

Lilian Mann dos Santos de Oliveira

**A AUTONOMIA RELATIVA DO ASSISTENTE SOCIAL NA
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^ª. Dra Mariana Pfeifer Machado

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Beatriz Augusto de Paiva

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Lilian Mann dos Santos de
A Autonomia Relativa do Assistente Social na Política de
Assistência Estudantil da Universidade Federal de Santa
Catarina / Lilian Mann dos Santos de Oliveira ;
orientadora, Mariana Pfeifer Machado ; coorientadora,
Beatriz Augusto de Paiva. - Florianópolis, SC, 2017.
257 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social.

Inclui referências

1. Serviço Social. 2. Autonomia Relativa. 3. Exercício
Profissional. 4. Assistência Estudantil. I. Machado,
Mariana Pfeifer. II. Paiva, Beatriz Augusto de. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Serviço Social. IV. Título.

Lilian Mann dos Santos de Oliveira

**A AUTONOMIA RELATIVA DO ASSISTENTE SOCIAL NA
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 16 de fevereiro de 2017.

Prof.^a Beatriz Augusto de Paiva, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Mariana Pfeifer Machado, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Beatriz Augusto de Paiva, Dr.^a
Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Luziele Maria de Souza Tapajós, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Hélder Boska de Moraes Sarmento, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Ranieri Carli de Oliveira, Dr.
Universidade Federal Fluminense (Videoconferência)

Este trabalho é dedicado aos meus pais, Altamiro e Yvone, pois são eles os meus grandes exemplos e os responsáveis por me encaminhar na jornada da vida.

AGRADECIMENTOS

À Mariah, minha filha amada que, mesmo na inocência dos seus quatro anos, soube compreender algumas ausências da mãe e me incentivar a seguir à diante.

Ao meu marido, Cristiano, eterno incentivador e companheiro incansável de caminhada que, mais do que eu mesma, sempre acreditou em minha capacidade e potencial, e nunca me deixou esmorecer.

Aos meus pais e irmãos, família de sangue e de coração, a vocês o meu eterno agradecimento, com a certeza de que sempre foram e serão um alicerce para mim.

À minha orientadora, professora Dra. Mariana Pfeifer Machado, por seus ensinamentos e encaminhamentos sempre pertinentes e determinados na condução deste trabalho.

À professora Beatriz Augusto de Paiva, coorientadora desta dissertação, por todas as ponderações e por toda atenção e tempo dedicado a este trabalho, assumindo o desafio e a responsabilidade de uma coorientação no final do percurso desta etapa de minha formação.

Aos examinadores da Banca de Qualificação e de Defesa do Mestrado, professores Hélder Boska de Moraes Sarmiento, Ranieri Carli de Oliveira e Luziele Maria de Souza Tapajós, por terem aceito o convite e pelos apontamentos e considerações que contribuíram para aprimorar o trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC, com os quais convivi durante estes dois anos, a gratidão pelos ensinamentos e pelas disciplinas ministradas e o respeito pelo trabalho que realizam.

Aos colegas de turma de mestrado, um muito obrigada pela convivência diária e pelos debates acalorados, sempre respeitosos e com os quais cresci bastante enquanto acadêmica e, principalmente, como pessoa.

À coordenação, aos servidores e aos estagiários do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC pela dedicação ao trabalho que realizam e o atendimento sempre solícito despendido em todas as situações.

Às assistentes sociais da Coordenadoria de Assistência Estudantil da UFSC, minhas colegas de trabalho e sujeitos de pesquisa desta dissertação, pela confiança em mim depositada e pela dedicação e compromisso com que diariamente realizam suas atividades. Esta conquista também é de vocês!

E assim, agradeço principalmente a Deus, pois sem a fé que tenho e a certeza da Sua presença, este trabalho não seria possível.

Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos [otimismo e pessimismo] e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade. Em cada circunstância, penso na hipótese pior, para pôr em movimento todas as reservas de vontade e ser capaz de abater o obstáculo.

Antônio Gramsci

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), analisa a questão da autonomia relativa do assistente social na Política de Assistência Estudantil da UFSC. A escolha do tema de pesquisa foi motivada pela atuação profissional durante três anos na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) onde se verificou, no exercício do trabalho profissional, que muitos fatores interferem na autonomia do assistente social neste espaço da assistência estudantil, de forma a ampliar ou limitar suas margens de atuação. Uma aproximação maior com o tema também ocorreu em virtude dos debates sobre a autonomia profissional do assistente social realizados durante o semestre 2015.1 e 2015.2, no Grupo de Estudos de Autonomia Relativa, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social (GEPSS). O objetivo principal deste trabalho é identificar e analisar os elementos presentes na intervenção profissional do assistente social na CoAEs que ampliam e restringem suas margens de autonomia relativa. A relevância da pesquisa justifica-se em virtude deste assunto trazer para a discussão elementos que emergem e interferem na prática diária do assistente social na CoAEs além de revelar-se um debate ainda bastante atual ao exercício profissional. Ademais, a bibliografia sobre o tema não é vasta principalmente, porque ainda não se encontrou estudos que correlacionem a autonomia relativa do assistente social com o espaço de atuação na Política de Assistência Estudantil. Por fim, pretende-se que as conclusões e achados deste estudo possam promover reflexões e projetar ações tanto no campo profissional individual, como no conjunto da categoria.

Palavras-chave: Autonomia Relativa. Exercício Profissional. Assistência Estudantil.

RESUMEN

Esta tesis, vinculada al Programa de Pos-Grado en Servicio Social de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), análisis a pregrunta la autonomía relativa del asistente social en la Política de Asistencia Estudiantil de la UFSC. La selección de tema de investigación fue motivada por la práctica profesional de tres años en la Coordinación de Asistencia Estudiantil (CoAEs) donde constató, en el ejercicio de su trabajo, que muchos factores interfieren con la autonomía del asistente social en este espacio de asistencia a los estudiantes, ampliando o limitando su rango de acción. Una aproximación más estrecha con el tema también se produjo a partir de las discusiones sobre la autonomía profesional del asistente social realizadas durante los semestres de 2015.1 y 2015.2, en el Grupo de Estudios de Autonomía Relativa, vinculado al Grupo de Estudios e Investigación en Servicio Social (GEPSS). El principal objetivo de este trabajo es identificar y analizar los elementos presentes en la intervención profesional del asistente social en la CoAEs que extienden y restringen sus márgenes de autonomía relativa. La relevancia de la investigación se justifica por el tema traer a la discusión los elementos que emergen y interfieren en la práctica diaria del asistente social en la CoAEs por ser bastante corriente a la práctica profesional. Además la bibliografía sobre el tema no es amplia sobre todo, porque no hemos encontrado estudios que correlacionan la autonomía relativa del asistente social con el campo de actuación en la Política de Asistencia Estudiantil. Por último, se pretende que los resultados y hallazgos de este estudio puedan promover reflexiones y diseñar acciones tanto en el campo individual, como para toda la categoría profesional.

