

VERSO E REVERSO DO DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO

 <https://doi.org/10.56238/sevened2025.001-024>

Cleonilda Sabaine Thomazini Dallago

Assistente Social

Doutora em Serviço Social

Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduados em Serviço Social da UNIOESTE –
campus de Toledo- PR

e-mail: cleonilda.dallago@unioeste.br

Ivanice de Oliveira Cândido Neres

Assistente Social

Servidora pública federal – UFPR (assistente social/ na unidade de Apoio Psicossocial)

Bacharel em Serviço Social

Especialização lato sensu em Relações Internacionais pela UNILA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGS – Unioeste Toledo

e-mail: ivanice_candido@hotmail.com

Marciana Alexandre

Assistente Social

Servidora pública municipal da Prefeitura de Toledo (assistente social/ coordenadora de CRAS)

Bacharel em Serviço Social

Especialização lato sensu em intervenção social nas políticas de educação, assistência e saúde pela

FAG Cascavel

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGS – Unioeste Toledo

e-mail: marcianaalexandre@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma contextualização da política de educação no ensino superior e traz reflexões a respeito da inserção do serviço social nesta política, como espaço de atuação profissional. Para o desenvolvimento do estudo utilizou-se da pesquisa bibliográfica em materiais que discutem sobre a temática, e discussões realizadas no Tópico Especial Políticas Educacionais e Lutas Sociais no Brasil: o sentido da emancipação humana, cursado no Programa de pós-graduação, nível mestrado PPGSS, Unioeste campus de Toledo. Observamos que os estudos tem como referência o processo educacional dentro da lógica contraditória do capitalismo, mais especificamente o ensino superior, sendo seu alargamento e acesso um consenso entre a requisição própria do modo de produção vigente e também fruto de embates e lutas políticas pelo direito a educação.

Palavras-chave: Educação Superior. Capitalismo. Serviço social. Assistência estudantil.

1 INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento das políticas sociais, as quais são base para a intervenção profissional da(o) assistente social, a profissão do serviço social passou a ser demandada em diversos espaços socio ocupacionais, visando a execução das políticas e demarcando o compromisso ético profissional com a classe trabalhadora na defesa dos seus direitos tendo como referência as dimensões ético-políticas, teórico- metodológica e técnico-operativa da profissão.

Iamamoto (2017) implicitamente diz que o assistente social deve pautar sua intervenção para além da “questão social”, ou seja, deve pautar-se pela busca da visibilidade dos sujeitos sociais visando estimular a organização para defesa e ampliação dos seus direitos. Assim, na política educacional, o assistente social pode atuar em diversos níveis de ensino, e em diferentes esferas.

Com isso, se subentende que as ações profissionais devem fortalecer incluir e garantir direitos e resgate da cidadania do sujeito (Lara; Araújo, 2021). Logo, aponta-se que o contexto socio-histórico da educação no Brasil está relacionado com a história política, social e econômica, deste modo refletir sobre a educação superior no Brasil perpassa discutir sobre o modo de produção vigente bem como considerar o caráter emancipador da educação para além de atender aos interesses e ditames do capitalismo.

Conforme exposto nos subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação a Política de educação é resultante de “[...]formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado,[...]” (CFESS, 2014, p. 19), onde o último responde ao acirramento da questão social através de ações institucionalizadas, portanto, expressa estratégias de intervenção do Estado, mas também é resultante da luta política da classe trabalhadora.

Assim, para compreender a política educacional é preciso correlacionar com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, as quais são cíclicas e apontam para a degradação do trabalho assalariado.

Frigotto (2001) analisa que as determinações que levam a crise estão relacionadas a crise a própria essência do qual, acumulação, concentração e centralização, gerando exclusão de concorrência e exploração da força de trabalho. Atrelado a tais aspectos, tem-se que a o “capital burla fronteiras dos Estados-Nação mediante instalação de multinacionais” (Frigotto, 2001, p.77) e posteriormente “as empresas transitam acima do controle efetivo das nações e criam seu próprio espaço de poder” (Frigotto, 2001, p.77) através das transnacionais, sendo que tal trajetória desemboca na mundialização do capital principalmente do capital financeiro e especulativo, fatores estes que resultam em falência dos estados nacionais face à perda da capacidade de suas moedas, reformas do estado e crescente monopólio da ciência e da tecnologia.

