (Incluído pela Lei nº 12.317, de 2010). Nesse contexto, essas profissionais são impedidas de exercer um direito garantido por lei, devido à não autorização por parte do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG) e à não articulação da gestão do Ifes com esse órgão para que tal direito seja de fato assegurado.

Esse fator é um **limite** para a atuação profissional, pois influencia a precarização das condições de trabalho das assistentes sociais que possuem uma demanda sobrecarregada, pois intervêm de maneira cotidiana em situações de vulnerabilidade social.

As participantes da pesquisa, em sua maioria, são as únicas que ocupam o cargo de assistente social no *campus* e realizam as atividades de assistência estudantil em equipe interdisciplinar, composta por: assistente social, psicólogo, profissional de enfermagem e auxiliar administrativo.

É relevante, portanto, ressaltar que a inserção do auxiliar administrativo nas equipes de assistência estudantil se deu apenas em alguns *campi* e constitui-se uma **possibilidade** para a realização das atividades administrativas, tendo em vista que estamos tratando de uma política que possui um aporte de recursos financeiros que demanda uma série de intervenções administrativas, como planejamento orçamentário, elaboração de relatórios financeiros, encaminhamento da relação de estudantes para as devidas providências de pagamento dos auxílios, elaboração de termos de referência para compra dos materiais e serviços utilizados nos programas universais e seus respectivos pagamentos, dentre outros.

O auxiliar administrativo é de suma importância para que a equipe técnica possa realizar as intervenções pertinentes às suas respectivas matérias, que incidem de maneira direta no processo de acompanhamento dos estudantes. No entanto, além da ausência desse servidor, na maioria dos *campi*, compondo a equipe de assistência estudantil, há também um número reduzido dos demais profissionais da equipe interdisciplinar para atuar na PAE. Logo, tanto a ausência do servidor

administrativo, quanto a insuficiência dos demais profissionais da PAE se constituem em um **limite** para o desenvolvimento do trabalho na assistência estudantil.

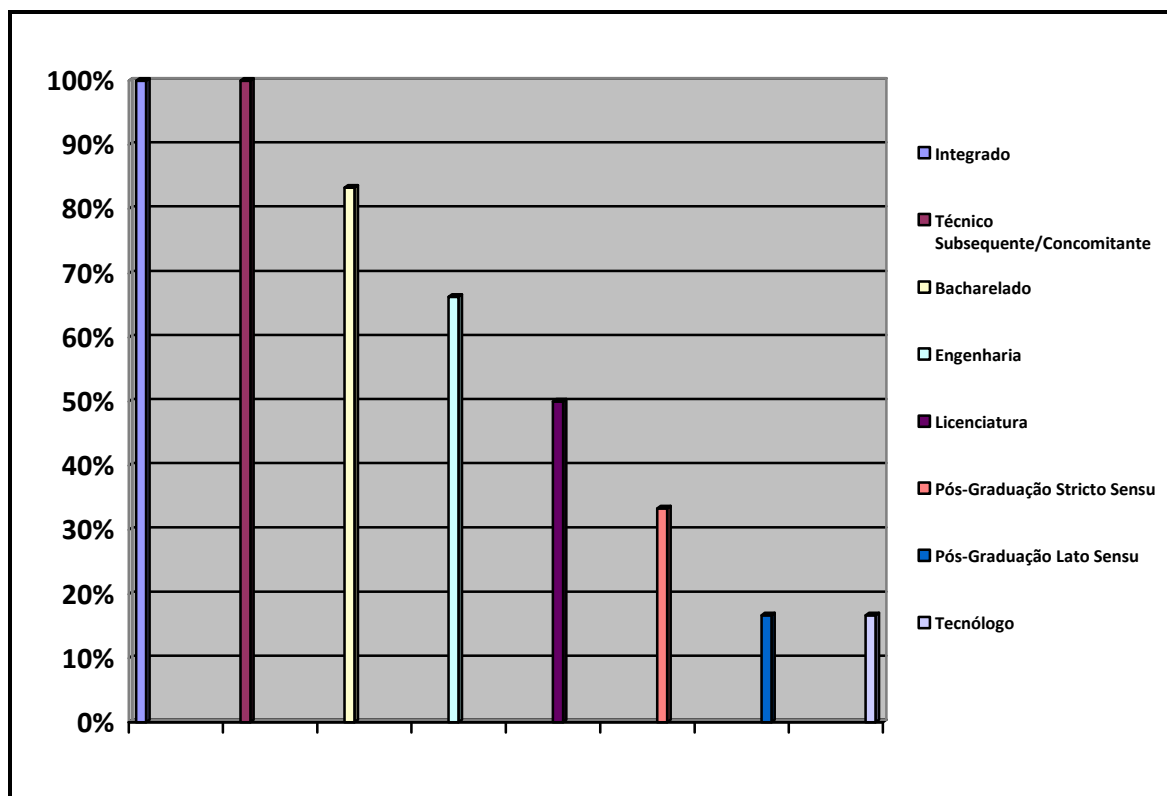
No caso do Serviço Social, existe o **limite** acerca da insuficiência de assistentes sociais para o atendimento em todos os turnos de aula dos *campi*. As participantes da pesquisa fazem horário diferenciado para atendimento dos três turnos ou eventualmente – quando há necessidade – ou de maneira sistematizada. Apenas um *campus* não faz essa alternância de horário.

Entretanto, é importante destacar que, mesmo quando essas profissionais não estão se revezando para o atendimento de todos os turnos de trabalho, as demandas dos estudantes são atendidas, pois seu processo de acompanhamento requer uma intervenção além do atendimento individual, como: contato com a rede socioassistencial, reuniões pedagógicas, reuniões em comissões, planejamento das atividades e providências administrativas. Assim, o profissional de Serviço Social não faz distinção se o estudante está matriculado no turno matutino, vespertino ou noturno e busca atendê-lo dentro de suas possibilidades humanas.

As assistentes sociais que participaram da pesquisa atendem a todas as modalidades de ensino dos cursos presenciais do Ifes, com exceção do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ainda que muitos já tenham atuado nesses cursos, pois, na atualidade, os *campi* pesquisados não realizam tal oferta.

A diversidade dos cursos do Ifes está presente nos cursos técnicos subsequentes e/ou concomitantes – quando o estudante conclui o ensino médio ou o curso em outra instituição no contraturno do Ifes; integrados entre os ensinos médio e técnico – quando o estudante cursa tanto o ensino médio quanto o técnico no Ifes, com uma mesma matrícula; licenciaturas, engenharias, bacharelados, tecnólogos, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, conforme o Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – NÍVEIS DE ENSINO DOS *CAMPI* DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPANTES



Fonte: Elaborado pela autora.

Dado o crescimento da instituição, a escassez de concurso público para profissionais da equipe de assistência estudantil se constitui um **limite** para uma atuação mais qualificada, considerando a amplitude do período de funcionamento do *campus*, o quantitativo de discentes e a diversidade do perfil dos estudantes atendidos, que apresentam demandas diversas que perpassam pela adolescência, juventude, fase adulta até a terceira idade.

Diante do exposto, após a caracterização das assistentes sociais participantes da pesquisa, compreendemos que temos uma identificação inicial do *locus* do estudo, necessária para análise das demais categorias presentes nesta dissertação.

5.2 DIMENSÃO POLÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL

Com a finalidade de compreendermos a dimensão política do Serviço Social, buscaremos o entendimento da concepção política da questão social, tendo em vista que esta “[...] permeia a sociabilidade da sociedade de classes e seus antagonismos

constituintes. Envolve disputa social, política e cultural em confronto com as desigualdades socialmente produzidas” (YAZBEK, 2014, p. 683).

Mediante esse jogo de disputa de interesses contrapostos, a dimensão política do Serviço Social contribui para a construção da hegemonia das classes subalternas, em vista do seu compromisso ético-político com essa classe (YAZBEK, 2014). Assim, “[...] ao adquirir visibilidade, conquistar direitos e protagonismo social, as classes subalternas avançam no processo de ruptura com a condição subalterna e na produção de uma outra cultura em que prevalecem seus interesses de classe” (YAZBEK, 1999, p. 19).

Portanto, discutir a dimensão política do Serviço Social na Política de Educação torna-se necessário, pois, conforme Witiuk (2004), na mediação entre Estado e sociedade civil, a escola constitui-se um espaço de muita relevância para atuação do assistente social, por ser um aparelho de hegemonia fundamental no processo de organização de uma nova cultura, a partir de uma base ético-política pautada em valores e princípios crítico-humanistas.

Nesse sentido, é a partir da realidade concreta que propomos discutir a dimensão política do Serviço Social no Ifes, conforme apontamentos das assistentes sociais entrevistadas:

“A gente vem de uma profissão que se inicia dentro de um contexto político e isso vem sendo moldado de acordo com que esse cenário vai mudando” (GAMA).

“Todo contexto que envolve a nossa atuação é permeado pela política” (ALFA).

“A gente tem que estar sempre contextualizando a demanda além do que está acontecendo” (BETA).

“É uma profissão que tem no seu Código de Ética a defesa de uma sociedade melhor, com igualdade social e com garantias de direitos” (ÔMEGA).

“Se dá no momento em que a gente tem uma concepção de Estado e de sociedade. Então a política é a relação entre pessoas que têm consciência da vida em sociedade. Então a gente atua muito nesse recorte. Tanto trazendo essa perspectiva dessa consciência, dessa vida mais autônoma, menos

alienada, e essa concepção da relação com o Estado, sendo uma relação de direitos” (SIGMA).

Nesse sentido, Yazbek (1999, p. 19) destaca que “[...] sociedade civil e Estado resultam de relações sociais contraditórias e produzem instituições e políticas voltadas ao atendimento das necessidades sociais e políticas da sociedade”. É nesse campo que se inserem os assistentes sociais que se utilizam também de sua dimensão política para o enfrentamento das expressões da questão social, com a classe trabalhadora.

No entanto, vivemos em uma fase de despolitização da questão social, em que os fatores estruturais da pobreza são desconsiderados, demandando que a classe trabalhadora se reinvente, assim como recrie seu protagonismo político (YAZBEK, 2014).

Para o desenvolvimento da dimensão política do Serviço Social na PAE, Delta destaca que essa dimensão perpassa:

“Pela garantia de direitos. O que antes era considerado um favor do diretor com recursos de custeio, hoje é um direito, tem uma rubrica própria e eles têm direito a esse acesso. Então esclarecer esse ponto a eles, que não é dado, foi conquistado e, a partir disso, tentar trabalhar a dimensão de escolha, de autonomia, de protagonismo, de responsabilidade deles dentro dos programas”.

Assim, acreditamos na formação política dos estudantes como subsídio para o desenvolvimento da dimensão política do Serviço Social. Nesse contexto, as assistentes sociais entrevistadas compartilharam experiências que expressam **possibilidades**:

“Iniciamos um trabalho com um grupo livre. Os alunos iam para conversar, se eles quisessem, na hora que quisessem. Emergiam muitas questões no debate político – não político micro-partidário, mas político mesmo. Se debatia o que estava acontecendo no mundo. Os meninos traziam os mais diversos temas. Então eu acho que, na amplitude de intervenção, esse foi o trabalho mais rico na concepção da formação política. Eu me colocava numa posição mais de escuta do que de palestra, porque o projeto é potencializar a voz deles” (ÔMEGA).

“Temos um projeto sobre sexualidade e drogas, fazendo grupos de discussão, não só de palestra, mas de ouvir os alunos. Eu acho que só esse momento já é uma forma da gente trabalhar a autonomia” (BETA).

Além disso, a formação política e, portanto, a dimensão política, extrapola os espaços coletivos e se apresenta como **possibilidade**, inclusive nos atendimentos individuais, tornando-se transversal a toda ação profissional:

“As ações com grupos e atendimento individual têm um cunho completamente político. Eu tenho alunos que vêm simplesmente conversar questões de gênero, questões das relações dentro da escola. Na percepção deles, é uma questão individual, mas é totalmente interligado nas relações sociais. Então, para mim, a dimensão política perpassa todo trabalho do assistente social no campus. Eu acho que a dimensão política, o trabalho político, ele é orgânico da profissão, então eu penso que até quando a gente está fazendo uma entrevista para o auxílio assistencial financeiro, a gente pode fazer intervenções que tenham um cunho político, da forma como a gente conduz a entrevista. Ali você já faz uma ação política, porque você potencializa o sujeito, inclusive, para poder se colocar enquanto sujeito de direitos” (ÔMEGA).

Em vista dos argumentos supracitados, compreendemos que a concepção abordada reconhece as várias expressões da questão social, em que as desigualdades se fazem presentes “[...] nas relações de classes matizadas pelas relações de gênero, etnia e raça, que conformam a constituição dos sujeitos sociais, em suas condições de vida materiais e subjetivas, interferindo na construção de suas identidades” (IAMAMOTO, 2015, p. 74).