Palabras clave: Autonomía Relativa. Práctica Profesional. Asistencia Estudiantil.

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CA - Colégio de Aplicação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF - Constituição Federal
CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CMES - Conferência Mundial de Educação Superior
CNS - Conselho Nacional de Saúde
COAEs - Coordenadoria de Assistência Estudantil
DAE - Departamento de Assistência Estudantil
DISS - Divisão de Serviço Social e Atenção ao Servidor
EAD - Educação à Distância
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
GEPSS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social
HU - Hospital Universitário
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONGs - Organizações Não Governamentais
OS - Organização Social
PAEP - Programa de Apoio Emergencial de Permanência
PCA - Programa de Aceleração do Crescimento
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL - Projeto de Lei
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE - Plano Nacional de Educação
PF - Polícia Federal
PPGSS - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PPPs - Parcerias Público-Privadas
PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROAP - Programa de Apoio a Pós-Graduação
PROPLAN - Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PDSE - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PT - Partido dos Trabalhadores
PUC - Pontifícia Universidade Católica
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJU - Regime Jurídico Único
RU - Restaurante Universitário
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UDF - Universidade do Distrito Federal
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Indicadores de coleta de dados e categorias de análise ... 171

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	23
2 CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO SUPERIOR E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	35
2.1 A expansão da Educação Superior: dos primórdios aos governos neoliberais de 1990 a 2002.	36
2.2 Mudanças na Educação Superior nos governos do Partido dos Trabalhadores.....	53
2.3 A Assistência Estudantil até a década de 1970: uma primeira etapa	73
2.4 Segunda etapa da Assistência Estudantil: da década de 1980 à atualidade.....	79
3 CAPÍTULO II - TRABALHO PROFISSIONAL, AUTONOMIA RELATIVA E CONDIÇÕES DE TRABALHO....	93
3.1 Inferências sobre o fazer profissional do assistente social nos dias atuais	95
3.2 Entendendo a autonomia por Gramsci	102
3.3 O desvelar da autonomia relativa do assistente social	114
4 CAPÍTULO III - ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFSC E O TRABALHO PROFISSIONAL	131
4.1 A UFSC e a estruturação da assistência estudantil.....	132
4.2 Coordenadoria de Assistência Estudantil da UFSC e a atuação do assistente social.....	139
4.3 O trabalho profissional do assistente social na assistência estudantil.....	149
5 CAPÍTULO IV - A AUTONOMIA RELATIVA DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFSC.....	165
5.1 Procedimentos metodológicos	165
5.2 A autonomia relativa na perspectiva das assistentes sociais da CoAEs: análise e interpretação dos dados coletados	173
5.2.1 Concepção de autonomia	173
5.2.2 Relação com a gestão	183
5.2.3 Condições de trabalho	190
5.2.4 Formação profissional	203

5.2.5	Relação com os usuários	211
5.2.6	Articulação profissional	217
5.2.7	Contexto externo.....	222
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
	REFERÊNCIAS.....	237
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	253
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	255

1. APRESENTAÇÃO

O tema que perpassa este trabalho versa sobre o exercício profissional do assistente social na Política de Assistência Estudantil enquanto política constituinte da Educação e inserida no contexto de expansão da Educação Superior que ocorre, principalmente, a partir da década de 1990. A dissertação, “A Autonomia Relativa do Assistente Social na Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Santa Catarina”, está vinculada à linha de pesquisa “Direitos, Sociedade Civil e Políticas Sociais na América Latina”, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O exercício profissional e autonomia relativa do assistente social é assunto pertinente ao serviço social brasileiro, independente do espaço sócio-ocupacional onde o profissional atue, todavia, ainda pouco discutido e permeado de nuances. Os assistentes sociais são profissionais inseridos na divisão sociotécnica do trabalho e vivenciam os reflexos da crise do capitalismo; da contrarreforma do Estado e da precarização das relações de trabalho. Os profissionais de serviço social além de atuarem nas frentes de trabalho que emergem deste cenário socioeconômico também fazem parte do contingente de trabalhadores flexibilizados, na informalidade, precarizados e desprovidos de direitos e organização coletiva (ANTUNES, 2005).

O assistente social, enquanto profissional que também vende a sua força de trabalho em troca de remuneração está inserido neste contexto, com uma dada “Autonomia Profissional”, enfrentando todas as determinações postas pelo mundo do trabalho. Neste cenário o assistente social participa de duas situações diferentes: insere-se no mercado de trabalho, intervindo por meio da formação que adquiriu na academia e, por outro lado, recebe um salário pelos serviços que presta e precisa que seu empregador lhe dê as condições objetivas para realizar suas atividades profissionais, visto que não às detém (RAICHELI, 2011).

Contundente então entender que a autonomia relativa do assistente social não pode ser dissociada da conjuntura vigente, da mesma forma como precisa ser vislumbrada a partir dos elementos que emergem do espaço ocupacional onde este profissional está inserido. Raichelis (2011) reflete sobre as possibilidades desta autonomia profissional quando são os empregadores que têm o poder de definir a demanda atendida; o salário; as metas; a produtividade; as condições de trabalho; o contrato; o tempo de trabalho; os recursos financeiros e

humanos; os programas; dentre outros elementos. Neste sentido, trazer à tona a autonomia do assistente social, independente do espaço que ocupa, deve ser tarefa primordial à categoria profissional, transpondo a correlação de forças entre empregadores e empregados, valendo-se das competências profissionais e realizando as mediações e parcerias necessárias, indo além das rotinas institucionais.

Problematizando este assunto, pode-se afirmar que a autonomia relativa do assistente social também se destaca como um item que deve ser bastante ponderado no espaço da assistência estudantil, considerando que a inserção do profissional neste campo de trabalho é relativamente recente e que, na maioria das vezes, recai sobre este profissional grande parte do ônus de operacionalização da política, quando não, a responsabilidade de responder sozinho sobre situações de orçamento e gestão, as quais, algumas vezes, transcendem suas possibilidades de alcance e de responsabilidade. Neste ínterim, destaca-se a importância do assistente social estar envolto com as discussões e definições sobre o planejamento, a gestão e a execução da Política de Assistência Estudantil, haja vista que estas também são atribuições suas e uma maneira de garantir a amplitude da participação profissional, trazendo contribuições que refletem diretamente em resultados aos usuários da política.