Deste modo “Um capitalismo que regula o mercado e o capital não deixa de ser capitalismo e, portanto, não supera a existência das classes sociais e, portanto da desigualdade social”. (Frigotto, 2001, p. 76). Contudo, na medida em que o emprego é visto como um direito de integrar-se ao consumo, a vida e ao futuro tem-se a ideia de que o mercado privado não oferece emprego, sendo tal incumbência do Estado. Destaca-se que nos países centrais, tal conquista figurou como uma expectativa de um futuro melhor para a prole da classe trabalhadora.

Portanto é importante destacarmos que existe uma correlação de consensos e de reprodução da força de trabalho necessárias a reprodução metabólica do capital, que conjuga ampliação de formas de acesso e permanência em diferentes níveis e modalidades educacionais (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação especial e educação superior).

No caso da educação superior e profissional tecnológica pondera-se que a “[...]expansão do acesso dos filhos da classe trabalhadora às instituições de ensino públicos e de qualidade é um avanço importante, que não deve ser simplificado,” [...]” pois “[...]é resultado de lutas sociais, mas ao mesmo tempo, consequência de uma ampliação fragilizada da educação em todos os níveis.[...]”. Contudo, “[...] a permanência dos mais pobres na educação pública de qualidade é inegociável [...] mesmo em meio a tempestades” (LESSA, 2015, 480-481).

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Em relação ao contexto brasileiro, Lima embasado em Florestan Fernandes (1975) expõe que (2020, p. 48)

Com o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, a expansão da educação superior passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de capacitação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa sob a imagem de uma política inclusiva. Esse processo foi historicamente confrontado pela pressão de professores e estudantes para a destruição da monopolização do conhecimento pelas classes dominantes e pela democratização interna das universidades. Por outro lado, as diversas frações da burguesia brasileira reivindicavam a modernização da educação superior para atender às alterações no mundo do capital.

Observa-se que a expansão do ensino superior é atrelada às necessidades do capital, de modo que sua fase inicial se dá no regime burguês-militar, onde ocorre o crescimento do acesso às Instituições de Ensino privadas e, a inundação da universidade para o controle dos professores e estudantes que buscavam a “ruptura do padrão dependente de desenvolvimento e de educação” (Lima, 2020, p. 53-54).

Com a redemocratização do país, contexto este de efervescência dos movimentos culminou na aprovação da Constituição Federal de 1988, onde a educação é caracterizada como um direito social, juntamente com a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a

previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, ou seja, a educação constitui um direito reclamável, conforme artigo 6º (Brasil, 1988, s/p).

Contudo, nos anos seguintes com o avanço do neoliberalismo no Brasil, e com isso o avanço da privatização, e conseqüentemente a lógica de redução do Estado na Educação Superior, o que implica em redução de investimento, e ampliação da concessão de autorização de funcionamento a instituições privadas; bem como aumento do incentivo a parcerias público-privadas nas instituições de ensino; e ainda planejamento de iniciativas de transferência do custeio e pagamento de salários para as Instituições de Ensino Superior Federais; como também criação de projetos de Lei para desregulamentação de direitos do servidor público; estabelecimento de abertura para tecnologias importadas, através da Lei de Informática - Lei 8248/91; e ocorre também a proposição de extinção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (LIMA, 2005 apud PEREIRA, 2007, p. 194-195). Importante esclarecer que esta lógica de execução de políticas neoliberais permanece no governo de Itamar, após a queda do governo Collor.

Faz-se necessário frisar que no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ocorre o aprofundamento da lógica neoliberal. Destaca-se que houve a criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), que cumprindo o objetivo de diminuição do Estado na responsabilização de garantia dos direitos sociais e execução de políticas sociais, implementa o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que

[...] parte do suposto de que há uma crise, decorrente da ineficiência do Estado e/ou do excesso de funções que deveriam ser executadas pelo setor privado - locus verdadeiramente eficiente, rápido, econômico, enquanto o público seria a esfera da ineficiência, da corrupção, dos gastos exagerados, da demora, do não-atendimento de demandas sociais. – e/ou pelo setor “público não-estatal”, caracterizado como o espaço onde não haveria o interesse na obtenção de lucro, mas somente na prestação de serviços sociais. Assim, por não haver a intencionalidade de lucratividade, o Estado repassaria recursos para que este setor – “público não-estatal” – executasse eficientemente os serviços sociais (Pereira, 2007, p. 210).