Nesse sentido, essas **possibilidades** de trabalho do assistente social na PAE perpassam pela perspectiva macro da atuação profissional, em um processo de construção defendido por Yazbek (2014) de que seja conduzido não apenas por uma questão técnica, mas, essencialmente, política, pela luta da hegemonia da classe subalterna, conforme concepção gramsciana, em que a referida classe lute pelo poder, num terreno de contradições e de resistência, conforme constatamos neste relato:

“Eu percebo o retorno nos momentos de discussão sobre a inserção deles nos programas de auxílio. A ideia é que esse instrumento não seja usado para punir ou controlar, mas que o estudante se perceba protagonista” (SIGMA).

No entanto, Gama reconhece que é necessário ampliar esse espaço de formação

política, inclusive para o debate sobre educação:

“A gente utiliza isso muito pouco até para estar repensando algumas outras coisas dentro da educação. Esses alunos são supercriativos, têm grande potencial para estar trazendo outras questões”.

Por sua vez, são apontados alguns **limites** responsáveis pela pouca utilização da PAE como instrumento de formação política:

“A falta de espaço limita muito, porque a gente não tem um auditório. Quando a gente faz as reuniões com os alunos, tem aluno que fica em pé. Causa certo desânimo também da nossa parte. Os nossos gestores têm dificuldade de entender essa instituição. Se eles já têm dificuldade pra ver as atividades do cotidiano, que dirá uma discussão que ultrapassa a sala de aula” (GAMA).

Estes **limites** de falta de espaço físico e a falta de entendimento por parte da gestão, sobre a concepção ampliada de educação, reduzem a compreensão e a efetivação do trabalho do assistente social. No entanto, é muito importante que se busque o diálogo entre os atores envolvidos na educação, mesmo que essa não constitua numa incumbência muito simples, segundo destaque:

“Eu acho que o desafio é articular também com os demais setores da escola, setores de ensino, professores. Fazer esse trabalho em rede dentro da própria escola” (SIGMA).

Em virtude dos dados apresentados, o desenvolvimento da dimensão política do Serviço Social não é tarefa fácil, pois, conforme Mota (2014, p. 695, grifo nosso), essa dimensão é “[...] um dos principais desafios da formação e do exercício profissional, na medida em que se articula com a **direção sociopolítica** e com as **estratégias mobilizadoras** na realização das suas práticas”. Segundo a autora, identificar ações concretas dessa dimensão na atividade profissional constitui-se uma dificuldade. É sobre isso que iremos discutir a seguir na categoria direção social e, logo após, na categoria organização e mobilização.

5.3 DIREÇÃO SOCIAL DO SERVIÇO SOCIAL

De maneira hegemônica, existe na atualidade uma concepção crítica de Serviço

Social, construída a partir do processo de ruptura com a perspectiva conservadora da profissão que, segundo Iamamoto (2015), imprime outra direção social ao PEP, propiciada pela democratização do debate profissional, pela revisão curricular dos anos de 1980 e pelo Código de Ética de 1993. De acordo com Santos (2012), para que esse projeto profissional não se degenere em uma mera carta de intenção, a formação e o exercício profissional exigem uma direção política crítica.

No entanto, é possível que exista, no conjunto de assistentes sociais de uma mesma instituição, tanto profissionais com uma perspectiva conservadora, que atuem no controle dos usuários, a partir da fiscalização das regras, quanto profissionais com uma perspectiva crítica, que utilizem o processo educativo para ampliação de direitos e almejem o horizonte da emancipação humana, pois os assistentes sociais, conforme Iamamoto (2015, p. 79, grifo do autor), “[...] exercem a função de um *educador político*; um educador comprometido com uma política *democrática* ou um educador envolvido com a política dos ‘donos do poder’”.

Dessa forma, ao abordarmos a atuação dos assistentes sociais na escola, torna-se *sine qua non* a discussão da direção social desses profissionais. Ou seja, buscamos saber se ela aponta para uma atuação subalternizante – limitada à execução dos benefícios sociais, de ajustamento dos usuários, com uma perspectiva psicologizante dos processos sociais, de reprodução das relações sociais e da ideologia dominante; ou para uma atuação emancipatória – numa perspectiva de democratização das relações, na luta pela construção histórica de cidadania, de defesa e ampliação dos direitos sociais, tendo como horizonte a construção de uma nova cultura.

Em vista dos argumentos, observamos que a direção social do Serviço Social se apresenta numa perspectiva emancipatória de acordo com os princípios preconizados pelo projeto profissional, como defensores de uma política de educação pública, universal e de qualidade e isso se constitui como uma **possibilidade**:

“Eu acho que essa percepção do mundo, do nosso contexto, do aluno, de quem é esse sujeito, a nossa formação dá uma base para compreensão do

aluno como protagonista” (GAMA).

“A escola é um locus que reproduz um padrão de sociedade conservadora. É uma estrutura que quer ser preservada e a gente visualiza a necessidade de mudança, de debater, porque estamos em construção” (SIGMA).

Isso porque, de acordo com o Cfess (2012, p. 20), nós, assistentes sociais, inspirados “[...] na direção social do nosso projeto ético-político [...] sinalizamos para a imprescindibilidade de disseminar uma cultura crítica da liberdade, da democracia e dos direitos humanos, diferenciando-os da abordagem liberal-burguesa”.

Em virtude do que foi mencionado, a partir da perspectiva teórica gramsciana, visualizamos uma compreensão da escola como aparelho de hegemonia, em que “[...] o capitalismo mantém o controle sobre a sociedade não apenas por coerção, violência política ou econômica, mas também pela coerção ideológica, utilizando como instrumento a cultura hegemônica burguesa, tornando-a senso comum” (GRAMSCI, *apud* MARTINS, 2012, p.19).

Outra **possibilidade** para a atuação profissional é vislumbrada quando Ômega demonstra concordância com a perspectiva do PEP acerca da concepção dos direitos sociais:

“A gente tem um protagonismo muito grande em considerar esse sujeito como sujeito de direitos, uma vez que a sociedade o tempo todo tenta subalternizar o pobre e a gente consegue ultrapassar essa dimensão”.

Nesse sentido, torna-se relevante a análise de que “[...] colocar os direitos sociais como foco do trabalho profissional é defendê-lo tanto em sua normatividade legal, quanto traduzi-los praticamente, viabilizando a sua efetivação social” (IAMAMOTO, 2015, p. 78).

Para melhor compreensão da direção social das participantes, confrontamos como elas identificam a direção social dos servidores dos Ifes, já que “[...] 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” (IAMAMOTO, 2015, p. 63, grifo do autor).

Dado o exposto, Ômega compreende que a direção social de muitos servidores do Ifes caminha para projetos distintos, que estão em disputa:

“Acho que a gente está vivendo uma disputa de projetos educacionais. Não uma disputa posta, mas uma disputa subliminar”.

Isso ocorre, pois o campo educacional é um espaço contraditório de luta de classes, em que, em processo histórico, os poderes são legitimados a partir do estabelecimento de correlação de forças entre diferentes projetos societários. A inserção do assistente social nesse ambiente sócio-ocupacional busca a formação de indivíduos críticos para a construção de novos valores que propiciem a reinvenção de sujeitos individuais e coletivos, ainda que tal construção não se encerre em uma categoria profissional, mas na luta conjunta da classe trabalhadora (WITIUK, 2004).

Consoante esse processo, Sigma considera que existe diferença entre a direção social do Serviço Social e a direção social de muitos servidores que exercem outros cargos no *campus* onde atua:

“Eu acho que eu não me torno dono de alguém, eu não posso fazer julgamento sobre a vida de alguém porque ele é beneficiário de uma ação que é oferecida institucionalmente, mas alguns colegas trazem esse olhar”.

A maioria das situações relatadas que divergem da direção social das assistentes sociais entrevistadas dizem respeito à compreensão de direito versus benesse, trazendo para o ambiente escolar a velha concepção de caridade atrelada ao mérito, travestida de assistência estudantil, constituindo-se como um **limite**:

“A avaliação profissional envolve a entrevista social para fazer a seleção, mas a atual gestão não considera a minha atuação como assistente social. A concepção do diretor é de que é por merecimento” (ALFA).

“A gente tem que desconstruir algumas ideias que eles têm. A gente ouve muitas falas que colocam esse aluno numa situação ou de coitado ou de muito favorecido porque está nesta instituição” (GAMA).

Ademais, a direção social de muitos servidores do Ifes, conectada com a perspectiva da individualização da questão social, apresenta-se como um **limite**, conforme

abordado:

“Para algumas pessoas, o aluno tem uma dívida histórica, sendo que é uma produção do sistema. A pobreza é produzida pelo sistema o tempo todo” (SIGMA).

Constatamos, portanto, que a direção social dos participantes corrobora a perspectiva crítica do Serviço Social, a partir da análise de pobreza no campo das “[...] relações [...] de desenvolvimento capitalista em que convivem acumulação e miséria [...]. É produto dessas relações [...] quer no plano sócio-econômico, quer no plano político [...] que ‘fixam’ os ‘pobres’ em seu lugar na sociedade” (YAZBEK, 1999, p. 22-23, grifo do autor).

Por sua vez, as assistentes entrevistadas destacam **limites** para a construção da escola como espaço emancipatório, devido a uma postura conservadora por parte de muitos servidores, acerca da compreensão da questão social em sua complexidade e relatam questionamentos que recebem e percepções observadas no cotidiano de trabalho:

“Perguntam: por que o aluno que tem um iphone²⁵ está recebendo um auxílio? Então existem várias visões sobre isso, mas, dentro da Comissão de Assistência Estudantil, a gente conseguiu conversar. Só que fora da comissão, a gente ainda tem outros problemas [com interpretações de que] o acompanhamento é aqui, dentro da escola, e só. [Pensam] que se o aluno está recebendo auxílio, ele tem que passar de ano e pronto” (BETA).

“Os servidores têm vários perfis. Às vezes eles não têm conhecimento da dimensão social, dos problemas que os alunos apresentam, às vezes outros têm. Existe aquela visão de que se você está recebendo o auxílio, você tem que fazer tudo, tem que ser o melhor da turma, tem que ser o exemplo. Outros não entendem a dimensão da autonomia do aluno. Então o aluno tem que comer na cantina. Não vê que ele pode comprar, fazer a marmita e trazer, pois às vezes, ele comendo na cantina, mas a mãe com fome, como ele vai estudar?” (DELTA).

Essa concepção conservadora dificulta o entendimento da escola como *locus* fundamental de acesso à política pública de educação, como direito. Nesse contexto, Gama destaca o **limite** da percepção fragmentada de muitos servidores:

²⁵ É um equipamento eletrônico portátil que, além de outras funções, exerce a função de telefone celular.

“Eles olham como se fosse uma instituição administrativa, o prédio do administrativo é lá e o do ensino é aqui. É como se fossem dois lugares com uma linha invisível dividindo. Só o administrativo é importante, porque é a máquina, é o que funciona”.

Essa dificuldade de compreensão por muitos servidores, de acordo com Delta, deve-se ao fato de que:

“São visões distintas e às vezes é muito difícil você explicar nossa visão. Como já é difícil explicar o que é o Serviço Social e o que é a Psicologia, para a gente trabalhar juntos, eles confundem”.

Diante desses relatos, constatamos que as participantes da pesquisa caminham no sentido oposto àquele traçado pela perspectiva conservadora destacada acima, o que traz mais subsídios para compreendermos a direção social das assistentes sociais numa proposta emancipatória. Portanto, considerando os relatos das entrevistadas, a direção social conservadora de muitos servidores do Ifes se constitui como **limite** para a atuação profissional das assistentes sociais no Ifes.

No entanto, não temos a intenção de identificar dois blocos dentro do Ifes, em que o bem vence o mal, ou de “catequização” daqueles que não concordam com o projeto profissional do Serviço Social, pois constatamos que também existem **possibilidades**, quando se trata da construção coletiva do trabalho com servidores que exercem outros cargos, conforme relato de Sigma:

“Com colegas dispostos ao diálogo é um pouco melhor, porque é crescimento para todos, eu cresço também, eu escuto o lado, é a oportunidade que eu tenho de falar da dimensão do meu trabalho”.

Houve, ainda, por parte de Alfa, uma compreensão sobre alinhamento entre a direção social dos assistentes sociais com os servidores, como respeito ao seu parecer:

“Os mais próximos aceitam e caminham na mesma direção, respeitam o meu parecer enquanto profissional. O setor financeiro, o pedagógico, os recursos humanos, a enfermagem. Os servidores de modo geral, não”.

No entanto, destacamos a importância de ultrapassarmos a discussão da

intervenção técnico-operativa do assistente social sobre seus pareceres, para a discussão de sua dimensão política no plano macro, pois o assistente social é “[...] um intelectual que contribui, junto com inúmeros outros protagonistas, na criação de consensos na sociedade [...] não apenas à adesão ao instituído” (IAMAMOTO, 2015, p. 69).

Dessa forma, a partir da análise que considera a **possibilidade** de construção de um projeto coletivo de educação, Sigma ampliou esse debate, com sua fala:

“Eu não vejo problema no diálogo com pessoas que têm concepções diferentes, mas com aquelas que trazem pré-concepções sobre o trabalho, a pobreza e o direito social constituído e não estão dispostas a discutir, mas a fazer julgamentos”.