Na assistência estudantil, o assistente social não só operacionaliza o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com todos os seus auxílios, como, primordialmente, busca garantir a autonomia socioeconômica e pessoal do estudante e a sua inserção social, criando condições para o exercício da cidadania aos discentes advindos das camadas populacionais de baixa renda. Cumpre ao profissional uma dimensão de trabalho socioeducativo, que possibilita o acesso dos estudantes aos benefícios e à permanência, mas acima de tudo que contribui para a formação de uma consciência crítica em relação aos direitos sociais. O assistente social precisa perceber

sua inserção na área de educação não como uma especulação sobre a possibilidade de ampliação do mercado de trabalho, mas como uma reflexão de natureza política e profissional sobre a função social da profissão em relação às estratégias de luta pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais das políticas sociais (ALMEIDA, 2000, p. 2).

Por conseguinte, para se compreender a autonomia profissional no universo da assistência estudantil e todo o processo de estruturação da Educação Superior no Brasil, também é necessário tomar como referência o entendimento de educação enquanto mecanismo emancipatório e essencial ao pleno exercício da cidadania. Faz-se imprescindível ter clareza do quanto o cenário econômico e sociopolítico vivenciado pelo país interfere na qualidade e efetivação da educação e da Política de Assistência Estudantil, podendo tanto atender aos interesses das forças hegemônicas do capital, como possibilitando uma nova ideologia e hegemonia das classes subalternas opositoras ao status quo, elementos já trabalhados por Gramsci em seus escritos.

Numa outra interface, tem-se aqui, neste trabalho, um entendimento de educação que em muito coaduna com o pensamento de Gramsci (2004) e de Freire (1996), onde se percebe a educação enquanto elemento relevante para o processo de emancipação¹, autonomia e desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade. As reflexões acerca da educação voltam-se não apenas para uma educação formal, tecnicista e escolarizada, mas para uma educação que propõe o desenvolvimento integral do ser humano, incluindo-se aspectos culturais, sociais e políticos que servem de alicerce para a construção da cidadania e de novas formas de sociabilidade. Uma educação, conforme coloca Pfeifer (2010), que desempenha a ampla tarefa de socialização, de intelectualização e politização dos sujeitos e está direcionada à formação de sujeitos críticos e participativos. Neste sentido, a

¹ A noção de emancipação utilizada na análise dos dados desta dissertação baseia-se na reflexão de Marx na Questão Judaica e restringe-se para a emancipação política, engendrada nas contradições da sociedade burguesa, sendo este um conceito distinto da emancipação humana. A perspectiva da emancipação humana pressupõe uma nova sociedade, que supera o egoísmo e é inspirada pelos ideais coletivos. Com a emancipação humana o homem deve recuperar em si a figura do cidadão, utilizando suas forças como forças sociais e inserindo-se na produção coletivizada do trabalho e nas suas relações livres da exploração e da propriedade privada dos meios de produção e da terra. Na emancipação política, no entanto, o Estado reconhece direitos sociais e políticos, porém, sem que o homem se encontre realmente liberto. Todavia, vale ressaltar ainda o universo contraditório no qual se insere o Serviço Social enquanto profissão, cujos horizontes reivindicam esses dois processos emancipatórios, uma vez que o direcionamento do projeto ético-político profissional versa para a liberdade, equidade, justiça social e emancipação das classes sociais, e as condições objetivas oferecidas diariamente ao exercício profissional.

concepção de educação que perpassa as linhas deste texto norteia-se para uma educação enquanto instrumento de busca de alternativas contra-hegemônicas e como meio de transformação social gerada por um sujeito interventivo, como já acorda Freire (1996) em seus escritos.

Nesta dissertação a Educação Superior é vista como etapa de formação primordial para também se trabalhar e se investir na proposta de superação das contradições da sociedade, buscando construir um meio social mais digno e pautado na igualdade. Em suma, como sintetizam as palavras de Machado (2013, p. 13), uma “Educação Superior enquanto um direito de cidadania, cujas garantias de acesso, permanência e qualidade devam ser asseguradas pelo Estado, de modo universal ao cidadão portador de direitos”. Entende-se as condições da Educação Superior como reflexo de todas as transformações sociais e históricas pelas quais o sistema educacional passou e sabe-se que é nesta etapa de formação permanente que aparecem com mais nitidez os verdadeiros frutos das contradições e das desigualdades sociais vivenciadas nas etapas educacionais anteriores, colocando em evidência a necessidade de acesso à assistência estudantil para a grande maioria da população que deseja concluir seu curso superior.

Neste sentido, a escolha do tema ocorreu porque atuando na operacionalização da Política de Assistência Estudantil como assistente social da Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAes) da UFSC, vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSC, sentiu-se à necessidade de discutir de forma mais detalhada a temática aqui problematizada, haja vista que no dia-a-dia da prática profissional se percebe o limite da autonomia profissional frente às condições oferecidas na Educação Superior, as possibilidades de permanência dos estudantes que são usuários da assistência estudantil e à precariedade das condições de trabalho vivenciadas pelas assistentes sociais que estão lotadas na CoAes. Para tanto, busca-se discutir nesta dissertação quais os elementos que afloram deste espaço ocupacional de atuação na Política de Assistência Estudantil e de que forma eles podem ampliar ou restringir às margens da autonomia profissional do assistente social.

Para clarificar e também justificar a importância do problema de pesquisa aqui exposto é preciso entender a constituição e dinâmica da Coordenadoria de Assistência Estudantil da UFSC, um dos espaços onde ocorre a operacionalização da Política de Assistência Estudantil. O setor é composto por dez assistentes sociais, sendo que quatro estão afastadas da prática diária de suas atribuições na CoAes: uma assumiu a função de coordenadora do setor; outra está afastada para doutorado; uma em afastamento para mestrado e outra de licença à maternidade. A equipe

administrativa também é bastante restrita, composta por quatro profissionais que fazem a organização dos arquivos, o controle patrimonial, a emissão de declarações, o encaminhamento de documentos oficiais, o atendimento ao público, dentre outras atividades.

Pode-se afirmar que é uma equipe muito reduzida se comparado aos 1.283 estudantes que em dezembro de 2015², no Campus de Florianópolis, eram beneficiados com a Bolsa Estudantil e, também, se confrontado com a demanda de 2.147³ estudantes que em 2015, no Campus de Florianópolis, procuraram a CoAEs e foram atendidos pela equipe de assistentes sociais para a conclusão do cadastro socioeconômico. Além da equipe reduzida, outro problema enfrentado é a rotatividade de assistentes sociais no setor, sendo que das seis profissionais que assumiram em 2013, três já foram removidas por motivo de saúde e outras três ingressaram para substituí-las. E, das seis profissionais que já compunham a equipe do setor, duas foram removidas por indicação da gestão.