Assim, a lógica imbuída pelo Plano, é de que a Universidade passa a ser atividade “não-exclusiva” do Estado, propiciando, portanto a privatização do Ensino Superior o que se concretizou ao longo dos anos 1990 até a entrada do século XXI (Pereira, 2007, p. 211).

Especialmente no governo FHC houveram estratégias utilizadas que implicaram no desmonte dos direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, “[...] Com os serviços estatais em grande medida privatizados, subsidiou e fortaleceu o mercado, além de aprofundar a subordinação do Brasil à economia mundial” (Poggere, 2017, p. 64).

De acordo com Poggere (2017, p. 64), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei n.º 9394/1996, traduz o “[...] desmonte das conquistas constitucionais para o ensino superior no Brasil [...] sendo o marco da contrarreforma do ensino superior na década de 1990. A LDB legitima o ensino

superior como serviço mercantil, não mais como direito social”. Além disso, aponta-se que ainda no governo FHC, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei n.º 10172/2001, que segue a mesma lógica neoliberal com diversos vetos relativos ao Ensino Superior, colocando-o sumariamente como serviço não-essencial. O Ensino Superior segue lógica neoliberal e privatista, imposta pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial que financia as economias subdesenvolvidas.

Observa-se que com o governo Lula (2003-2010) seguido do governo Dilma Rousseff (2011-2016), observa-se que ocorre priorização da pauta do Ensino Superior aliada a continuidade de sua expansão, porém não ocorre cisão com o neoliberalismo, visto que ocorre uma “privatização/empresariamento da educação e a certificação em larga escala” (2020, p.54), devido ao

(i) do aumento do número de IES privadas e do financiamento público indireto para o setor privado via FIES e ProUni; (ii) da privatização interna das IES públicas via cursos pagos, parcerias universidades-empresas e fundações de direito privado e (iii) do produtivismo que atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação conduzida pela CAPES e pelo CNPq

E também da

certificação em larga escala – pode ser identificado em ações como o EaD e o REUNI. Essas ações efetivaram a expansão da educação superior, especialmente no segundo governo Lula (2007-2010), intensificando o trabalho docente e reconfigurando o papel social das universidades públicas, particularmente, as federais, reduzidas, em parte, a instituições de ensino de graduação, deslocadas da pesquisa e da produção e socialização do conhecimento crítico e criativo. Uma importante referência desta certificação em larga escala foi o Programa REUNI apresentado através de Decreto presidencial (6096/07), com os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e aumentar o número de estudantes por professor na graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. Tudo isto no prazo de cinco anos (Lima, 2020, p. 56-57).

Com isso infere-se que a principal diferença entre o governo FHC, Lula e Dilma, refere-se ao fato que os dois últimos atendem a algumas demandas da classe trabalhadora, mesmo que pautados em na lógica mercadológica da educação por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI)¹, ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)², EAD e Lei de Inovações Tecnológicas. Simultaneamente, acontece a implementação da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) enquanto um aparato estratégico do governo federal para executar as metas do Plano

¹PROUNI oferta bolsas de estudo integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. O público alvo do programa é o estudante sem diploma de nível superior.

² FIES um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas conforme Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Nacional de Educação (2001-2010), regulamentado pela Lei nº 10.172/2001. Expõe que o REUNI reestruturou e expandiu as universidades federais visando à democratização do ensino superior, de forma a atender o maior número possível de estudantes. Além disso, no período do governo em questão também houve a implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), “[...] que busca garantir a permanência dos estudantes em IFES” (POGGERE, 2017, p. 84, 99, 103).

Portanto, é evidente que ao discutirmos a política de educação, especialmente, o ensino superior, não é possível dissociar as categorias trabalho e educação, enquanto experiências especificamente humana e humanizadora, que se configuram complexas e contraditórias neste modo de produção vigente, como bem expressa Lessa (2015) embasado por Saviani (2007).