Essa postura profissional é de muita relevância, pois, segundo Martinelli (2010), o assistente social, ao assumir sua dimensão social e se despojar de pensamentos corporativistas e realizar aliança com outras categorias profissionais, com as classes populares e com todos os segmentos sociais que possuem um desejo revolucionário e acreditam na transformação da realidade, contribui para a prática social emancipada, livre de alienação.

A aliança entre os atores da escola é de suma importância tendo em vista que o espaço educacional, “[...] é propício para desencadear uma reflexão crítica de homem e de mundo, além de mobilizar vários elementos da comunidade escolar para a luta por direitos sociais, construindo elementos para uma ação política” (MARTINS, 2012, p. 222).

Antes, porém, é importante que o Serviço Social perceba qual é a sua concepção de educação, conforme abordado:

“As atividades deveriam decorrer da concepção de educação. Pensar as atividades deveria ser a partir de qual concepção nós temos, enquanto profissionais de Serviço Social, enquanto profissionais de educação. A gente não pode falar de sistema capitalista, falar de uma política pública, sem falar que concepção a gente tem dessa política pública” (ÔMEGA).

Portanto, compreendemos que “[...] um dos maiores desafios contemporâneos

consiste em, tempo de luta e resistência, qualificar a direção social de nossas ações” (CFESS, 2012, p. 20), pois, ainda que a direção social do Serviço Social no Ifes se apresente numa perspectiva emancipatória, constatamos a necessidade de definir a concepção de educação desses profissionais, no sentido de pensar diretrizes que orientem o debate e a atuação nessa política, considerando todas as suas especificidades, mas que, além disso, vislumbrem a construção coletiva do Projeto de Educação dessa escola, com a participação de toda a comunidade.

5.4 DEMANDAS PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL

Historicamente, a classe trabalhadora luta pelo reconhecimento de suas demandas sociais, ao passo que o Estado apresenta suas demandas institucionais como forma de apaziguar os conflitos presentes na sociedade, a fim de atender às necessidades do capital num processo de fragmentação da questão social. Diante disso, constatamos que as demandas institucionais são menores do que as demandas sociais e ambas se encontram em terrenos antagônicos (BARBOSA, 2015).

Com o movimento histórico entre o reconhecimento e a institucionalização de demandas sociais, foram criadas políticas sociais, dentre elas, a política de educação, que também foi institucionalizada mediante uma demanda posta pela classe trabalhadora, mas reconhecida pelo Estado, considerando os interesses do capital. Dessa forma, as demandas institucionais, tais como evasão, repetência escolar, analfabetismo, exigiram respostas para o seu enfrentamento, requisitando a atuação do assistente social (BARBOSA, 2015).

Diante disso, a partir da compreensão de que o Serviço Social possui um compromisso com a classe trabalhadora, buscamos identificar nesta pesquisa a aproximação ou não da profissão com as demandas sociais postas por essa classe e constatamos que existe unanimidade no reconhecimento, por parte das assistentes sociais entrevistadas, das demandas sociais como suas demandas profissionais, entendendo que existe divergência entre as demandas profissional e institucional. Constatamos que a perspectiva funcional existente na origem da profissão no campo educacional, a fim de responder às dificuldades acerca da evolução do aprendizado e da dinâmica funcional da instituição escolar, advindas dos problemas sociais, de

caráter assistencial (WITIUK, 2004), ainda é demandada pelo Ifes, apresentando-se, então, como um **limite** para a atuação do assistente social:

“A instituição está muito preocupada que tenha o repasse do recurso para os alunos, porque ela acha que só receber está bom” (BETA).

“O instituto pensa o assistente social de uma forma muito menor do que a amplitude da profissão. Não consegue ver sua contribuição no processo educativo” (ÔMEGA).

“A minha demanda é muito maior do que a do Ifes. Para a instituição, é colocar os alunos para receberem o auxílio, gerenciar isso minimamente e não devolver dinheiro. Os alunos demandam muito mais do que isso, orientação, atendimento, tempo” (DELTA).

Diante do exposto, constatamos que a demanda institucional sobre o trabalho do assistente social se mostra muito reduzida em uma abordagem racional e sistemática sobre receber um recurso e não devolvê-lo para que ele seja repassado no ano seguinte, a matrícula seja mantida e a instituição funcione de maneira harmônica, sem levar em conta a realidade concreta. Além disso, é importante destacar os **limites** acerca da quantidade de assistentes sociais nos *campi*, que não é suficiente para a realização de um trabalho mais qualificado:

“A quantidade de assistente social no campus não é suficiente para atender os três turnos e para fazer realmente o trabalho que deveria ser feito” (BETA).

“A aluna com alguma questão social não pode esperar sem auxílio, não pode esperar o tempo de encaminhamentos para rede, de orientações básicas. Então é bem sobrecarregado” (DELTA).

Desse modo, as assistentes sociais entrevistadas apontam o **limite** presente na dualidade que atravessa o trabalho profissional:

“A instituição solicitou, por exemplo, a distribuição de livros e foi difícil eu tirar daqui” (ALFA).

“O assistente social não quer só fazer a seleção. O Serviço Social precisa ir além realmente do que a instituição está colocando” (BETA).

“A instituição espera da gente a manutenção da matrícula e não percebe a complexidade do trabalho. Para ela, fica reduzido em administrar pagamento de auxílio, enquanto para gente é a dimensão do fortalecimento de cidadania”

(SIGMA).

Isso ocorre, pois, segundo Witiuk (2004), na atualidade, a inserção do assistente social na escola perpassa pela construção histórica da cidadania e da defesa e ampliação de direitos sociais no processo de democratização das relações.

Não significa dizer que o assistente social não está interessado nas demandas de manutenção material necessárias à permanência na política de educação, possibilitadas pelos Programas Específicos da PAE, conforme abordado:

“Primeiro eu desenvolvo meu trabalho ao longo do ano respondendo a uma demanda imediata que acaba tendo uma prioridade ao aluno que precisa receber o auxílio. Essa demanda é claramente institucional, mas que também é do aluno e que também é do meu trabalho, mas passado isso ou, em meio a isso, estou sempre atenta nesse contato, nesse vínculo com aluno” (ÔMEGA)

Esse vínculo estabelecido pelos assistentes sociais com as classes sociais se apresenta como **possibilidade** à atuação profissional e faz parte da concepção educativa do Serviço Social, que “[...] se materializa, especialmente, por meio dos efeitos do trabalho profissional na maneira de pensar e de agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática” (PIANA, 2009, p. 144).

O assistente social “[...] é reconhecido como o profissional da ajuda, do auxílio [...] da gestão de serviços sociais [...]. Participa tanto da criação de condições para a sobrevivência material das classes subalternas, como de uma ação socioeducativa” (YAZBEK, 2009, p. 136), ainda que essa ação ocorra em um terreno de contradições.

Diante disso, existe um reconhecimento da necessidade de responder às demandas institucionais:

“Eu acredito que a minha demanda é maior, mas eu tenho que minimamente responder à demanda do Ifes, mas no cotidiano com os alunos é muito maior” (DELTA).

Isso ocorre, porque, segundo Iamamoto (2015, p. 63, grifo do autor),

Ainda que dispondo de *relativa autonomia* na efetivação de seu trabalho, o assistente social depende, na *organização da atividade*, do Estado, da empresa, entidades não governamentais que viabilizam aos usuários o acesso a seus serviços, fornecem meios e recursos para sua realização, estabelecem prioridades a serem cumpridas, interferem na definição de papéis e funções que compõem o cotidiano do trabalho institucional.

Assim, o assistente social “[...] mantém uma dupla vinculação: com as instâncias mandatárias institucionais, que o contratam para realizar um trabalho, mediante assalariamento; e com a população usuária a quem o profissional presta serviços” (YAZBEK, 2009, p. 137).

Para recriar e reinventar as demandas institucionais, é requisitada ao assistente social uma “[...] competência crítica capaz de decifrar a gênese dos processos sociais, suas desigualdades e as estratégias de ação para enfrentá-las” (IAMAMOTO, 2015, p. 80).

A capacidade do assistente social de ser propositivo se apresenta como uma **possibilidade** do exercício profissional para as assistentes sociais entrevistadas:

“O Ifes já espera da gente um trabalho de coordenar esse pagamento de auxílio. A gente vai dando outras características, outros contornos” (SIGMA).

Diante dos apontamentos supracitados, a problematização das demandas institucionais, tendo como horizonte o PEP, é considerada como **possibilidade** pelas participantes da pesquisa:

“Uma coisa que nos ajuda muito é o Projeto Ético-Político. Quando chega algum tipo de demanda, eu sempre coloco que o meu compromisso principal é com o estudante e a instituição consegue frear um pouquinho” (SIGMA).

Contudo, essa problematização não ocorre em um terreno de calmarias e há casos em que a instituição infringe a concepção de direito, movendo-a para a perspectiva do mérito, constituindo-se, portanto, em um **limite**, conforme destaque:

“Eu fazia as folhas de pagamento e, como o diretor conhece todos os alunos, ele ia riscando aqueles que achava que não precisavam. A concepção dele é de merecimento. Então houve muito conflito” (ALFA).

Tal situação revisita o passado dessa escola, conforme abordado dantes, em que a avaliação para a assistência estudantil se dava pelo mérito e era realizada por pessoas idôneas. Portanto, constatamos que a demanda institucional não dá conta da demanda profissional:

“A vida traz uma complexidade muito grande. Nosso papel não é conduzir nem controlar a vida de ninguém, mas propiciar que as pessoas consigam acessar aquilo que lhe é de direito. Esse aluno que realmente traz a dificuldade financeira de permanecer na instituição, está inserido nessa sociedade de consumo. Então visivelmente ele se torna alvo de julgamentos pessoais, preconceituosos” (SIGMA).

Nesse cenário, o assistente social, como profissional propositivo e criativo, vislumbra a **possibilidade** de socializar seu papel no contexto escolar, a fim de romper com a perspectiva assistencialista presente no seio da profissão, para que a comunidade compreenda sua demanda profissional, conforme experiência vivenciada em uma reunião pedagógica em que foi discutida a intolerância política entre os próprios estudantes:

“Eu disse que iria conversar com o aluno que estava sofrendo com a intolerância política. Se eu não me manifestasse e não reconhecesse isso como minha atribuição profissional, provavelmente ninguém iria” (ÔMEGA).

Por meio dessa socialização, o assistente social consegue dar outros contornos às demandas que surgem no espaço escolar:

“Nas reuniões pedagógicas, a gente tenta trazer outro ponto de vista, para que o professor perceba o aluno num outro contexto. Então eles começam a perceber que existem outras possibilidades de trabalho”.

Nesse contexto, socializar a demanda do assistente social torna-se uma **possibilidade**, à medida que fiquem claras as suas dificuldades como profissional que atua em um campo de contradições e que, sobretudo, suas intervenções não dependem de sua vontade individual, conforme abordado:

“Às vezes um ‘não’ soa como má vontade. Quando eu digo ‘não’, é um ‘não’ embasado, um ‘não’ refletido. Eu sempre ouço, mas nunca deixo de trazer minha contribuição, trazer esse olhar da equidade no espaço educacional” (SIGMA).

Diante disso, é *sine qua non* que esse processo de socialização também ocorra com os estudantes, conforme destacado:

“Eu acho os princípios da política interessantes para se discutir. Eu discuto esses princípios e os objetivos na entrada dos estudantes, nos momentos de inserção nos programas e também em alguns momentos individuais. Então eles também precisam saber para que existe e qual a importância. E aí a gente vai recebendo alguns retornos positivos e percebendo que o nosso trabalho teve um efeito político” (SIGMA).

Finalmente, compreendemos que essas intervenções são construídas no cotidiano de trabalho, não estão acabadas e precisam se somar à ocupação do assistente social em seu espaço nas instituições onde atua como um exercício de resistência.

5.5 ACOMPANHAMENTO DOS ASSISTENTES SOCIAIS AOS ESTUDANTES

Segundo Mito (2009), o exercício profissional do assistente social torna-se cada vez mais exigente e as ações precisam estar mais qualificadas para a consolidação do PEP, tornando necessário o acompanhamento dos usuários nas políticas sociais. Em vista disso, consideramos de extrema importância a discussão do processo de acompanhamento dos assistentes sociais aos estudantes, pois assim identificaremos a materialização da dimensão política do assistente social.

O documento da PAE do Ifes prevê acompanhamento discente em todos os Programas Específicos de Atenção Primária, a ser realizado por meio de atendimentos individuais e coletivos, reuniões pedagógicas e demais atividades propostas pelos profissionais da assistência estudantil (IFES, 2011c).

Já os Programas Universais, de maneira geral, não possuem previsão de acompanhamento, com exceção do Programa de Atenção Biopsicossocial nas ações: “Acompanhamento Psicológico e Orientação” e “Acompanhamento Social”. No caso da última, será realizada de maneira exclusiva por profissional de Serviço Social e prevê “[...] acompanhamento sistemático com os discentes, em interface com o grupo familiar, com os demais profissionais do Ifes e rede socioassistencial” (IFES, 2011c, p. 6).

De acordo com as participantes da pesquisa, as principais atividades de acompanhamento desenvolvidas pelas assistentes sociais²⁶ estão descritas no Quadro 6.