Na CoAEs as profissionais não possuem atuação direta no processo de gerenciamento/gestão da política, não participando dos trâmites orçamentários e nem do planejamento que versa sobre os tipos e quantidades de benefícios a serem oferecidos. Compete às profissionais do setor toda a operacionalização imediata da política, com atendimentos diários aos estudantes no plantão social; elaboração e análise de cadastros socioeconômicos; emissão de pareceres relacionados aos benefícios concedidos e à demanda atendida; confecção de relatórios e editais de benefícios; acompanhamento de casos sociais; encaminhamentos aos recursos da comunidade; parcerias com instituições governamentais ou não; participação em eventos e palestras da área; inserção em reuniões e grupos de estudo; inserção em comissões e ou grupos interdisciplinares; acompanhamento dos processos de concessão dos benefícios de auxílio moradia, moradia estudantil, bolsa estudantil, auxílio creche e isenção do restaurante universitário (RU); dentre outras demandas que surgem no transcorrer da atuação profissional.

² Informações obtidas no Relatório de Gestão 2015 da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), tendo como fonte a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs).

³ Dados retirados do Relatório de Gestão 2015 da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), tendo como fonte a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da UFSC.

No presente contexto, a Política de Assistência Estudantil da UFSC enfrenta problemas da ordem de gestão e de operacionalização. Ante as principais questões relacionadas à gestão pode-se citar a escassez de recursos financeiros internos; a restrição de recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁴; os cortes governamentais na Educação Superior pública; a falta de proporção na ampliação do número de benefícios assistenciais concedidos aos estudantes, frente à demanda que tem aumentado expressivamente e à Política de Ações Afirmativas, a qual tem trazido para a Universidade uma quantidade maior de estudantes de baixa renda e que precisam ter garantido de forma digna e equânime os seus direitos de acesso e permanência na UFSC.

Nos itens referentes à operacionalização da política destaca-se como problema mais significativo, conforme já colocado, a reduzida equipe de assistentes sociais para atender à demanda, sendo que atualmente seria necessário estar atuando na prática no mínimo o dobro das profissionais que estão lotadas no setor. Outras questões operacionais importantes versam para a falta de ambiente adequado ao atendimento dos usuários; o espaço de trabalho impróprio aos profissionais, com riscos ergonômicos, de insalubridade e periculosidade; impossibilidade de acompanhamento aos usuários; escassez de materiais de expediente; restrito número de profissionais para o apoio administrativo; falta de lugar e local adequado ao armazenamento de documentos, comprometendo inclusive o sigilo profissional; impossibilidade de realização de visitas domiciliares; contínuo adoecimento físico e mental da equipe profissional; dentre tantas outras questões que no dia-a-dia da prática comprometem o exercício profissional do assistente social e, conseqüentemente, a autonomia que dispõe neste espaço de atuação.

Continuando a problematizar o universo da assistência estudantil na UFSC é importante destacar que na Instituição ainda não existe, dentro desta política, uma sistematização da prática profissional do assistente social bem delimitada e isto começou a ser estruturado

⁴ Segundo informações da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN) da UFSC, disponíveis no Relatório de Gestão 2015 da PRAE, os recursos da assistência estudantil advindos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) têm sofrido, a partir de 2011, uma redução no incremento de seus repasses se comparado ao crescimento da demanda anual a ser atendida, sendo que o percentual de aumento em 2015 foi de 6,6% em relação a 2014.

durante o ano de 2016 pelas assistentes sociais que atuam no setor. As atribuições formais descritas para o cargo são aquelas que constam no documento entregue ao profissional no ato da posse, sendo que muitas não condizem com o real exercício da prática neste espaço ocupacional. São atribuições profissionais amplas e iguais para todos os profissionais de serviço social que ingressam na Instituição, independente do local onde vão atuar, sendo que na UFSC há assistentes sociais com atuação no Hospital Universitário (HU), na Divisão de Serviço Social e Atenção ao Servidor (DISS), no Colégio de Aplicação (CA), no Núcleo de Acessibilidade e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI).

Destaca-se, ainda, que houve uma maior aproximação com tema de estudo durante o ano de 2015, participando das atividades do Grupo de Estudos de Autonomia Relativa vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social (GEPSS). O grupo, coordenado pela orientadora deste trabalho, era composto por profissionais e estudantes de graduação e pós-graduação em serviço social, discutindo, quinzenalmente, artigos científicos voltados à conceituação e aos diferentes aspectos que perpassam a autonomia relativa do assistente social nos espaços sócio-ocupacionais onde está inserido.

Dadas as ponderações acima descritas, onde o tema de pesquisa indicou “a área de interesse ou assunto a ser investigado. [...] uma delimitação ainda bastante ampla. [...] um caminho ainda em aberto” (Minayo, 2009, p. 39), tomou-se como objeto de pesquisa, dentro deste tema, a “Autonomia Relativa do assistente social na Política de Assistência Estudantil da UFSC”. E, de acordo com Minayo (2009, p. 33), o objeto

é aquele que se apresenta aos nossos sentidos pela forma de imagens, é o que vemos e sentimos e que, na maioria das vezes, se apresenta como “real”, natural e transparente. Em pesquisa social sabemos o quanto estas percepções sofrem influências das nossas visões de mundo, possuidoras de uma historicidade, portanto, em nada “naturais”.

Considerando também que o recorte é visto como uma “parcela”, uma parte do objeto sobre o qual o pesquisador decide se dedicar e estudar, conforme refere Minayo (2009), delimita-se, como recorte “os elementos que inflexionam as margens da autonomia relativa do assistente social na Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Santa Catarina”. No entanto, com vistas a desvelar o objeto e

conduzir a pesquisa empírica a ser executada, procurou-se traçar algumas questões norteadoras que, no transcorrer do processo, deram direcionamento ao trabalho e às entrevistas semi-estruturada, compostas por dezesseis questões e realizadas com sete assistentes sociais da CoAes. A amostra utilizada para a escolha das entrevistadas foi do tipo não-probabilística intencional, sendo os dados coletados analisados à luz da teoria que respalda este trabalho. Esclarece-se que o detalhamento dos procedimentos metodológicos desta dissertação está exposto no item 4.1., antes de se apresentar a análise e interpretação dos dados coletados.

Ademais, para delinear as questões norteadoras considerou-se que a assistência estudantil é um espaço de contradições e desafios, com diferentes elementos que dele emanam e que requisitam uma atuação profissional comprometida; interdisciplinar; pautada nos conhecimentos específicos da profissão e respaldada pelas leis que regulamentam o agir profissional do assistente social. São questões que versam sobre os elementos que inflexionam às margens da autonomia profissional do assistente social, as quais passam pela relação com os usuários e com os gestores da política, até os conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos, ético-políticos; às condições materiais, financeiras e humanas para o exercício profissional; a formação; e a articulação com a categoria profissional.