A categoria trabalho, em seu viés ontológico, transforma a natureza e o homem, e assim, e considerando que o humano aprende a produzir sua existência para preparar sua sobrevivência em si, tem-se que a educação enquanto experiência humana no sentido de ensinar e aprender, o que permite que gerações futuras conheça elementos necessários à produção e manutenção da vida. Assim, para Lessa (2015),

Trabalhar, portanto, supõe algum tipo e nível de aprendizado. Educar é uma forma de trabalhar e não há trabalho sem que se possa pensar e aprender como realizá-lo, o que torna interdependente a relação entre ambas as categorias.

Neste viés Frigottto (1993), expressa que o Brasil é mantenedor de economia periférica internacional, produz e exporta bens simples, o que influencia a estrutura educacional aqui executada, assim a educação é organizada a fim de manter postos de trabalho simples, ou seja, a escolaridade da maioria será restrita a níveis elementares, será simplificada e aligeirada.

Complementarmente a esse prisma Lessa (2015, p. 463) destaca que

[...] o acesso e a permanência de populações empobrecidas, historicamente fadadas ao exercício do trabalho degradado e simplificado e à educação fragilizada, nas instituições formadoras públicas e de qualidade, historicamente ocupadas pela elite e pelas camadas médias, urbanas, através da Assistência Estudantil e das Políticas Afirmativas³, surgem como inovação recente, complexa e contraditória da experiência de educar e trabalhar.

Portanto, um olhar crítico é necessário, tanto que Lessa (2015) afirma que como resultado da luta de classes e de projetos educacionais em disputa resulta na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em 1996, denominada de “*minimalista*” em uma década de hegemonia de políticas neoliberais.

³ “[...] Políticas Afirmativas tomam forma na sociedade brasileira nos anos de 1980,[...]” são caracterizadas como “[...] ações compensatórias para a população afro-brasileira, em virtude de sua história de discriminação. Nos anos 1990, temos a legislação afirmativa relativa à reserva de vagas para o acesso de deficientes ao mercado de trabalho” [...] já “[...] no início do século XXI temos experiências das cotas nas Universidades públicas. Ações Afirmativas são políticas importantes na minimização das desigualdades de ordem econômica, étnica, de condição física e intelectual.

Assim, observe que FRIGOTO (2001) pondera que

No projeto do governo federal, a organização do conteúdo básico explicitados na LDB e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam, a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Mercado e capital sem controles da sociedade – flexível e desregulamentado que gera desemprego, subemprego e exclusão.

Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e reage minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (Frigoto, p. 80, 2001, grifo nosso).

No entanto, é preciso ressaltar que a educação em geral especialmente a profissional é vinculada a uma perspectiva de “adestramento, acomodação, mesmo que recorresse a noções como às de educação polivante e abstrata” (FRIGOTO, p. 80). Esta lógica é destinada para moldar um cidadão mínimo, ou seja, que pensa e reage minimamente, pautada numa ótica individualista e fragmentária, em que sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTO, p. 80).

Dentre os aspectos do discurso ideológico, mantêm o telos da competitividade. Assim, a pedagogia da competitividade, que perpassa a ideia de competências e habilidades, exerce alterações no papel econômico outorgado a escola e ao processo de formação técnico profissional. Subtende-se, portanto, a aquisição da função econômica da escola, e conseqüentemente a economia da educação, em que a educação é concatenada ao desenvolvimento econômico, emprego, a mobilidade e ascensão social, de modo que a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego.

Envolto nos aspectos ideológicos nota-se a transferência da responsabilidade do Estado para o plano individual. Assim, não há política de emprego, nem perspectiva de uma carreira, mas indivíduos que podem ser ou não empregáveis e requalificáveis, ou seja, é a educação profissional adequada para a nova divisão de trabalho.