QUADRO 6 – PRINCIPAIS ATIVIDADES DE ACOMPANHAMENTO
DESENVOLVIDAS PELAS ASSISTENTES SOCIAIS

Atividades
Reuniões do Programa Boas-Vindas ²⁷
Reuniões iniciais - após o processo de estudo social - com os participantes dos Programas Específicos da Assistência Estudantil
Acompanhamentos individuais realizados a partir de demandas espontâneas dos próprios estudantes, identificação de baixa frequência às aulas ou encaminhamentos provenientes das reuniões pedagógicas
Atividades em grupo que se referem tanto aos Programas Específicos, quanto aos Programas Universais

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do relato das atividades desenvolvidas, foi possível compreender a concepção das assistentes sociais entrevistadas acerca do processo de acompanhamento dos estudantes, que perpassou pelo entendimento de que tais atividades contribuem com o desenvolvimento educacional, a permanência, a discussão de temas transversais²⁸ e a formação política.

Dessa forma, as participantes da pesquisa corroboram o pensamento de Almeida (2013) que afirma que, para pensar a emancipação humana como um processo que perpassa pelos princípios fundamentais de autonomia dos sujeitos singulares e coletivos, é necessário pensar a construção de uma educação de qualidade que abranja a formação intelectual, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos

²⁶ De maneira geral, as atividades são realizadas pela equipe de assistência estudantil, mas estamos nos referindo ao assistente social por ele ser participante da pesquisa.

²⁷ O “Programa Boas-Vindas”, desenvolvido por muitos *campi* do Ifes, tem o intuito de realizar esclarecimentos gerais das atividades da instituição. Ocorre, geralmente, na primeira semana de aula de cada semestre letivo.

²⁸ Referem-se à discussão de temáticas tais como: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual e buscam um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica (BRASIL, 1997).

formativos, mas que também trabalhe valores e práticas sociais, considerando a diversidade humana e os direitos humanos, como respeito à orientação e expressão sexual, à identidade de gênero e à raça.

A respeito disso, as assistentes sociais entrevistadas consideram que os acompanhamentos realizados são poucos, diante da necessidade apresentada, e apontam alguns **limites**:

“Acho que são atividades insuficientes, atualmente. Primeiro porque o meu trabalho dentro da instituição também engloba uma dimensão administrativa muito grande e a estrutura de equipe foi se modificando. Aos poucos a gente vai conseguindo ter um pouco mais de tempo, de possibilidades. Então é um pouco das restrições impostas pelo ambiente de trabalho e também a autocrítica. O ser humano está sempre querendo mais. Em cada momento da minha estada no Ifes eu tentei fazer, tentei me aproximar, tentei desenvolver alguma ação. Temos competência e capacidade de colaborar mais, mas as prerrogativas administrativas e burocráticas acabam suprimindo muito esse potencial. Não são justificativas, mas eu acho que são entraves” (SIGMA).

“Na verdade, a gente tem feito o mínimo. Continua com o mesmo problema de sala. Então a gente começou mesmo a não conseguir realizar” (GAMA).

“Tem muito olhar preconceituoso, tem muito olhar simplista sobre essas ações” (SIGMA).

“O espaço que me dão é no ‘Projeto-Boas Vindas’. Nunca tem um horário disponível, porque o calendário está fechado, mas é a dinâmica do momento, às vezes acontece alguma coisa, aí a gente conversa individualmente” (ALFA).

“A gente sente dificuldade de integrar os alunos nas atividades de acompanhamento, porque a escola não colabora, os professores não liberam para participação em alguma reunião ou atividade extraclasse” (DELTA).

Assim, fatores como a inclusão de atividades administrativas na rotina do assistente social, mudança da própria estrutura de equipe, ausência do auxiliar administrativo na equipe de assistência estudantil da maioria dos *campi*, número reduzido de profissionais da equipe mínima para atuar na PAE, falta de espaço físico, não reconhecimento das atividades da assistência estudantil como parte de uma concepção educativa, não flexibilização do calendário acadêmico impactam negativamente o processo de acompanhamento dos estudantes.

Existe ainda uma relação direta entre o Serviço Social e o auxílio financeiro, o que

reduz o alcance da competência do assistente social, constituindo-se em um **limite** ao processo de acompanhamento dos estudantes. Em vista disso, foi vislumbrada uma **possibilidade** de reconstrução dessa relação pelo viés do vínculo, pensada a partir de uma experiência:

“Por causa desse lugar institucionalizado como profissional do auxílio financeiro, só é possível reconstruir o espaço do trabalho do assistente social primeiramente na aproximação do vínculo com os alunos. O Projeto ABC²⁹ fez com que o vínculo com os alunos e o Serviço Social mostrasse que esse profissional está aqui não só para dar auxílio” (ÔMEGA).

Para a construção desse vínculo, é importante compreender qual é o lugar do assistente social, como parte da classe trabalhadora, conforme destaca Faleiros (2007, p. 137):

O trabalhador que dispõe da força de trabalho também é uma força social e política que precisa se fortalecer para realizar-se. Este fortalecimento implica estabelecer ações de conjunto, estratégias e táticas entre pessoas-sujeitos e organizações para que se produzam efeitos de exigência de direitos, ruptura de laços de opressão e dominação no cotidiano, desenvolvimento da esfera da compreensão e da identidade pessoal do seu relacionamento.

A ruptura com a verticalização do processo de acompanhamento proporciona ensaios que caminham no sentido da construção da autonomia, conforme destaca Ômega:

“Sempre os convidamos para trabalhar as questões da vida deles. O ‘Projeto ABC’ foi construído junto com os alunos que o inspirou”.

Nesse sentido, propomos a discussão do vínculo a partir da abordagem de Faleiros (2007, p. 127-128), em que

[...] as relações sociais são vínculos que os homens criam entre si nas condições dadas pela história, vínculos multifacetados, diversificados, determinados pelo modo de produção e articulados entre si [...]. O vínculo do trabalho é fundamental para o trabalhador como para o capitalista, mas também propicia a criação de vínculos e solidariedade entre os próprios trabalhadores.

É sobre esse vínculo que desejamos discutir, uma vez que estamos tratando de uma

²⁹ Nome fictício dado pela pesquisadora.

instituição que historicamente foi construída para os filhos da classe trabalhadora e o assistente social é parte dessa mesma classe. No entanto, para a construção desse vínculo, é necessário que esse profissional se reconheça como tal, conforme relato:

“Acho que a nossa contribuição é mais atrativa no momento que a gente possa estar mais em contato com os estudantes, assim, de fato” (SIGMA).

Nessa direção, Mito (2009) afirma que o processo educativo é desenvolvido a partir das relações estabelecidas entre usuários e assistentes sociais, possibilitando aos primeiros, a partir de suas individualidades, compreenderem, de modo crítico e consciente, a realidade, construir caminhos para o acesso e usufruto de seus direitos e intervir na direção da história de sua sociedade.

Essa construção não traz a perspectiva psicologista da questão social, ao contrário, caminha para sua concepção em sua amplitude, considerando outros aspectos que incidem na vida do estudante, conforme destacado:

“Eu acho que o acompanhamento é a fase mais importante, porque essa questão da permanência é uma questão complexa, envolve não só uma vulnerabilidade financeira. A gente tem hoje outros problemas que atravessam a escola que vêm desde a fragilidade dos vínculos familiares. Tem a questão da homossexualidade, que algumas estruturas de família tradicional não aceitam e isso fragiliza a permanência do estudante. Tem a questão racial, a questão do cotista, como isso hoje também está meio estereotipado no ambiente escolar” (SIGMA).

Em vista disso, Martins (2012) afirma que as expressões da questão social incidem de maneira demasiada no processo pedagógico dos estudantes e que, por ser esse o objeto de intervenção dos assistentes sociais, esse profissional possui competência para contribuir com a equipe escolar na construção do projeto sociopedagógico, que não se resume àquele que está descrito em um manual, mas é algo vivo, que está em constante construção, de acordo com os movimentos cotidianos.

Fundamentamo-nos, portanto, na mesma concepção acerca do Código de Ética de que “[...] não pode ser um documento que se ‘guarda na gaveta’: é necessário dar-lhe vida por meio dos sujeitos que, internalizando seu conteúdo, expressam-no por

ações que vão tecendo o novo profissional no espaço ocupacional cotidiano” (IAMAMOTO, 2015, p. 78).

Outra **possibilidade** destacada é a participação dos assistentes sociais em comissões, tais como: Comissão de Execução de Eventos e Comissão de Ética Discente, de acordo com as assistentes sociais entrevistadas:

“A gente está envolvida até numa elaboração de calendário. A gente sempre tenta trazer as nossas questões do dia a dia que vão impactar naquele calendário” (GAMA).

“São essas comissões que acabavam fazendo com que as atividades do ensino funcionem” (ÔMEGA).

Nesse sentido, compreendemos que esses espaços são de fundamental importância, pois contribuem para a atuação interdisciplinar, que “[...] requer construir uma prática político-profissional que possa dialogar sobre pontos de vista diferentes [...], tomar decisões que decorram de posturas éticas e políticas” (CFESS, 2013, p. 27).

A participação nas reuniões pedagógicas também se apresenta como **possibilidade**, conforme relato:

“Os problemas que vão surgindo na reunião pedagógica a gente vai discutindo na comissão³⁰ e chama o aluno pra conversar” (BETA).

Conforme o ROD, tanto dos cursos técnicos, quanto dos cursos superiores, as reuniões pedagógicas possuem o objetivo de construir “[...] momentos de reflexão, decisão e revisão da prática educativa” (IFES, 2016; IFES, 2017). No entanto, apenas para os cursos técnicos é obrigatória (IFES, 2016), enquanto para os cursos superiores ocorrem somente quando necessário, mediante solicitação do coordenador de curso (IFES, 2017).

A participação dos assistentes sociais nas reuniões pedagógicas é recente, se levarmos em consideração que estamos nos referindo a uma instituição centenária.

³⁰ Está se referindo à Comissão Interna de Acompanhamento da Política de Assistência Estudantil (Ciapae) que será abordada posteriormente.

Ela está prevista no art. 90 do ROD dos cursos técnicos e autoriza a participação obrigatória, em todas as reuniões pedagógicas, de um representante da Coordenadoria Geral de Assistência à Comunidade – local de lotação do assistente social (IFES, 2016). Já no ROD dos cursos superiores, art. 90, a participação do assistente social é facultativa (IFES, 2017).

Por conseguinte, observamos o quanto o trabalho do assistente social está em constante construção. No caso do Ifes, além de a participação nas reuniões pedagógicas ser recente, a PAE ainda é uma política jovem, tendo em vista que sua construção se iniciou apenas há sete anos, conforme relato:

“Na reunião pedagógica, levantamos as demandas. Além disso, o aluno nos procura. Não temos, por exemplo, oficinas. Não chegamos nesse ponto ainda por causa da construção do trabalho mesmo, não só da sobrecarga” (ÔMEGA).

As atividades em grupo também se constituem como **possibilidades**, destacando a importância de que não se perca de vista que o estudante esteja no lugar de protagonista:

“A gente tem um grupo que está discutindo homossexualidade na escola, e eu fui participar e os estudantes acharam muito interessante a minha presença lá. Então a presença de profissionais da escola que estão preocupados em entender algumas falas que possam motivá-los. Eu não vejo o Serviço Social sendo protagonista dessas ações, mas eu acho que algumas provocações dariam para estimular esse diálogo mais intenso sobre outras questões que não apenas essa coisa focada no produtivismo teórico, ou nessa coisa do desenvolvimento acadêmico, porque também isso traz aquela perspectiva do fracasso” (SIGMA).

Foram descritas outras **possibilidades**, como a discussão de temas transversais utilizando a ferramenta audiovisual:

“Na ‘Semana de Educação para Vida’³¹ não estamos direto na comissão que planeja a atividade, mas fizemos propostas de filmes com a discussão no final e foi bem interessante. Os alunos se atraem com a questão de filme e eu acho

³¹ Segundo Brasil (2009a), a “Semana de Educação para a Vida”, será realizada em todas as escolas de ensino fundamental e médio da rede pública no país e objetivará ministrar conhecimentos relativos a matérias não constantes do currículo obrigatório, tais como: ecologia e meio ambiente, educação para o trânsito, sexualidade, prevenção contra doenças transmissíveis, direito do consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente.

que é uma atividade mais tranquila. Foi bem legal porque depois teve a discussão” (BETA).

Outra atividade em grupo foi apresentada e talvez não tenha obtido o resultado esperado por se tratar de uma intervenção mais subjetiva:

“A gente fez uma atividade bem lúdica sobre doenças sexualmente transmissíveis. Foi ao ar livre, mas eles priorizam outras coisas. Temos uma dificuldade principalmente com esse público adulto” (GAMA).

Contudo, vale evidenciar que iniciativas como essa não se encerrem. É importante que se investigue o que pode ter ocorrido para a não adesão inicial dos estudantes para que **possibilidades** sejam vislumbradas:

“Pensamos não trazer palestras, mas num trabalho de sala de aula, na carga horária deles e realizar oficinas para os interessados, para ver se eles se movimentam. Pensamos num programa de auditório para buscar o que eles querem discutir” (BETA).