Assim, tomando por base a escolha do tema e as questões norteadoras, o objetivo geral da pesquisa empírica é identificar e analisar os elementos presentes no trabalho do assistente social na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAes) da UFSC que ampliam e restringem suas margens de autonomia relativa. Dentre os objetivos específicos tem-se: discutir a Educação Superior e a Política de Assistência Estudantil no contexto da sua expansão e das necessidades de permanência dos estudantes; resgatar e discutir o conceito de autonomia relativa, especialmente, na literatura profissional do Serviço Social; identificar e descrever como é realizado o trabalho profissional do assistente social na assistência estudantil da UFSC, de modo a subsidiar a análise da autonomia relativa neste espaço sócio-ocupacional; e, examinar a autonomia relativa do assistente social dentro da CoAes/UFSC tomando como referência elementos identificados na literatura profissional que tensionam suas margens de ampliação e redução.

Neste sentido, é essencial aludir que a principal justificativa para a realização deste trabalho é poder tratar, enquanto assistente social que compõe a equipe da CoAes, sobre os diferentes elementos que influem diretamente sobre a autonomia profissional do assistente social na

assistência estudantil da UFSC. São elementos que afetam a prática profissional e a intervenção diária do assistente social neste espaço ocupacional e sob os quais o assistente social não têm inteira ingerência.

Justifica-se, também, que a discussão da autonomia profissional no âmbito da Política de Assistência Estudantil é um debate contemporâneo, mas ainda não encontra referenciais teóricos que correlacionem e respaldem os dois assuntos em um único trabalho. Esta discussão emerge principalmente a partir de 2007, ano em que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁵ foi regulamentado, representando um marco histórico nesta área em razão das reivindicações dos movimentos sociais e dos profissionais que atuavam na assistência estudantil para que se implantasse uma política que garantisse a permanência dos estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Considerando também as alusões e a “liberdade” que o PNAES oferece à operacionalização da Política de Assistência Estudantil nas IFES, percebe-se que neste momento histórico um número maior de assistentes sociais começa a ser contratada para gerir o PNAES nestas instituições, ampliando-se os campos de atuação do serviço social e as possibilidades de discutir a autonomia profissional também nestes espaços.

A importância em se desmistificar e ampliar as discussões sobre o “problema” da autonomia relativa do assistente social reafirma-se, ainda, pelo fato de estar diretamente vinculada ao exercício profissional, necessitando de um debate feito por toda a categoria profissional, independente do espaço ocupacional onde estão inseridos. A temática clarifica a sua relevância para a produção do conhecimento, haja vista que é fundamental discutir o exercício profissional tratando da autonomia que este exercício possuiu, o qual está imbricado com o processo histórico da profissão e com o resultado que a intervenção pode produzir.

Além disso, existe pouca bibliografia sobre o assunto e ainda não se encontrou estudos que correlacionem a autonomia relativa do assistente social com o espaço de atuação na Política de Assistência Estudantil, dando, neste sentido, o caráter de ineditismo à temática estudada. As revisões de literatura sobre a autonomia relativa do assistente social e sobre a assistência estudantil, feitas nas disciplinas Atividade Supervisionada I e II, nos semestres 2015.1 e 2015.2,

⁵ O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pela Portaria Normativa / MEC nº 39/2007, tendo sido regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010.

respectivamente, confirmam o argumento de que existem poucas bibliografias sobre o tema e objeto de estudo abordado neste trabalho, sendo que a maioria dos materiais bibliográficos encontrados versam para artigos publicados em revistas e apresentados em congressos, colóquios e seminários, existindo poucas teses e dissertações que referendam as temáticas. Ressalta-se, também, que no levantamento realizado nada foi encontrado de bibliografias que relacionem a autonomia profissional do assistente social com a Política de Assistência Estudantil.

Abordar a autonomia profissional no universo da Política de Assistência Estudantil é também de suma importância para os usuários, pois possibilita que os assistentes sociais que operacionalizam esta política possam discutir os meandros do dia-a-dia de sua prática profissional, objetivando melhor atendê-los e buscando propiciar a eles o que o PNAES preconiza, ou seja, o direito e a garantia de condições dignas de acesso e permanência nas IFES.

Dentro do contexto da Educação Superior as pesquisas que perpassam a assistência estudantil também são de fundamental importância, haja vista todo o processo de expansão e reestruturação da Educação Superior que tem ocorrido nas duas últimas décadas, com programas governamentais que visaram a ampliação no número de vagas e a diversificação das formas de acesso, mas, por conseguinte, não garantiram aos estudantes a permanência e a conclusão de seus cursos nas Instituições de Ensino Superior. Esgrimir sobre a assistência estudantil é poder buscar junto aos diferentes atores sociais alternativas que permitam dar aos estudantes formas dignas de se manterem e findarem seus cursos superiores, como já previsto enquanto direito social na Carta Constitucional de 1988, que alude sobre esta matéria. Outrossim, tais direitos vem sendo constantemente aviltados e, recorda-se, ainda, o futuro incerto que atualmente aguarda a Educação Superior decorrente das rupturas institucionais em curso, com o retrocesso dos direitos sociais já garantidos e o congelamento de gastos na área educacional, proposto pela PEC 55/2016.

Os capítulos desta dissertação estão ordenados da seguinte forma: o primeiro aborda a Educação Superior e a assistência estudantil, no seu processo histórico de expansão e permanência, tratando das discussões que perpassam esta questão. O segundo capítulo discorre sobre o trabalho profissional e as condições de trabalho, a concepção de autonomia em Gramsci e a autonomia relativa do assistente social. O terceiro apresenta a UFSC e a assistência estudantil nesta Universidade, ressaltando o processo de desenvolvimento do trabalho profissional na

CoAes e a atuação profissional do assistente social na Política de Assistência Estudantil. E, por último, um quarto capítulo, o qual traz a discussão sobre a autonomia relativa do assistente social na Política de Assistência Estudantil da UFSC, indicando os procedimentos metodológicos adotados no trabalho; apontando as questões norteadoras de pesquisa; discorrendo sobre os elementos que inflexionam a autonomia relativa, ampliando ou restringindo suas margens; e, trabalhando a sistematização e análise dos dados. Depois, tem-se as considerações finais, as referências e os apêndices, com o roteiro da entrevista e o termo de consentimento livre e esclarecido.

Pretende-se, com este trabalho, trazer subsídios para que a categoria profissional possa ter uma percepção mais concisa sobre os diferentes elementos que rebatem na autonomia relativa do assistente social na Política de Assistência Estudantil e a forma como nela interferem. Busca-se, ainda, que os resultados da pesquisa possam melhor respaldar a atuação profissional dos assistentes sociais na CoAes, contribuindo na garantia dos direitos dos usuários da Política de Assistência Estudantil e que também suscitem em outros pesquisadores novos temas de pesquisa.