A perspectiva emancipadora da educação profissional por sua vez, de acordo com (FRIGOTTO, 2001) perpassa a crítica ao projeto societário dominante centrada na lógica do mercado; bem como sinaliza a necessidade de no campo educativo ter a ideia de direito subjetivo de cada indivíduo para de fato proporcionar a emancipação humana. Ademais, o autor destaca ser necessário haver articulação da formação técnico-profissional com um projeto de desenvolvimento “sustentável” que seja integrado a educação básica e a dimensão ético-política dos “[...] sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários[...]” (FRIGOTTO, 2001, p. 83),

Contudo, conforme sinalizado pelo autor em tela essa perspectiva é diferente da executada pelo governo federal, pois este através da LDB destaca um sistema regular e outro não regular, ou seja, o

primeiro abarca o ensino fundamental e médio (educação básica) e superior, e o segundo, a educação profissional que se subdivide em básico, técnico e tecnológica. Assim, “[...] a educação profissional de nível técnico ou pós nível médio ou concomitante, efetiva-se em um dualismo que supõe que as dimensões técnicas, científicas, culturais e políticas sejam separáveis.” (FRIGOTTO, 2001, p. 83) o que caracteriza uma imposição a classes populares e forma de obstrução à universidade.

Outro aspecto que se faz necessário analisar é o fato de que a Educação Profissional não pode ser usurpada “[...] como política focalizada nem de geração de emprego, nem como preventiva ao desemprego e estratégia pra nos integrarmos ao mundo globalizado.[...]” (FRIGOTTO, 2001, p. 83), ao contrário é necessária estar regulada na esfera pública, na perspectiva de garantia de direitos de modo que a educação geral, ou profissional possuam articulação orgânica das relações sociais de produção, relações políticas e culturais educativas, o que requer um Estado que governe para a sociedade.

Portanto, para ser considerado democrático acesso a educação precisa “[...] objetivamente expandir de forma radical a educação superior pública, de modo a possibilitar o ingresso universal e assegurar a formação qualificada, inspirando-se numa construção social igualitária” (VELOSO, 2015, p. 233, apud, SILVA; VELOSO, 2013, p. 426).

Assim, o viés da educação em sua perspectiva emancipadora depende também

[...] da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, sem as quais não se viabiliza uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica. Os processos de constituição dos sujeitos coletivos e de suas lutas é, desta forma, condição de uma educação emancipadora, posto que qualificam a democracia como um processo e não como um valor liberal. A perspectiva de democratização está na base de construção dos processos de emancipação humana e uma educação fundada nesta compreensão não pode deixar de fortalecer os processos de socialização da política, de socialização do poder como condição central de superação da ordem burguesa (CFESS, 2014, p. 22, apud COUTINHO, 2006).

Logo, no cotidiano profissional o assistente social precisa ter clareza da sua direção política e teórica, os quais devem estar sintonizados com o Projeto Ético Político, que é favorável a classe trabalhadora.

Sendo assim, tal direção “[...] visa ao maior bem-estar e desenvolvimento dos seres humanos. Por conta disso, o Serviço Social pleno defensor dos direitos humanos e sociais e processos que incidam na expansão da capacidade de emancipação humanas (LARA; ARAUJO, 2021, p. 2).

3 SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Serviço Social é uma profissão interventiva, que com o desenvolvimento sócio histórico da profissão, a partir do desenvolvimento das políticas sociais, foi demandada a ocupar diferentes

espaços sócio ocupacionais, sendo a política de educação um destes espaços de atuação do (a) assistente social.

A partir da expansão do REUNI, como descrito anteriormente, e a implementação do PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil pelo Decreto N°7234/2010, que tem como objetivo possibilitar a democratização das condições de permanência dos estudantes no ensino superior, reduzindo as condições de desigualdades sociais, possibilitando a promoção da inclusão social.

A partir da expansão do REUNI, ocorreu a demanda de inserção na educação superior, de profissionais que passariam a compor a equipe técnica, para atendimento as demandas dos estudantes, como profissionais como pedagogos, psicólogos e assistentes sociais.

Outra sinalização importante que se faz necessário realizar, foi a materialização pela implantação da Lei 12.711, (Lei de Cotas), com a exigência jurídica a partir da lei 12.711/2012, que as instituições públicas de ensino superior federal, obrigatoriamente, precisa reservar 50% das vagas aos estudantes ingressantes de escolas públicas, subdivididos em subgrupos compostos por estudantes negros, estudantes de baixa renda, e estudantes que possuam algum tipo de deficiência.

A implementação da Lei de Cotas e a institucionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil, pelo Decreto 7234/2010, representou um avanço, pois fortaleceu o acesso e a permanência dos estudantes que anteriormente não possuíam condições para o ingresso no ensino superior, em função das desigualdades históricas e sociais que permeiam nosso país, e também não possuíam o estímulo do Estado que por meio de políticas sociais, deveria fomentar o ingresso destes estudantes que por anos mesmo sendo uma parcela significativa da população, não estavam representados no ensino superior.