Nesse sentido, é preciso compreender que o acompanhamento dos assistentes sociais aos estudantes está em constante processo de construção, em vista que a escola é um espaço dinâmico que ultrapassa a formação acadêmica, além de ter um público que se renova a cada semestre, considerando os estudantes que ingressam e concluem os cursos.

5.6 ORGANIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Abreu (2011) enfatiza que a concepção educativa do assistente social numa perspectiva emancipatória se dá pela contribuição aos processos de organização e mobilização das classes subalternas em defesa de seus interesses, na construção de uma nova cultura. Contudo, tais classes encontram dificuldades para a organização dessa nova cultura, o que fragiliza o seu processo de emancipação humana.

Diante disso, a organização e a mobilização social são expressões das práticas educativas, formuladas e implementadas pelas classes sociais na luta pela hegemonia. Portanto, não são exclusivas do Serviço Social, mas são elementos

constitutivos do corpo teórico prático dessa profissão (ABREU; CARDOSO, 2009).

5.6.1 Organização e mobilização dos assistentes sociais

Para o entendimento da organização e da mobilização dos assistentes sociais na PAE, compreendemos ser importante situar o leitor acerca dos órgãos consultivos de discussão dessa política: Fiae e Comissão Interna de Acompanhamento da Política de Assistência Estudantil (Ciapae).³²

O Fiae tem como principal objetivo propor diretrizes e políticas para a assistência estudantil. Segundo o seu Regimento Interno, aprovado pela Resolução do Conselho Superior nº 20/2011, de 9 de maio de 2011, art. 1: “[...] é um órgão de natureza consultiva e normativa” (IFES, 2011b) e conforme o art. 2: deverá ser composto por “[...] assistentes sociais e/ou profissionais de enfermagem e/ou psicólogos e/ou médicos e/ou odontólogos e/ou nutricionistas e/ou coordenadores da assistência estudantil” (IFES, 2011b). Portanto, todas as assistentes sociais desta pesquisa foram ou são membros desse Fórum, criado no mesmo ano de elaboração do documento da PAE e se constitui como espaço de construção dessa política.

Já a Ciapae, uma comissão de natureza consultiva, proposta pelo Conselho de Gestão de cada *campus* do Ifes, discute questões referentes à PAE. O Conselho de Gestão, órgão de natureza consultiva, de acordo com o Ifes (2010b), tem por finalidade: “[...] contribuir com opiniões e sugestões para a administração do *campus* visando ao aprimoramento contínuo do processo educativo, bem como ao zelo pela correta execução da sua política educacional” (IFES, 2010b).

Dessa forma, o Conselho supracitado “[...] terá a responsabilidade de propor a forma de gestão dos recursos orçamentários destinados à assistência estudantil, no âmbito de cada *campus*, por intermédio de uma comissão” (IFES, 2011a, p.15). Portanto, denominamos essa comissão de Ciapae, que foi criada na maioria dos *campi* pesquisados. Aqueles *campi* que não a formaram discutem as questões referentes à assistência estudantil no espaço do Conselho de Gestão, quando necessário.

³² A sigla dessa comissão possui algumas variações, mas elegemos a sigla “Ciapae” para nos referirmos à comissão supracitada.

A partir dessas definições, iniciaremos as análises acerca da organização e da mobilização dos assistentes sociais no processo de construção da PAE – elaborada nos anos de 2010 e 2011, prosseguindo até os dias atuais (2017) – que, em nossa concepção, não se encerra na elaboração de seu documento-base, por considerarmos as experiências que decorrem de seu processo de elaboração e de implantação, sobretudo por se tratar de uma política jovem, tendo em vista que nossa análise está pautada no concreto, a partir do contato com a realidade.

Observamos que a participação no Fiae se constitui em uma **possibilidade**, pois é um espaço que dá visibilidade ao processo de organização e mobilização das assistentes sociais entrevistadas:

“Eu observo que a organização e mobilização dos assistentes sociais ocorre através do Fiae. Eu acho que os assistentes sociais se mobilizam bem nessa construção da política de assistência estudantil” (ALFA).

“Quando a gente precisa, sempre tem o apoio do colega, do profissional que está próximo para ajudar a gente a resolver alguma situação e eu não vejo isso acontecendo com todas as categorias dentro do Ifes. Eu acho que a gente conseguiu preservar isso e agregar. A gente percebe isso até no nosso fórum” (GAMA).

Ademais, identificamos que a construção da PAE é realizada por outros servidores, inclusive da gestão, mas a ausência das atribuições detalhadas dos atores da escola, em geral, inclusive dos membros da Ciapae, constitui-se em um **limite**.

“Eu acho que a política depende dos profissionais que estão envolvidos, claro que também dos membros da direção, da Proen.³³ Não tem algo falando do trabalho em equipe, como pode ser, que outros profissionais estão inseridos” (BETA).

No que diz respeito à Ciapae, os dados desta pesquisa apontam que o panorama das discussões fica reduzido no âmbito do recurso financeiro: na definição de valores dos auxílios, na utilização do recurso da assistência estudantil em alguma ação ou programa e na aprovação de edital da assistência estudantil.

As assistentes sociais entrevistadas apontam que a Ciapae nos *campi* está

³³ A Proen é a Pró-Reitoria no Ifes, responsável pela Política de Assistência Estudantil.

formalizada, mas não está atuando de maneira efetiva. Sua atuação é muito restrita ao espaço formal de reuniões, ainda que elas não sejam tão frequentes, mas, quando ocorrem, as atividades ficam a cargo da equipe de assistência estudantil:

“Eu reformulei a equipe da Ciapae porque a antiga não estava dando quórum. Essa comissão se reúne mais em caráter excepcional” (ALFA).

“A Ciapae existe, mas não tem tido reunião. Alguns representantes não participavam. Isso foi desanimando a gente e, no final das contas, não valia à pena fazer reunião para ter presença de pessoas que não queriam se envolver. Chegava no final da reunião da Ciapae e só estava a gente” (GAMA).

Em outros *campi* pesquisados, os **limites** se referem à não existência da Ciapae, devido à insuficiência de recursos humanos, em que as questões gerais sobre assistência estudantil são discutidas no Conselho de Gestão e a participação do Serviço Social se dá por meio de convite. Dessa forma, as demandas ficam restritas a reuniões pontuais, em que a participação do assistente social também ocorre de maneira esporádica, conforme destacado:

“Qualquer alteração nos programas específicos, qualquer alteração de valor, a gente submete ao Conselho de Gestão para que toda a escola possa tomar conhecimento. E também já houve casos de desenvolvimento de alguma ação ou programa com orçamento da assistência, então eles convidam a gente para debater para entenderem. Eu não tenho representação, sou convidada” (SIGMA).

Em vista dos argumentos, a equipe de assistência estudantil dos *campi* (formada, em geral, por assistentes sociais, psicólogos e profissionais de enfermagem), que trabalha na elaboração, planejamento e execução da PAE, é responsabilizada pela gestão dos recursos orçamentários, que seria competência da Ciapae. Assim, considerando a amplitude de intervenção na PAE, que perpassa por processos pedagógicos e de gestão, compreendemos que a existência da Ciapae, com uma atuação efetiva, que ultrapassasse a presença em reuniões, contribuiria de maneira direta na realização de um trabalho mais qualificado.

Mesmo diante desses **limites**, a maioria dos participantes considera que os assistentes sociais do Ifes possuem organização e mobilização no que diz respeito à sua atuação profissional nessa política e isso se constitui uma **possibilidade**:

“Os assistentes sociais se mobilizam bem nessa construção da política de assistência estudantil. Todos eles são muito interessados, muito focados nesse trabalho” (ALFA).

“Eu achei a participação dos colegas do Serviço Social muito ativa, muito forte. Hoje eu acho um pouco mais enfraquecida. Acho que são momentos. O grupo aumentou um pouco mais, é um desafio. Eu acho que a participação do Serviço Social foi boa, inclusive para trazer essa concepção de direito” (SIGMA).

“Eu acho que, dentro das nossas possibilidades, é uma categoria que se organiza bem, apesar de que a gente tem muita demanda” (GAMA).

“Se for olhar o pouco que eu conheço de outras instituições, a gente é bem mobilizado e organizado, porém essa demanda de trabalho sobrecarrega a gente, que não consegue pensar coisas além, ou pensar rápido, com qualidade” (DELTA).

“Na dimensão técnica, é uma relação organizada e uma mobilização bem eficiente, enquanto categoria. Mas não acho que tem mobilização no sentido mais amplo da palavra” (ÔMEGA).

Nesse sentido, as participantes da pesquisa consideram que a grande demanda de trabalho se constitui um **limite** para a organização e mobilização, mas não é um impeditivo para tal e as assistentes sociais já foram mais organizadas e mobilizadas, mas, ainda assim, consideram que as assistentes sociais continuam bem organizadas e mobilizadas, o que contribui com o processo de construção da PAE. Houve também uma problematização acerca do que caracterizam os processos de organização e mobilização em seus sentidos ampliados, como dimensão política, conforme relato:

“Quando você fala de mobilização, eu só consigo pensar em mobilização social no conceito amplo da mobilização. Acho que isso não tem, a gente fica no plano micro. Uma organização e mobilização do assistente social no lfe no sentido mais amplo seria, por exemplo, ter um processo de discussão de qual é a perspectiva de educação para o Serviço Social. O processo de trabalho faz com que, às vezes, a gente fique só nas respostas imediatas e, muitas vezes, as respostas imediatas só nos cobram o arsenal técnico-operativo de uma determinada intervenção e não uma concepção política, porque concepção de educação é uma concepção política” (ÔMEGA).

Diante do exposto, torna-se importante destacar que, ainda que o assistente social tenha uma relativa autonomia que proporcione a impressão da direção social do seu trabalho, as instituições empregadoras determinam suas metas a cumprir

(IAMAMOTO, 2004). Contudo, compreendemos que o desenvolvimento da dimensão política do serviço e, portanto, os processos de organização e mobilização, não podem recuar em frente a essa realidade, concordando com lamamoto (2004, p. 25, grifo do autor):

Para atribuir densidade histórica ao projeto profissional é necessário reconhecer as *forças sociais* que o polarizam. E, concomitantemente, efetuar a análise da *organização dos processos de trabalho em que se inscreve o assistente social* para estabelecer uma base realista-, sem perder o encanto do sonho e da utopia-, às projeções profissionais e sua viabilização. Exige caminhar da análise da profissão ao seu efetivo exercício, o que supõe articular *projeto profissional e trabalho assalariado*.

Nesse sentido, identificamos **possibilidades** no exercício profissional em ações de fortalecimento da formação política que extrapolam a assistência estudantil, pois, considerando a “[...] conjuntura de desmonte da democracia e dos direitos de trabalhadores e trabalhadoras do Brasil” (CFESS, 2017, p. 4) e de um conjunto de Propostas de Emenda Constitucional (PEC), a sociedade se mostra sedenta de alternativas contra esses retrocessos. Nesse contexto de lutas coordenadas pelos discentes do Ifes, foi destacada uma experiência:

“O nosso campus foi ocupado pelo movimento secundarista, com apoio de alguns estudantes daqui do campus contra a PEC³⁴ e a Reforma do Ensino Médio”³⁵ (GAMA).

Em outro *campus*, os estudantes se interessaram pela PEC do teto dos gastos públicos, quando os profissionais da assistência estudantil fizeram uma consulta sobre o que desejavam discutir em um momento de acompanhamento da PAE:

“A gente solicitou a eles para contribuírem com a temática. Eles queriam saber mais sobre a PEC, isso foi uma novidade para gente” (DELTA).

Houve outra experiência em que o Serviço Social participou do processo de organização e mobilização com outros profissionais:

³⁴ A participante está se referindo à PEC do teto dos gastos públicos, aprovada pela Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que limita os gastos públicos por 20 anos.

³⁵ A PEC da Reforma do Ensino Médio foi aprovada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), e possui uma perspectiva de educação fragmentada, voltada para o mercado de trabalho.

“Nós organizamos um debate, fizemos toda a divulgação no campus, convidamos família pra eles entenderem o que era essa PEC,³⁶ quais os impactos dela nas instituições públicas” (GAMA).

Nesse contexto político, “[...] os assistentes sociais se veem diante de um grande desafio: fortalecer a luta em defesa das políticas sociais, dos direitos da população usuária e das liberdades democráticas” (CFESS, 2017, p. 4).

Por conseguinte, Sigma aposta nesse protagonismo dos discentes do Ifes e considera que a PAE pode ser utilizada como instrumento de formação política, apresentando-se, portanto, como uma **possibilidade** para o exercício da cidadania:

“É um documento que tem que ser construído coletivamente e discutido e tem esse viés político, inclusive frente ao desmontes e à resistência institucional a outras concepções do que é ensino”.

Salientamos que cidadania, conforme Yazbek (1999), ocorre no momento em que os subalternos se constituem em atores políticos com um projeto de classe. Dessa forma, concordamos que o assistente social pode oferecer contribuições ao fortalecimento da cidadania a partir do desenvolvimento da dimensão política e cultural do exercício profissional, demonstrando que está caminhando juntamente com o usuário das políticas sociais, nas quais atua (YAZBEK, 2014), por meio do incentivo às formas de organização e mobilização dos estudantes.