2 CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO SUPERIOR E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Para compreender a assistência estudantil e o processo de estruturação da Educação Superior no Brasil é necessário tomar como referência o entendimento de educação enquanto mecanismo emancipatório e essencial ao pleno exercício da cidadania, tal como se insere no âmbito do projeto ético-político profissional do assistente social. É imprescindível ter clareza também do quanto o cenário econômico e sociopolítico vivenciado pelo país interfere na qualidade e efetivação da educação, aqui com um delineamento significativo na Educação Superior e na Política de Assistência Estudantil. Numa outra interface, reafirma-se a postura de adotar neste trabalho uma concepção de educação que condiz com o pensamento de Gramsci (2004) e de Freire (1996), percebendo a educação enquanto elemento relevante para o processo de emancipação, autonomia e desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade. Tem-se clareza de que as reflexões acerca da educação direcionam-se não somente para uma educação formal, tecnicista e escolarizada, mas também a uma educação que propõe o desenvolvimento integral do ser humano, incluindo-se aspectos culturais, sociais e políticos que servem de alicerce para a construção da cidadania e de novas formas de sociabilidade.

Conforme coloca Pfeifer (2010), uma educação que desempenha a ampla e árdua tarefa de socialização, de intelectualização e politização dos sujeitos e está direcionada à formação de pessoas críticas e participativas. Sendo assim, a concepção de educação que percorre as linhas deste trabalho norteia-se para uma educação enquanto instrumento de busca de alternativas contra-hegemônicas e como meio de transformação social, gerada por um sujeito interventivo, como já acorda Freire (1996) em seus escritos. Em suma, a educação enquanto “um processo complexo que constitui a vida social. Deve ser compreendida como totalidade histórica, que articula de modo não linear a relação entre a esfera pública e privada, econômica, comunitária e ideológica da vida em sociedade” (ALMEIDA, 2000, p. 21).

Neste sentido, concebendo a educação enquanto mecanismo emancipatório e essencial ao pleno exercício da cidadania, também tem-se neste trabalho o entendimento de Educação Superior como direito social e direito de cidadania dos brasileiros, sendo que o acesso, a permanência e a qualidade devem ser garantidas pelo Estado de forma universal a todos os cidadãos. Destaca-se que a Educação Superior é

aquela desenvolvida em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas, sendo que a partir de 1996, com a implementação da LDB, como será visto no transcórre deste capítulo, a Educação Superior além de ocorrer dentro das Universidades e Institutos isolados já existentes, passou também a ser gerida pelos Centros Universitários e as Faculdades Integradas. No Brasil, a Educação Superior é o mais elevado nível da Educação brasileira e, de acordo com o art. 43, inciso I da LDB, compete a este grau de educação fomentar “a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

Discorrer sobre a expansão da Educação Superior e o contexto histórico da Assistência Estudantil com seus avanços e retrocessos pressupõe apontar os diferentes caminhos percorridos pela Educação Superior e a Assistência Estudantil, seus limites, possibilidades e mudanças no decorrer dos anos, até se tornarem políticas públicas, com vistas a garantir o acesso e a permanência dos estudantes das classes mais vulnerabilizadas, às Instituições de Ensino Superior (IES).

Neste sentido, para que seja possível compreender a intensidade das mudanças que estão sendo discutidas e implementadas na Educação Superior e na assistência estudantil, este capítulo traz primeiramente os primórdios e a expansão da Educação Superior no Brasil e as transformações ocorridas a partir da década de 1990; depois aponta o contexto da Educação Superior nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT); e, por fim, faz um resgate do percurso da assistência estudantil no Brasil até chegar no PNAES. Assim, discutir o processo de expansão da Educação Superior remete a entender o projeto societário em que ele se insere; o papel que é destinado à Educação Superior neste cenário e, como esta educação foi configurando-se no transcórre da história. Por conseguinte, tem-se a pretensão não apenas de analisar a conjuntura na qual as mudanças da Educação Superior se inserem, mas também os desdobramentos que elas têm sobre as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.1 A expansão da Educação Superior: dos primórdios aos governos neoliberais de 1990 a 2002

A educação, historicamente transfigurada na mercantilização, na segregação do conhecimento e em formas díspares de acesso e permanência, geralmente pautadas em posições de classes e grupos sociais, é resultado do processo histórico por meio do qual esta política foi se constituindo ao longo dos anos. Desde o início, ainda na época do Brasil Colônia, a educação acompanhou o percurso das transformações

econômico-sociais vivenciadas pelo país, sempre iniciadas de cima para baixo e determinadas por grupos hegemônicos de poder, mantendo os resquícios da desigualdade e do abismo social entre classes, e dificultando a construção de uma sociedade mais democrática. Pelas palavras de Pinto (1986) vê-se que a discussão sobre a formalização de um sistema educacional no Brasil emerge após a Independência, buscando garantir a criação de escolas primárias, colégios e universidades. No entanto, desde os jesuítas, até as mudanças na educação propostas por Marquês de Pombal⁶, já existiam em terras brasileiras uma preocupação com a educação, como ocorria, por exemplo, com o ensino direcionado aos indígenas.

São muitos os autores que relatam a inexistência de Universidades no Brasil durante o período colonial, haja vista que nesta época o Pacto Colonial do Brasil com Portugal nos impedia de criar uma Educação Superior no país. Segundo Mendonça (2000), durante praticamente todo o período colonial a Coroa Portuguesa procura manter esta dependência do Brasil em relação à universidade Portuguesa de Coimbra, fechando a perspectiva de criação de cursos superiores no Brasil colonial e até a possibilidade de investimentos em novas escolas e instituições educacionais, as quais se resumiam praticamente aos colégios jesuítas.

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro as instituições de ensino criadas por Dom João VI ainda não se configuravam como instituições de Ensino Superior e estavam basicamente voltadas para a defesa militar da Colônia, que se tornou a sede do Governo Português (MENDONÇA, 2000). Neste sentido, permanece vivo durante o primeiro e o segundo Império o interesse pela implantação de uma Universidade no país, interesse este, perpassado, já naquela época, por uma série de disputas econômicas e políticas,

⁶ Sebastião José Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, era um político português. Foi embaixador, ministro e ministro-principal de Portugal, dirigindo o país sob os princípios iluministas. Foi o principal responsável pela abolição da escravidão em Portugal, reorganizou o sistema de educação, melhorou as relações com a Espanha e publicou um novo código penal. Além de fortalecer a marinha portuguesa e reorganizar o exército, também como aplicação dos princípios do mercantilismo, introduziu novos colonos nos assentamentos portugueses, fundou a Companhia das Índias Orientais e outras companhias para negociar com o Brasil. A agricultura, o comércio e as finanças melhoraram. Contudo, suas reformas, todas elas emolduradas dentro do conhecido despotismo iluminista, enfrentaram uma grande oposição, especialmente dos jesuítas e da aristocracia (MACIEL e NETO, 2006).

enfrentando resistência por parte de grupos distintos. Teixeira (1999, p. 83) apud Mendonça (2000) diz que “nada menos de 42 projetos de universidade são apresentados a essa época, do de José Bonifácio ao de Rui Barbosa, sendo, entretanto, sistematicamente recusados pelo governo e pelo parlamento”. Indícios de uma Educação Superior fragmentada, que perdura até hoje, por meio de cursos superiores com diferentes especializações e habilitações e do advento da educação à distância, que não transmite ao educando a noção da “totalidade”.