Portanto é neste contexto que vai ser demarcado a atuação do profissional assistente social, na educação superior Sendo este contexto que se apresenta a realidade para intervenção do (a) profissional assistente social,

Lessa (2015) expressa que em face de realidade dinâmica são muitas as expressões da luta de classes, sendo que a assistência estudantil também se caracteriza como um movimento de resistência resultante de expansão precarizada da educação concomitante ao reconhecimento deste direito para além do acesso. Logo, o fazer profissional do assistente social está envolto neste contexto de contradição.

Assim, em função dos debates e das lutas pelo direito à educação, a atuação profissional dos assistentes sociais na política de educação “[...] vai se tornando mais expressiva como resposta à ampliação do acesso à escola e ao crescimento de expressões da questão social naquele espaço [...]” (LESSA, 2015, p. 466).

Considerando que há luta de classes e projetos educacionais em disputa, assim compreende-se que os movimentos sociais em especial a assistência estudantil circunscreve-se nesta realidade material.

No que tange a assistência estudantil, as primeiras experiências foram relacionadas a alimentação e moradia, e posterior requisições. Atualmente, a assistência estudantil caracteriza-se como uma “[...] política de permanência, de redução de desigualdades sociais materializadas na universidade e instrumento de combate à evasão”(LESSA, 2015, p. 470).

A partir de 2003 que houve um fomento as ações afirmativas das cotas no ensino superior, e é com a interiorização do ensino dos Institutos Federais de Educação Tecnológica- IFETs que aumenta o trabalho dos assistentes sociais em relação a assistência estudantil e as cotas, contudo, Lessa (2015) pondera que a interiorização ocorreu de forma precária, tanto em termos de espaço físico quanto de equipe de trabalho.

No atendimento junto à educação superior haverá diversas manifestações da questão social tais como “[...] pobreza, desinformação, violência, adoecimentos, conflitos familiares, fragilidade das políticas sociais acessadas por estes grupos, entre outras.” (LESSA, 2015, p. 475) de modo que é necessário respostas oficiais, e dessa forma, o direito a educação de qualidade se apresenta atual. Logo, é indispensável pensar a educação articulada às políticas sociais que “[...] devem dar suporte à permanência e ao aprendizado nas instituições formadoras (renda, habitação, saúde, transporte, por exemplo).” (LESSA, 2015, p. 476), pois parte-se da compreensão a assistência estudantil isolada de outras políticas sociais evidencia sua capacidade de ação limitada.

Desta forma, pensar o serviço social na educação como espaço de atuação profissional, é também realizar reflexões sobre as demandas socioinstitucionais postas a intervenção profissional. Dentre as ações realizadas pelas (os) profissionais assistentes sociais na educação, conforme pesquisas bibliográficas, com relatos de experiência de profissionais que atuam na educação superior, podemos descrever as atividades: realização de avaliação socioeconômica a fim de identificar e atender aos estudantes que se enquadram nos critérios de vulnerabilidade econômica e social do grupo familiar, onde a avaliação objetiva aproximar da realidade social dos estudantes.

Destaca-se também para além das avaliações socioeconômicas para a inclusão dos estudantes aos auxílios, as (os) profissionais realizam atendimentos individuais e escuta qualificada, com à comunidade estudantil, elencando suas demandas e necessidades, para realizar os encaminhamentos necessários, tanto na esfera interna e externa na instituição. Os (as) profissionais do serviço social realizam orientações sobre os direitos instituídos, executam interlocução com equipamentos sociais disponíveis nos municípios e ou territórios.

As dificuldades enfrentadas pelo assistente social no espaço socioocupacional em questão estão relacionadas diretamente com a dimensão histórica e a conjuntura em que a política em questão

se desenvolve, ou seja, o profissional de Serviço Social responde “[...] sobretudo às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação [...]” que resultam dos programas governamentais instituídos em resposta a pressão de movimentos sociais. Mas, de um lado há resposta à demanda do social, por outro ocorre continuidade da subordinação à lógica capitalista e, é nessa contradição que o profissional está inserido (CFESS, 2014, p.37). Deste modo é de extrema importância que o profissional esteja atento a Lei que Regulamenta Profissão, ao Código de Ética, pois são estes instrumentos balizadores do exercício profissional.