5.6.2 Organização e mobilização dos estudantes

Para a compreensão dos processos de organização e de mobilização dos estudantes na PAE, continuaremos com a discussão do Fiae e da Ciapae, pois, segundo o Ifes (2011c), esses são os espaços de avaliação dessa política.

Conforme destacamos, os estudantes não são membros efetivos do Fiae. Eles tiveram uma participação indireta no momento da elaboração do documento-base da PAE, quando suas demandas foram debatidas nos *campi* e encaminhadas a esse fórum. Além disso, alguns discentes participam, de forma representada, em

³⁶ A assistente social entrevistada está se referindo à PEC da Reforma do Ensino Médio.

encontros eventuais acerca da assistência estudantil, por meio de convites:

“A gente tem um exemplo que foi um fórum que aconteceu de assistência estudantil, em que os estudantes, através do diretório estudantil, colocaram questões para a assistência estudantil interessantes e a gente debateu e foi tendo um protagonismo muito bom nesse debate honesto e franco sobre as dificuldades” (SIGMA).

Essa participação dos discentes foi destacada pois, ainda que o assunto seja assistência estudantil, não é comum que eles sejam convidados para esses espaços de discussão. Portanto, essa experiência se apresenta como uma **possibilidade** aos processos de organização e mobilização estudantil.

Dessa forma, prosseguiremos para o espaço de participação na Ciapae, que, diferentemente do Fiae, não veta a participação estudantil, uma vez que o documento da PAE estabelece a indicação de composição mínima nessa comissão: “[...] deverá ter em sua composição **mínima**, representantes dos segmentos de assistência estudantil, pedagógico, administração geral e direção” (IFES, 2011a, grifo nosso).

No entanto, não existe representação estudantil na Ciapae em todos os *campi*, o que se constitui um **limite**, ainda que os participantes considerem que a PAE não demanda a participação estudantil e que a não abertura se deve ao fato da existência de uma relação de cuidado da equipe referente ao sigilo dos assuntos discutidos:

“É muito complicado porque, às vezes, a gente trata questões que o aluno não poderia ouvir” (GAMA).

“Não é demandado pelo aluno, não é demandado pela política e tem questões profissionais que não poderiam ser expostas na frente de aluno” (DELTA).

Assim, acreditamos ser necessária a ampliação do conceito de participação, de forma que ultrapasse os espaços tradicionais de reuniões. É preciso pensar a participação estudantil num viés de que a PAE precisa ser discutida por seus usuários e, portanto, incentivada, conforme orientação de uma das assistentes sociais entrevistadas aos discentes:

“Tem essa representação na comissão. Vocês têm que estar em contato também com esses representantes, se organizem. Querem mudar alguma coisa? então vocês devem se organizar” (BETA).

Consideramos a representação de estudantes nos espaços de discussão da assistência estudantil como uma grande **possibilidade** para a organização e mobilização, ainda que eles estejam em processo de construção para ocupação desse lugar, conforme relato:

“A gente já aprovou que tenha uma participação dos alunos, entretanto eles tiveram dificuldade para eleger esse representante. O grêmio é novo aqui, no campus, e só representa o integrado” (ÔMEGA).

Nesse sentido, é importante entender a realidade dos estudantes, mediante seu processo de amadurecimento:

“A gente tem um público muito diferenciado – adolescentes, jovens e adultos – então tem que ter cuidado de entender o público com que está lidando. Cada momento da vida traz uma forma de interpretar, de entender a realidade” (SIGMA).

“Há representante dos alunos. Essa representação vai muito do empenho desse representante. Ele falta, não há um compromisso tão grande, até de repasse de informação para os outros alunos” (BETA).

Compreendemos que os estudantes não podem ser responsabilizados por isso, pois é necessário considerarmos que a PAE ainda é uma política jovem, os discentes estão em processo de formação humana e, historicamente, no Brasil, temos um panorama de não participação social, de acordo o relato:

“O programa específico, de alguma forma, é um programa assistencialista, e cria essa relação imediatista. E acho que nós não temos uma formação de participação. É uma formação passiva dentro das políticas sociais” (ÔMEGA).

Isso porque, de acordo com Martins (2012, p. 227),

[...] marcados pela cultura de não participação, traço histórico e ideológico imprimido aos brasileiros, os sujeitos envolvidos com a escola pública permanecem no imobilismo, cristalizando preconceitos, fatalismos e omissões. Eles não se veem como sujeitos capazes de intervir nos rumos da educação. Desta forma, raramente discutem a função social da escola e

os papéis que cada um exerce no processo educativo.

Aliado a isso, há pouca clareza sobre a articulação efetiva na relação com os demais estudantes. Há dúvidas se a participação se refere apenas à opinião dos representantes:

“Eu não sei. Eu acredito que a aluna da graduação articula com os demais estudantes, porque ela participava do grêmio, do CA,³⁷ então acho que ela é mais politizada. Já a aluna do integrado eu acredito que não repassa os assuntos discutidos” (ALFA).

Nesse sentido, é importante que o assistente social ultrapasse a análise aparente acerca dessa dificuldade de participação, a fim de apresentar subsídios para a organização e mobilização estudantil, por meio de uma ação socioeducativa para 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, 2009, p. 136).

Identificamos, portanto, a **possibilidade** de participação estudantil coletiva de maneira concreta em outros *campi*:

“A gente percebe que eles têm esse entendimento sobre as demandas coletivas, para além daquilo que é anseio individual” (SIGMA).

No entanto, é importante destacarmos que, mesmo aqueles *campi* que permitem a participação dos discentes nos espaços consultivos, apresentam **limites** para o processo de organização e mobilização estudantil, pois a participação não se restringe à autorização dos estudantes para frequentar as reuniões, tornando-se necessário identificar e romper com as relações sociais produzidas e reproduzidas nesse espaço, conforme destacado:

“É um espaço que inibe a participação? Porque pode ser que o estudante chegue lá com uma série de questões e fique inibido, porque tem o profissional que fala, o outro que critica. Então tem profissionais com altas formações, a maioria doutores, então, às vezes, não sei se esses estudantes ficam intimidados com alguns debates, ou o debate fica elevado demais em algumas questões, pouco explicado para que todos entendam, até para gente às vezes

³⁷ Centro Acadêmico (CA).

acontece de alguma coisa não está tão bem explicada” (SIGMA).

Constatamos, portanto, que as relações sociais presentes no espaço escolar influenciam, sobremaneira, a pouca representatividade dos discentes nos espaços consultivos. Essas relações sociais não se limitam a uma categoria profissional e podem estar mais evidentes a partir da não autorização dos estudantes como membros na Ciapae ou ainda estar veladas, quando a representação está autorizada no documento, mas não ocorre de fato. Esses processos dificultam o exercício da participação das atividades dos Programas da PAE.

Nesse sentido, observamos que a participação dos Programas Universais, na maioria dos *campi*, é muito pequena:

“Com relação à participação, muito poucos vêm sugerir assuntos, temas para serem discutidos, mas a grande maioria é apática” (ALFA).

Em alguns *campi*, constatamos que há participação estudantil em Programas Universais, contudo tal participação ocorre em projetos pontuais:

“A gente tem um evento que eles gostam muito, a equipe sempre participa e existe um envolvimento total dos alunos” (GAMA).

“Uns alunos nos procuraram para fazer um projeto de uma horta orgânica, mas, não conseguiram se organizar, porque era um projeto que eles iriam tocar, mas por serem alunos finalistas, estavam sobrecarregados” (GAMA).

Em outros *campi*, tal participação ainda é inexistente, talvez pela falta de incentivo:

“Não se teve nenhum programa que rodou com a iniciativa do aluno. Dentro dos programas universais, a gente nunca chegou para os alunos e deu essa abertura deles planejarem” (BETA).

Os Programas Universais são pouco reconhecidos como integrantes da PAE, por serem pouco desenvolvidos, dada a insuficiência de recursos financeiros que deslocam a prioridade para os Programas Específicos, de acordo com o relato:

“A gente hoje está um pouco mais restrito a essa especificidade de pagar auxílios, por isso a gente não estimula a produção de outros projetos” (SIGMA).

“Os estudantes fazem a ligação direta da política da assistência estudantil com os auxílios financeiros” (ÔMEGA).

Além disso, o Ifes, por possuir uma formação conteudista, desenvolve algumas atividades extraclasse, mas que continuam conectadas com o conteúdo escolar:

“Eles não têm tempo de se engajar em quase nada, porque é diuturnamente estudando” (ALFA).

“Eles têm atividade de cultura, eles têm palestra, mas na relação com as disciplinas e não com a assistência estudantil” (ÔMEGA).

Diante do exposto, constatamos que fatores, como insuficiência de recursos financeiros, falta de incentivo para os estudantes participarem e característica conteudista na formação do Ifes, se constituem como **limites** para os processos de organização e mobilização dos estudantes nos Programas Universais.

Com referência aos Programas Específicos, observamos **limites** que perpassam pela relação de passividade, pela dificuldade de entendimento do que vêm a ser esses programas, conforme destaca Sigma:

“Eles ainda ficam muito dependentes do que falamos. Temos que entender que eles estão em outro nível de compreensão e fazer adequações para a realidade que vivem. Nos programas específicos, eu percebo uma passividade”.

Sobre a participação dos estudantes no processo de acompanhamento dos Programas Específicos, observamos, no relato abaixo, uma interpretação verticalizada, que se apresenta como **limite** da atuação profissional:

“Eles são mais apáticos. Raramente um aluno vem dar sugestões” (ALFA).

É importante, portanto, uma problematização que desnude o motivo de tal apatia, que pode estar presente nas relações sociais existentes entre os estudantes e a equipe de assistência estudantil, materializadas, por exemplo, nas condicionalidades dos Programas Específicos, considerando a existência de um termo assinado pelos estudantes. Um dos compromissos assumidos nesse termo é o item II: “[...] comparecer em todas as atividades de acompanhamento do programa, assim como

aos atendimentos individuais e reuniões, quando solicitado” (IFES, 2011c), conforme destaca a assistente social Beta:

“Eles vão pra cumprir a obrigação. Mas, pensando bem, não é algo atrativo. A única coisa é que eles vão com intuito de saber qual vai ser o valor auxílio”.

Nesse sentido, constatamos que as condicionalidades incidem, sobremaneira, no processo de participação dos estudantes e se constituem como um **limite**:

“Fico nesse duelo: se não for obrigatório, não participam e, se for obrigatório, a gente leva a carga de estar impondo. Sou o fiscal da condicionalidade ou esse momento é de enriquecimento?” (DELTA).

Nesse contexto, Martins (2012, p. 25) afirma que

No tecido social repleto de contradições, o assistente social, nas instituições sociais e no âmbito da relação que estabelece com os usuários, deve promover o rompimento com práticas tradicionais de controle, tutela e subalternização, por meio do alargamento dos canais de participação, por meio da ampla socialização de informações sobre direitos e serviços, numa perspectiva democrática. Pensar a construção da democracia no âmbito das unidades educacionais é rever a organização do trabalho na escola, a distribuição da autoridade e do poder, incluindo os relacionamentos interpessoais, pautando-se por relações cooperativas, que visam, em última instância, a aquisição cultural para a realização dos sujeitos.

Para isso, é importante que ocorra o desenvolvimento da autonomia nos estudantes, que “[...] é um processo de negação da tutela e da subalternidade pela mediação da afirmação da própria palavra e da construção das decisões sobre o seu próprio destino” (FALEIROS, 2007, p. 62). A autonomia pode ser desenvolvida por meio das organizações estudantis existentes no espaço escolar, que se apresentam como **possibilidades** para a organização e mobilização na assistência estudantil:

“A participação se reflete, às vezes, através do DA.³⁸ questionamentos, críticas, incompreensões. Eles produzem documentação para a direção geral e a gente responde” (SIGMA).

Além disso, a participação dos discentes ocorre por meio de reivindicações individuais ou organização pontual sobre questões pertinentes à assistência estudantil, segundo os assistentes sociais entrevistados:

³⁸ DA – Diretório Acadêmico.

“Através do coordenador e dos demais estudantes que, às vezes vêm trazer essas queixas: ‘Olha, como humanizar mais nossos espaços? A sala de vivência está assim, o valor do auxílio está defasado’” (SIGMA).

“Alguns alunos se sentem prejudicados com algum atraso do auxílio ou dizem que poderia aumentar o valor, mas nada de uma forma representada por eles” (BETA).

“Ano passado teve uma questão pontual: atrasou. Como eles estavam na efervescência do contexto da ocupação, de luta, eles reagiram muito ativamente, mas tem uma perspectiva imediatista e assistencialista: ‘Eu recebo o dinheiro, venho aqui, assino e pronto’” (ÔMEGA).

“A gente vai conceder o uniforme para os alunos que solicitarem. Então isso foi uma proposta dos alunos, uma organização dos alunos” (DELTA).