Todavia, nesta época, também persistiam na sociedade Instituições que iam contra os pensamentos hegemônicos do governo, impetrando uma luta pelo patriotismo e participando dos ideários da Revolução de 1817, conhecida como Revolução Pernambucana, como foi o caso do Seminário de Olinda. Neste sentido, denota-se que a tentativa de centralização e controle governamental sobre a Educação Superior, os quais permanecem nos dias atuais, sempre existiram e são reflexos de toda uma história construída e pautada na rigidez e nas determinações de grupos hegemônicos que almejam sempre deter o poder.

Tal questão remete, por um lado, à discussão sobre as finalidades dessa instituição e, por outro, para a complicada relação entre a universidade e o Estado, tendo em vista que uma das suas demandas essenciais, como instituição historicamente constituída, tem sido a de autonomia, particularmente acadêmica, com relação às demais instituições da sociedade e especificamente com relação ao Estado (MENDONÇA, 2000, p. 135).

No período da primeira república os esforços para a construção de um efetivo sistema educacional ampliaram-se, mas permaneceu a precariedade quantitativa de estabelecimentos de ensino, ou seja, cresceu pouco o número de escolas e instituições educacionais. Na década de 1930, o cenário conjuntural do Brasil começa a se alterar, mantendo-se ainda uma economia agrária, mas ocorrendo um significativo impulso na economia industrial e refletindo-se no aumento da demanda escolar e na lógica da educação nacional. De acordo com Romanelli (2007), começa, nesta época, a se desenhar uma educação de preparação para o mercado, a qual perdura ainda na atualidade.

Todavia, a evolução do sistema educacional no Brasil desde a década de 30, nos seus diferentes aspectos, não corresponde apenas às

evoluções e às determinações impostas pelo capitalismo, mas é perpassada, durante todo o seu processo de construção e transformação, por uma transversalidade classista (PEREIRA, 2007 apud BARBOSA, 2011). Sob esta concepção surge, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF).

A reforma universitária não nos libertará dessa servidão. Mas nos poderá ensinar os caminhos intelectuais e políticos que permitirão conquistar a própria liberdade intelectual e política, condição moral para extinguir todas as formas de servidão, internas e externas, que metamorfoseiam uma terra radiosa e um povo alegre numa realidade triste (FERNANDES, 1975, p. 32 apud MENDONÇA, 2000, p. 141).

As décadas de 1940 e de 1950 também trouxeram mudanças para a educação. A Constituição de 1946 expandiu o debate sobre a temática, colocando, em seu art. 166, que a educação é direito de todos e seguindo, no art. 167, que “o ensino nos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. Percebe-se que, nesta época, que o setor privado passa também a ter liberdade para explorar este “nicho” de mercado, na medida em que respeitar a legislação que rege a educação. Na década de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1961, também dispõe que a educação é direito de todos, obrigação do poder público, mas pode ser ministrada pela iniciativa particular. É neste momento histórico da década de 1960 que estudantes, sindicatos, comunidade científica organizada, partidos políticos e até o próprio Estado, mesmo defendendo ideais diferentes, se manifestaram exigindo uma reforma da educação, que há tempos já vinha sinalizando uma série de contradições (BARBOSA, 2011).

Os estudantes também propunham seus novos rumos à Educação Superior e a União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1961, realizou na mesma época o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, já apontando a importância da implementação da assistência estudantil. O “[...] movimento estudantil [...] iria encabeçar uma luta pela reforma universitária [...]” (MENDONÇA, 2000, p. 145) e buscava uma maior abertura da Universidade às pessoas de baixa renda e uma assistência estudantil mais digna e eficaz, como ainda acontece nas reivindicações feitas atualmente pelos estudantes.

Num cenário de adversidades sociais, econômicas e políticas postas pela ditadura militar, a Reforma Universitária de 1968 se corporifica pela Lei nº 5.540/68, pois não era mais possível ao governo reter o processo de transformação da Universidade, em virtude da pressão exercida pelos movimentos sociais e a classe média para a ampliação da oferta de vagas e por causa do projeto de modernização econômica que se buscava implantar no Brasil. Esta Reforma de 1968 trouxe avanços para a Educação Superior brasileira pois colocou a universidade na sua tríplice função de ensino, pesquisa e extensão e institucionalizou a carreira docente e a efetiva implantação dos cursos de pós-graduação (MENDONÇA, 2000). Mas, também foi ela a grande responsável por burocratizar o espaço do ensino dentro da universidade, criando uma diversidade de órgãos deliberativos e pró-reitorias, de modo a formar uma estrutura decisória e de poder verticalizada.

Reflexos desta Reforma Universitária instituída pelo governo em 1968 e com continuidade nas décadas seguintes, desrespeitando muito as construções e lutas populares, ainda são vivenciados por toda a Educação Superior pública brasileira. A autonomia da universidade pública, já descrita no artigo 207 da Constituição Federal (CF) de 1988, até hoje não se efetivou por conta de um regime autoritário, onde o Governo Federal controla e centraliza a administração universitária. A Universidade pública vive o aleijamento de sua autonomia por meio da escassez de recursos à sua manutenção; das interferências políticas na escolha dos dirigentes; do corte de verbas para bolsas de estudo e pesquisa; do sucateamento das estruturas; da redução do número de docentes e técnicos administrativos; da entrada de fundações privadas em seus estabelecimentos; dentre tantas outras evidências que tolhem a Educação Superior pública.

No entanto, uma primeira onda de Expansão da Educação Superior ocorreu no fim da década de 1960 e início da década de 1970, quando, segundo Martins (2009, p. 22), só na Educação Superior Pública, de 1967 a 1980 as

matrículas passaram de 88 mil para aproximadamente 500 mil estudantes, registrando um crescimento da ordem de 453%. Esse aumento ficou aquém das necessidades de acesso à Educação Superior, abrindo um flanco favorável à participação do ensino privado.

Assim, o desequilíbrio existente entre a demanda e a oferta de vagas, aliado às lutas já existentes pela democratização da Educação Superior serviram de base para o primeiro “bum” de expansão da Educação Superior.