Disto, depreende-se que o assistente social deve pautar sua ação no que concerne ao acesso, permanência e qualidade da educação, consoante sucinta descrição abaixo (CFESS, 2014, p. 40, 43, 44-45):

1. no acesso: a busca da “[...] efetiva universalização do acesso à educação e de sua consolidação como política pública, como um direito social”;
2. na permanência: ultrapassar a atuação somente técnico-instrumental e articular-se às lutas sociais para ampliação das condições de permanência;
3. na qualidade da educação: pautar a atuação na busca de uma educação que contribua para emancipação humana, rompendo, conseqüentemente, com a lógica da sociedade capitalista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada foi possível realizar algumas reflexões e considerações em relação a inclusão dos (as) profissionais assistentes sociais na educação superior, sendo este um espaço socio ocupacional, que vem demandando cotidianamente as intervenções do serviço social, que desde o período da expansão do REUNI, vem demarcando neste espaço o compromisso ético político profissional, pela defesa dos direitos dos estudantes e contribuindo para o avanço de questões, que venham fortalecer através do planejamento e execução de ações no âmbito da assistência estudantil.

O contexto histórico que permeia a educação brasileira está relacionada diretamente a história política, social e econômica do Brasil. Infelizmente nosso contexto histórico, é demarcado por amplas desigualdades sociais, culturais e econômicas, sendo a política de educação por muitos anos, se materializou com um espaço de manutenção de privilégios, com mínima representação de estudantes de baixa renda, negros indígenas e estudantes com algum tipo de deficiência. Sendo a partir da expansão do REUNI, e a implantação da lei de cotas que o cenário tardiamente foi se alterando.

É importante destacar que os avanços embora com a conservação da ordem liberal, e como demanda do próprio desenvolvimento do capital. As conquistas somente se materializam, através de lutas de movimentos sociais e confrontos para acesso ao direito a educação.

É neste panorama que também destaca-se a atuação do assistente social, mais especificamente na Política de Assistência Estudantil, a qual permite que o profissional articule e formule novas atuações para além das que são reconhecidamente demandadas. Assim, subtende-se que o profissional embasado em seu Projeto Ético Político pode contribuir para a educação em sua perspectiva emancipadora, visto que o espaço escolar deve promover não somente aprendizagens cognitivas, mas também promover o pleno desenvolvimento como sujeito e cidadão.

Logo, o Serviço Social no exercício de suas competências e atribuições deverá se apropriar da realidade com vistas a intervenções para a garantia de direitos e dos direitos conquistados.

Desse modo, o assistente social que atua na política de educação deve ter clareza quanto ao seu objeto de trabalho, qual seja, as múltiplas refrações da “questão social” que implicam no acesso e permanência dos sujeitos no sistema educacional, ter uma análise consistente dos direitos que envolvem o processo educativo que transita por uma concepção de educação ampla, para além da mera defesa da assistência estudantil (LARA, ARAUJO, 2021). Portanto, ao exercer sua autonomia relativa o profissional deve realizá-la de forma crítica, sendo propositivo e percebendo a totalidade que envolvem as relações econômicas, políticas e sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: [s.n.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.
- CFESS. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Brasília: [s.n.], 2014. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.
- FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 8 jan. 2023.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1993.
- IAMAMOTO, M. V. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 128, p. 13-38, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-ssoc-128-0013.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.
- LARA, C.; ARAÚJO, V. Assistência estudantil e o trabalho dos assistentes sociais nas universidades federais. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 54036-54055, jun. 2021.
- LESSA, S. A política de assistência estudantil: entre êxitos e incompletudes. *Revista Praia Vermelha*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 461-483, jul./dez. 2015.
- LIMA, K. Educação superior brasileira nas primeiras décadas do novo século. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de (Orgs.). *Serviço Social e Educação*. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 45-70. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-servico-social-e-educacao>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- PEREIRA, L. D. Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. 2007. 378 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- POGGERE, B. G. F. A. Acesso e permanência da classe trabalhadora na universidade pública: contradições de uma conquista. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2017.
- VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178/5304>. Acesso em: 8 nov. 2022.