Outras **possibilidades** para o processo de organização e mobilização estudantil são vislumbradas a partir da implantação nos *campi* do Núcleo de Arte e Cultura (NAC) e dos grêmios, conforme destacado:

“Do ano passado pra cá mudou um pouquinho, porque tem o Núcleo de Arte e Cultura que deu um incentivo para questão da música” (BETA).

“Alguma coisa começou a mudar com a implantação do grêmio, começou a ser um pouco mais participativo. A organização estudantil tem se mostrado mais propositiva” (DELTA).

Outras **possibilidades** abordadas são experiências que perpassam pelo levantamento de opinião dos discentes acerca de temas para discussão:

“A gente manda e-mail, fala que vai fazer a reunião, solicita temas que eles tenham interesse, a gente vai tentar buscar algum palestrante. Essa é a parte que a gente julga democrática” (DELTA).

No entanto, compreendemos não ser possível fragmentar a intervenção profissional entre parte democrática e não democrática, considerando a perspectiva gramsciana que uma das condições do exercício democrático “[...] é captar os reais interesses e necessidades das classes subalternas, sentir com elas suas paixões para que se possa efetuar a crítica do senso comum e da herança intelectual acumulada” (IAMAMOTO, 2015, p. 77).

Em vista disso, Mioto (2009) afirma que, para o processo educativo alcançar seus

objetivos, é fundamental que haja um vínculo entre usuários e profissionais e exista uma relação democrática entre ambos. A partir daí, o usuário, dotado de informação e reflexão, ganha mais autonomia, passando a participar das diversas instâncias da esfera pública, por meio de tomada decisões, ampliando a consciência de sua cidadania.

Esse vínculo pode ser construído a partir da aproximação com os estudantes e se constitui como **possibilidade**:

“Porque o Serviço Social só vai se inserir nesse universo acadêmico deles se participar das atividades que a academia proporciona” (ALFA).

“O estudante vem para escola com um papel determinado, posto na sociedade, de vir aprender as disciplinas. Pensar outras coisas, além disso, precisa estar junto com eles, até para ajudá-los a perceber a abertura disso” (ÔMEGA).

Ademais, as assistentes sociais participantes da pesquisa sugerem **possibilidades** para o processo de organização e mobilização dos estudantes:

“Fazer uma divulgação da política de assistência estudantil, dizer quais são as possibilidades, além dos auxílios. Eu acho que isso ainda não está bem esclarecido para os alunos” (BETA).

“Acolher as ideias, atuando junto à organização, auxiliando na identificação da estrutura institucional, para direcionar melhor os estudantes, para que as coisas comecem a acontecer” (SIGMA).

“Deixar emergir novas propostas de intervenção, que fazem parte do nosso Projeto Ético-Político, trabalhar a emancipação humana, estar junto do aluno, construir novos projetos educacionais, como os programas universais” (ÔMEGA).

“Tentar através de uma conversa, através desse ‘Projeto-Boas Vindas’, pegar com eles um questionário para eles responderem” (ALFA).

“Os momentos que a gente tem de estar juntos com os alunos são nas reuniões iniciais e a única forma que eu vejo seria na divulgação desse espaço, que eles podem falar. Quer falar? vamos falar em conjunto” (BETA).

“Trabalhar com os alunos: o que é? Quem é esse aluno que demanda? Que programa é esse? Eu acho que a gente faz um pouco isso” (ÔMEGA).

“Eu sempre discuto orçamento com eles. Eu acho que devemos aumentar essas discussões, não nos furtarmos a elas” (SIGMA).

Em vista disso, endossamos a tese de que o assistente social “[...] pode impulsionar formas democráticas na gestão de política e programas, socializar informações, alargar os canais que dão voz e poder decisório à sociedade civil” (IAMAMOTO, 2015, p. 78).

Por fim, diante dos dados mencionados, ainda que existam experiências do Serviço Social no sentido de contribuir com os processos de organização e mobilização estudantis, constatamos dois **limites principais** que incidem sobremaneira nesses processos. Um deles é a postura dividida das assistentes sociais acerca da representação dos discentes na Ciapae. Outro **limite principal** está presente nas condicionalidades que prejudicam a construção de uma participação que seja dotada de significado para os estudantes. Isso nos leva à conclusão de que a dimensão política do Serviço Social no Ifes está mais centrada na direção social do que nos processos de organização e mobilização.

Isso porque não basta que exista consciência de classe sem organização e mobilização, pois “[...] a teoria em si (inclusive a teoria crítica) não muda a realidade social” (GONÇALVES, 2016, p. 4) e mesmo que os assistentes sociais não sejam agentes de transformação, tampouco garantidores dos processos de organização e mobilização, são defensores de sua concretização.

Obviamente, não podemos perder de vista que a abertura dos espaços de participação estudantil ou a ressignificação das condicionalidades não dependem da vontade do assistente social ou da formalização documental, pois precisam ser construídas de forma coletiva por todos os atores da escola, de modo que sejam rompidas as relações sociais ali presentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este estudo, entendemos sua intensidade e reconhecemos sua contribuição ímpar com o nosso crescimento pessoal, acadêmico e profissional, ao nos permitir movimentar de nossa zona de conforto em direção a novos horizontes. Esta pesquisa ampliou nossa compreensão sobre os problemas de pesquisa e não se esgotou aqui, pois não tivemos a intenção de apresentar respostas prontas e sim reflexões acerca dessa temática.

Destacamos que a revisão de literatura contribuiu sobremaneira para o direcionamento teórico do que pretendíamos estudar e a pesquisa empírica foi de suma importância, pois permitiu uma aproximação com as assistentes sociais, além do conhecimento da estrutura física e humana de seus espaços sócio-ocupacionais.

Além disso, a revisão de literatura possibilitou compreender a dimensão política do Serviço Social como articulação direta entre direção social e processos de organização e de mobilização. A direção social foi definida como aquela que direciona a atuação do assistente social, podendo estar afinada aos princípios do seu PEP ou aos princípios conservadores. Já a organização e a mobilização se expressam em processos de participação das classes sociais para construção de uma nova cultura. São processos que podem ser incentivados pelos assistentes sociais, ainda que eles sejam trabalhadores assalariados e disponham de uma relativa autonomia. Dessa forma, concluímos que a metodologia utilizada foi suficiente para alcançar reflexões pertinentes.

Dado o exposto, esta pesquisa respondeu aos objetivos propostos, pois buscamos compreender a direção social do Serviço Social no Ifes, conhecer o processo de organização e mobilização dessa profissão e identificar os limites e as possibilidades da atuação do assistente social na PAE do Ifes, para, enfim, analisar a dimensão política do Serviço Social na PAE dessa instituição. Chegamos às seguintes **conclusões:**

Os assistentes sociais acreditam que a dimensão política do Serviço Social é transversal a toda ação profissional e contribui para a autonomia dos estudantes.

Ademais, consideram que a utilização da PAE, como instrumento de formação política, subsidia o conhecimento crítico da realidade.

Existe unanimidade, por parte das participantes da pesquisa, em reconhecer as demandas sociais como suas demandas profissionais e, portanto, reconhecer a divergência entre as demandas profissional e institucional.

A direção social dos assistentes sociais do Ifes se apresenta de acordo com os princípios emancipatórios preconizados pelo projeto profissional e se mostra contrária à direção social conservadora de muitos servidores. Ainda assim, constatamos a necessidade de definir a concepção de educação do Serviço Social, no sentido de pensar diretrizes que orientem o debate e a atuação nessa política, considerando todas as suas especificidades, mas que, além disso, vislumbrem a construção coletiva do Projeto de Educação dessa escola, com a participação de toda a comunidade.

O processo de acompanhamento dos assistentes sociais aos estudantes não é suficiente para a realização de um trabalho mais qualificado, em função: do número reduzido de profissionais da equipe mínima para atuar na PAE, inclusive de assistentes sociais, e a ausência de servidor administrativo na maioria dos *campi* para realização das prerrogativas administrativas e burocráticas; da pouca disponibilização de espaço físico; e da não flexibilização do calendário para realização de atividades de assistência estudantil. Essas questões são provocadas pela dificuldade do reconhecimento por parte do Ifes da concepção educativa do Serviço Social.

Em vista dos dados da pesquisa empírica, concluímos que, por meio da dimensão política do Serviço Social, os assistentes sociais do Ifes contribuem com a construção emancipatória dos estudantes, a partir do desenvolvimento da direção social e de processos de organização e de mobilização.

No entanto, constatamos que a dimensão política do Serviço Social do Ifes está mais centrada na direção social do que nos processos de organização e mobilização, devido: ao entendimento, por parte das assistentes sociais, de que a formação

política dos estudantes está pautada na consciência política e, portanto, na direção social do Serviço Social, o que não é suficiente para o processo de emancipação, pois a formação política também diz respeito aos processos de organização e mobilização; aos limites principais que incidem sobremaneira nos processos de organização e mobilização estudantil, como as condicionalidades para a participação nos Programas Específicos e a dificuldade de abertura de representação estudantil na Ciapae.

Ademais, concluímos que esta pesquisa proporcionou compreender que a PAE ultrapassa os limites postos pelo pagamento de auxílio financeiro e se amplia para a construção de possibilidades para o enfrentamento das expressões da questão social que incidem, sobremaneira, na vida dos estudantes.

Consoante esse processo, constatamos a necessidade de fortalecer a PAE para que o estudante, além de ter condições econômicas para concluir sua formação, seja estimulado a construir uma consciência política que propicie sua organização e mobilização nos movimentos sociais, que ultrapasse os muros da escola e o acompanhe em outros espaços coletivos, inclusive em sua comunidade.

Adjacente a isso tudo, propomos uma reflexão sobre a dimensão política do Serviço Social na assistência estudantil para que possam ser despertadas indagações ou novas investigações, almejando a melhoria qualitativa do exercício profissional para a classe trabalhadora.

Assim, recomendamos a continuidade deste estudo, por meio da realização de uma pesquisa sobre a dimensão política do Serviço Social, em que os participantes sejam os estudantes e os demais servidores do Ifes para que apontem suas percepções sobre a temática. Ademais, esperamos que esta pesquisa sirva de reflexão sobre o Serviço Social na política de educação profissional e tecnológica de outros Estados da Federação, além de outras modalidades de ensino, como fundamental e médio, com observação às realidades locais e políticas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: Abepss, 1996.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização social e práticas educativas. In: ABEPSS; CFESS (Org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: Cfess/ Abepss, UnB, 2009. p. 593-608.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: Cfess, 2013.

_____. Prefácio. In: SILVA, Marcela Mary José da (Org.). **Serviço Social na educação**: teoria e prática. Campinas: Papel Social, 2012.

ALVES, Glaucia Lelis. **Canal Fiocruz**, Rio de Janeiro, 2016. Entrevista concedida ao Programa Universidade com o tema: Universidade Pública em Crise, exibido em 21 de mar. 2016.

AZEVEDO, Luís. **Revelações para idiotas**. Porto Alegre: Bipolar, 2005.

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.

BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e Serviço Social**: fundamentos ontológicos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 6 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria, nas Capitais dos Estados da República, Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

_____. **Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918.** Cria patronatos agrícolas. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição [da] República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 25 nov. 2015.

_____. **Lei Orgânica de Ensino Agrícola, nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. Constituição (1946). **Constituição [da] República dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 26 maio 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 79.062, de 30 de dezembro de 1976.** Concede reconhecimento ao curso de Serviço Social, da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79062-30-dezembro-1976-427872-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil de**

1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 6 dez. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 6 dez. 2016.

_____. **Política Nacional de Assistência Social, de 28 de outubro de 2004.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. 2004. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação

profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art5>. Acesso em: 11 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11988.htm>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 7.234, de 26 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7239.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Lei nº 12.317, de 26 de agosto de 2010.** Acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do assistente social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12317.htm#art1>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014.** Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1>. Acesso em: 6 dez. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016>>. Acesso em: 8 maio 2017.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre a reforma do ensino médio. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>>. Acesso em: 8 maio 2017.

BRAVO, Maria Inês Souza. **Saúde e Serviço Social no capitalismo:** fundamentos sócio-históricos. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTELO BRANCO, Rodrigo. **A “questão social” na origem do capitalismo:** pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/historia/dissertacao/rodrigo_castelo.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2016.

CAVALHEIRO, Josiela Silveira. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos institutos federais gaúchos e o trabalho do assistente social:** alcances, perspectivas e desafios. 2013. 255 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <<http://pos.ucpel.tche.br/dissertacoes/ppgps/?pasta=L01lc3RyYWRvLzlwMTM=>>>. Acesso em: 25 maio 2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS) (Org.). **Assistentes sociais no Brasil:** elementos para o estudo do perfil profissional. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/perfilas_edicaovirtual2006.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na educação.** Brasília, 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS) (Org.). **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Parâmetros para atuação de assistentes sociais na política de assistência social**. Brasília, 2013 (reimpressão).

_____. Na luta de classes não há empate. **Serviço Social é notícia**, Brasília, n. 3, p. 1-31, maio 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 9.768, de 28 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a definição das Microrregiões e Macrorregiões de Planejamento no Estado do Espírito Santo. Vitória, 2011. Disponível em: <<http://www.conslegis.es.gov.br/>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300017&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GANDOLFI, Angelita Márcia Carreira; ALMEIDA Djanira Soares de Oliveira e. A dimensão sócio-educativa do Serviço Social e seus desdobramentos na política de educação. In: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; SOARES, Nanci; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.). **III Fórum Serviço Social na Educação**: experiências profissionais do Serviço Social em diferentes níveis e modalidades da política de educação. Franca: Unesp, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, Taciane Couto. A prática política e a prática profissional no Serviço Social. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 4., ENCONTRO

NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 11., 2016, Vitória. **Anais...** Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/EINPS/article/view/12876/9472>>. Acesso em: 15 out. 2016.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo**: trajetória e desafios. In: SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL, 18., 2004. San José, Costa Rica. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-001.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: ABEPSS; CFESS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: Cfess/Abepss, UnB, 2009. p.341-376.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IANNI, Octavio. A questão social. **Revista USP**, São Paulo, n. 3, p. 145-154, set./nov. 1989. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25490>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Mapa do Ifes**. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br>>. Acesso em jul. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_ifes_2009_2013_web.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2016.

_____. **Resolução do Conselho Superior nº 62, de 10 de novembro de 2010**. Dispõe sobre o Estatuto do Ifes. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/5929-estatuto-do-ifes>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. **Resolução do Conselho Superior nº 63/2010, de 16 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a aprovação do Conselho de Gestão dos *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho_superior/2014/Res>.

olu%C3%A7%C3%A3o%20CS%2063-2010%20-%20Aprova%20Regimento%20Interno%20Conselho%20de%20Gest%C3%A3o%20dos%20Campi.pdf>. Acesso em: 31 maio 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Resolução do Conselho Superior nº 19/2011, de 9 de maio de 2011.** Dispõe sobre a política de assistência estudantil do Ifes. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/estude_aqui/legislacao/politica_de_assistencia_estudantil.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Resolução do Conselho Superior nº 20/2011, de 9 de maio de 2011.** Dispõe sobre o Regimento Interno do Fórum Interdisciplinar de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho_superior/2011/Anexo_I_RES_CS_20_2011_Reg_Forum_Assist_Estudantil.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2017.

_____. **Portaria nº 1602, de 30 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre as instruções da política de assistência estudantil do Ifes. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/9470-assistencia-estudantil>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Portaria nº 1.063, de 5 de junho de 2014.** Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Disponível em: <http://st.ifes.edu.br/files/NAPNE/O%20que%20%C3%A9%20o%20NAPNE/portaria_n%C2%BA_1063-2014-homologa_regulamento_do_napne.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019.** Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **Portaria nº 67, de 12 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre o Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Ifes. Vitória, 2016. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/5802-regulamento-da-organizacao-didatica>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Portaria nº 1149, de 24 de maio de 2017.** Dispõe sobre o Regulamento da Organização Didática dos Cursos de Graduação do Instituto Federal do Espírito Santo nas Modalidades Presencial e a Distância. Vitória, 2017. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Pro_reitoria_ensino/atualizacao_rod/POR_TARIA_N_1149-2017_Homologa_ROD_Graduacao.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação contemporânea, a ampliação do acesso à escola e o Serviço Social. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 17, n. 1, p. 229-239, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=69>. Acesso em: 13 jun. 2016.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O trabalho do assistente social em contextos hospitalares: desafios cotidianos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 107, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282011000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 ago. 2015.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: elo para construção da cidadania**. São Paulo: Unesp, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavaves. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. **Universidade e região: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc)**. 2004. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10615>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-29.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias. In: ABEPSS; CFESS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: Cfess/ Abepss, UnB, 2009. p. 497-512

MOTA, Ana Elizabete. Espaços ocupacionais e dimensões políticas da prática do assistente social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 694-705, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.005>>. Acesso em: 5 set. 2016.

MPF-ES quer que Ifes forneça merenda gratuita a alunos do ES. **TV Gazeta Espírito Santo**, Vitória, 15 abr. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espirito-santo/educacao/noticia/2016/04/mpf-es-quer-que-ifes-fornece-merenda-gratuita-alunos-do-es.html>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete *et al.* (Org.). **Revista Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 141-160.

_____. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Revista Argumentum**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 202-222, jan./jun. 2012.

PAIVA, Adriana Batista de. O Serviço Social na educação: Experiência na Escola Marista Champagnat de Varginha. In: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; SOARES, Nanci; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.). **III Fórum Serviço Social na Educação: experiências profissionais do Serviço Social em diferentes níveis e modalidades da política de educação**. Franca: Unesp, 2016.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

PIRES, Aline Vidal *et al.* **O resgate histórico de constituição e desenvolvimento do Serviço Social na Escola de Aprendiz e Artífices ao Ifes Campus Vitória**. 2014. 123 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto Escola de Fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-322, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-

54732005000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SANTANA, Eline Peixoto de; SILVA, Jéssica Aparecida dos Santos da; SILVA, Valdianara Souza da. Histórico da Política de Assistência Social: uma construção lenta e desafiante, do âmbito das benesses ao campo dos direitos sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2013, São Luís do Maranhão. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspUBLICAS/pdf/historicodapoliticaassistenciasocial.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 205-224.

SANTOS, Silvana Mara Moraes dos. Prefácio. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS) (Org.). **Código de ética comentado do/a assistente social**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: Edufes, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Contextualizando o Serviço Social no processo histórico brasileiro. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 41-98.

SILVA, Marcela Mary José da. O lugar do Serviço Social na educação. In: SILVA, Marcela Mary José da (Org.). **Serviço Social na educação: teoria e prática**. Campinas: Papel Social, 2012. p. 15-32

SUETH, José Cândido Rifan. *et al.* **A trajetória de cem anos dos eternos titãs**: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>>. Acesso em: 6 mar 2017.

TORRES, Mabel Mascarenhas. As múltiplas dimensões presentes no exercício

profissional do assistente social: intervenção e o trabalho sócio-educativo. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 12, n.1, p. 202-227, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10060/8789>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. 2004. 327 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <cress-sc.org.br/img/noticias/A-TESE-ILDA%20educacao.doc>. Acesso em: 5 maio 2016.

XAVIER, Alessandra de Muros. **Serviço Social e educação**: análise do reconhecimento social e das experiências profissionais construídas nos diversos campos da política educacional. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp062618.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O significado sócio-histórico da profissão. In: ABEPSS; CFESS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: Cfess/Abepss, UnB, 2009. p. 125-142

_____. A dimensão política do trabalho do assistente social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 677-693, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n120/05.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2017.

APÊNDICES



Escola Superior da Santa Casa de Misericórdia de Vitória
Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Qual é o seu nível de escolaridade?

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização. ☐ concluída: quantidade: _____ ☐ em andamento.
- ☐ Mestrado ☐ concluído ☐ em andamento
- ☐ Doutorado ☐ concluído ☐ em andamento

2) Em que ano você concluiu a Graduação em Serviço Social?

3) Você atua ou já atuou em outras instituições como assistente social, além do Ifes?

Em caso afirmativo, em que políticas atuou e durante quanto tempo?

4) Em que ano você ingressou no Ifes?

5) Você já foi lotado(a) em outro *campus*?

- ☐ Não.

Se afirmativo, em quantos *campi* atuou (incluindo o *campus* atual) e em que ano ingressou no *campus* atual?

6) Qual é a sua carga horária?

- ☐ Concurso de 40 horas e trabalha 40 horas.
- ☐ Concurso de 40 horas, mas trabalha 30 horas, devido à Portaria interna para setores que funcionam 12 horas ininterruptas.
- ☐ Concurso de 40 horas, mas está com mandado de segurança para fazer 30 horas.
- ☐ Concurso de 30 horas e trabalha 30 horas.
- ☐ Outro:



Escola Superior da Santa Casa de Misericórdia de Vitória
Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

7) Como é distribuída a sua carga horária durante a semana?

8) Qual(is) é(são) o(s) nível(is) de ensino dos cursos presenciais de seu *campus* de lotação:

Educação Básica: ☐ Integrado ☐ Subsequente ☐ Concomitante ☐ Proeja

Educação Superior: ☐ Licenciatura ☐ Engenharia ☐ Bacharelado ☐ outra

Pós-Graduação: ☐ *Lato Sensu* ☐ *Stricto Sensu* ☐ Doutorado

9) Em sua opinião, o Serviço Social possui uma dimensão política?

() Se negativo: Por quê?

() Se afirmativo: Qual a sua concepção sobre a dimensão política do Serviço Social?

Você acredita que a PAE pode ser utilizada como instrumento de formação política dos estudantes?

() Se negativo: Por quê?

() Se afirmativo: De que forma?

Se você já teve essa experiência, relate como.



Escola Superior da Santa Casa de Misericórdia de Vitória
Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

10) Você considera que as atividades de acompanhamento realizadas com os estudantes na PAE são atrativas para eles?

() Se afirmativo: Como são essas atividades?

Qual é a contribuição do Serviço Social nesse processo?

() Se negativo: Por quê?

Você gostaria que elas se tornassem atrativas? **() Se negativo**, por quê?

() Se afirmativo, de que forma o Serviço Social pode contribuir com isso?

11) Os estudantes são convidados a contribuírem com as atividades de acompanhamento realizadas pela assistência estudantil?

() Se negativo, por quê?

() Se afirmativo, como é a participação deles?

12) De maneira geral, em relação aos Programas Universais, você considera que os estudantes se organizam e se mobilizam em torno de sua concepção, elaboração e execução?

() Se negativo: Por quê?

Em que o Serviço Social pode contribuir?

() Se afirmativo: De que forma?



Escola Superior da Santa Casa de Misericórdia de Vitória
Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

13) De maneira geral, em relação aos Programas Específicos, você considera que os estudantes se organizam e se mobilizam em torno de sua concepção, elaboração e execução?

() Se negativo: Por quê?

Em que o Serviço Social pode contribuir?

() Se afirmativo: De que forma?

14) Há representação estudantil na Comissão de Acompanhamento da PAE de seu *campus*?

() Se negativo: Por quê?

() Se afirmativo: Descreva como é essa participação.

15) Você considera que existe diferença entre as demandas profissional e institucional?

() Se afirmativo: Fale sobre essa diferença.

Você consegue ultrapassar a demanda institucional para a demanda profissional, ampliando seu espaço ocupacional? Fale um pouco sobre isso.

() Se negativo: Fale sobre as semelhanças.

16) De maneira geral, você considera que os servidores que ocupam outros cargos na instituição possuem a mesma direção social que você? Fale sobre isso.

17) Como você avalia o processo de organização e mobilização dos assistentes sociais no processo de construção da PAE?



Escola Superior da Santa Casa de Misericórdia
Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordo em participar da pesquisa sobre a dimensão política do Serviço Social na assistência estudantil, que faz parte da Dissertação do Programa de Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (Emescam), desenvolvida pela pesquisadora, mestranda e assistente social, Erica Giles Bragança, orientada pela Prof^a. Dr^a Angela Maria Caulyt Santos da Silva. Fui esclarecido(a) de que minha colaboração será feita de forma confidencial e privativa, por meio de uma entrevista, que será gravada, transcrita e analisada pela pesquisadora, que se deslocará até o local agendado para realizá-la. As minhas informações ficarão sob a guarda da pesquisadora até 5 (cinco) anos após a defesa da dissertação, quando, então, serão descartadas de maneira adequada. Fui comunicado(a) que não terei nenhum benefício direto e aceitei participar espontaneamente, sem receber qualquer incentivo ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa e concordo com a divulgação dos resultados obtidos, respeitando os preceitos éticos. Estou ciente de que a pesquisa pode ocasionar riscos mínimos, controlados com a observância às normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. Tais riscos serão atenuados com a garantia de princípios éticos, como o sigilo, a privacidade e o anonimato dos participantes da pesquisa. Fui esclarecido(a) de que posso me retirar da pesquisa e também me recusar a dar alguma informação, a qualquer momento, sem prejuízo nenhum. Fui informado(a) de que poderei solicitar esclarecimentos à pesquisadora no endereço: Rodovia ES 010, Km 6,5, Manguinhos, Serra, Espírito Santo (ES), pelo telefone (27) 9-9975-0391 ou pelo e-mail: ericaufes@yahoo.com.br, à orientadora pesquisadora, Prof^a Dr^a Angela Maria Caulyt Santos da Silva, no e-mail: angela.silva@emescam.br ou no telefone: 3334-3543. Se ainda houver qualquer dúvida sobre a ética da pesquisa, poderei procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa da Emescam (CEP/EMESCAM), situado no prédio central da instituição, na Av. Nossa Senhora da Penha, nº 2190, Vitória, ES (no horário das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira), no telefone: (27) 3334-3586, ou no e-mail comite.etica@emescam.br. Diante do exposto, informo que, após a pesquisadora ter lido e me explicado o conteúdo deste termo, não tenho dúvida e me encontro em condições de participar da referida pesquisa, conforme assinatura deste termo em duas vias, uma via ficará comigo e a outra com a pesquisadora.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura da Pesquisadora
 Erica Giles Bragança
 CPF: 090.935.367-02
 RG: 1.755.219/ES

Assinatura do(a) Participante
 Nome: _____
 CPF: _____
 RG: _____