A década de 1980, considerada pelos estudiosos como a “década perdida”, em virtude do processo de estagnação econômica e retração na produção industrial, também traz uma inércia para o processo de expansão da Educação Superior com a criação de poucas Instituições privadas e públicas e com a diminuição no número de discentes que concluem seus cursos superiores. Martins (2000, p. 47) esclarece que “no início da década de 80 eram 1.377.286 matrículas e, no final, 1.518.904 alunos freqüentando o ensino de terceiro grau, representando um aumento de apenas 10% e uma situação de quase estagnação”.

Por outro lado, a transição do regime autoritário para o regime democrático representativo, ocorrida nos anos de 1980, amplia a participação de estudantes, trabalhadores e sociedade civil no meio público, reivindicando novos espaços na política e na vida social. A Educação Superior também assume uma postura mais crítica ante aos fatos e a Universidade começa a desempenhar um papel de protagonista na oposição aos ideólogos capitalistas, como bem afirma Barbosa (2011). A perspectiva de expansão da Educação Superior que estava estável durante este período, para a década seguinte foi outra, quando vivenciou a sua segunda onda de expansão no contexto neoliberal da contrarreforma do Estado e de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que abriria espaço para a prestação de serviços de Educação Superior por instituições de diferentes tipificações.

No contexto nacional, a década de 1990 do século XX iniciou a incorporação da agenda neoliberal, ganhando expressividade com o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que operou vultosas mudanças econômicas, políticas e sócio-culturais, introduzindo medidas de reestruturação produtiva no país, as quais alteraram significativamente o padrão de desenvolvimento e formaram uma nova racionalidade política, cultural e ética da ordem burguesa, focada na esfera financeira.

Entre outras medidas, a contrarreforma do Estado brasileiro, iniciada em 1995 no governo FHC, acelerou o caminho de desresponsabilização do Estado ante à “coisa” pública e os processos de desregulamentação da economia e de abertura comercial e financeira do Brasil ampliaram a globalização nas suas esferas econômica, cultural e política, trazendo significativas mudanças para a expansão da Educação Superior. A contrarreforma do Estado permitiu que a Educação Superior

e as ações de pesquisa passassem a ser serviços não exclusivos do Estado, podendo ser prestados por instituições públicas não estatais e não lucrativas. Além disso, a diminuição do grau de intervenção estatal assumida pelo neoliberalismo também traz expressivas alterações no mercado de trabalho, surgindo novas formas de emprego, como o

eventual, temporário e de tempo parcial, onde o assalariamento fica a margem do aparato legal e sem a segurança dos direitos trabalhistas. Efetiva-se assim a estrutura de emprego e renda contemporânea, caracterizada pelo subemprego. O emprego vem transformando-se em diferentes tipos de ocupação, substanciado por um estado de precarização nas relações de trabalho, onde são substituídas as relações formalizadas de emprego por relações informais de compra e venda da mão-de-obra (NOGUEIRA e PFEIFER, 2005, p. 152).

Aos poucos o projeto neoliberal vivencia uma crise conjuntural e numa tentativa de setores das classes dominantes darem resposta à crise do neoliberalismo e às diferentes expressões da questão social que emergem na sociedade, surge uma corrente chamada de social-liberalismo, que aparece como uma revisão ideológica do neoliberalismo (CASTELO, 2012). Os sociais liberais traziam a idéia de um conjunto de políticas sociais compensatórias de transferência de renda e de políticas estruturais, que seriam, entre outras, as políticas de crédito e de financiamentos de educação, as quais, segundo eles, dinamizam as relações comerciais e mercantis e possibilitam a erradicação da pobreza. A acumulação capitalista e a desenfreada entrada do Brasil no mercado mundial para esta vertente não serve como explicação da pobreza, preferindo explicarem a pobreza pela via dos reveses do mercado e pela “estagnação” dos pobres que não aproveitam às oportunidades que têm para progredirem (CASTELO, 2012). Assumindo uma postura contrária a esta explicação dada pelos sociais liberais à questão social, coaduna-se com as palavras de Castelo (2012, p. 65-66) quando este afirma que “as raízes da questão social devem ser procuradas nas desigualdades geradas e perpetradas pela exploração do trabalho assalariado pelo capital, sob pena de uma análise superficial do pauperismo”. Assim, conforme Castelo (2012a), o social-liberalismo instaura-se no Brasil para confirmar o direcionamento intelectual e

moral das classes proprietárias e, inicia-se, neste momento, um processo de mudanças e privatizações também na área da educação.

Neste entremeio, a Educação Superior dá início a sua segunda onda de expansão nos últimos anos do século XX. Nos governos brasileiros neoliberais a possibilidade de democratização da Educação Superior pública e gratuita foi posta de lado, diante do desmonte gradativo das universidades públicas e dos cortes orçamentários, bem como pela aceleração desenfreada na expansão das instituições privadas de Educação Superior, sendo que, em 2002, no fim do governo FHC, registra-se “30,8% das matrículas em instituições públicas para 69,2% nas privadas” (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 36). As diretrizes da contrarreforma do Estado no Brasil, implementadas à risca na Era Fernando Henrique, orientavam para uma diversificação institucional na Educação Superior, com diferentes modalidades de ensino e fontes de financiamento e com um incentivo à educação privatizada, como forma de ampliar o número de vagas na Educação Superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, muito “sabiamente” reeditada no governo neoliberal, em seu art. 45, já aponta para esta abertura e diversificação na Educação Superior quando dispõe que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996). Martins (2000) e Machado (2013) recordam que esta abertura na Educação Superior iniciada no final do século XX e com continuidade nas primeiras décadas do século XXI se dá de forma pouco planejada, despreparada para enfrentar a entrada de um público socialmente mais diversificado e desvirtuando o papel de cidadania, fazendo com que a Educação Superior muitas vezes volte-se apenas ao desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, de modo a responder às exigências do mercado competitivo. Foi uma expansão da Educação Superior pautada em medidas que

culminaram com a ampliação da oferta de cursos tecnológicos, de graduação e pós-graduação, em diversas áreas e modalidades, presenciais e à distância, nos grandes centros urbanos e no interior, a partir da proliferação de cursos e Instituições de Educação Superior (IES), sobretudo, na rede privada (MACHADO, 2013, p. 42).

Assim, a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) previstas pela LDB de 1996 está relacionada com à propriedade das IES, as quais podem ser pública⁷; privada⁸; ou privada_nãoestatal e não lucrativa. As IES privadas, por sua vez, dividem-se em três tipos: as IES “particulares” (nãoestatais e com fins lucrativos), as “comunitárias”⁹ e as “confessionais”¹⁰ e filantrópicas¹¹” (os dois últimos tipos não estatais, mas sem fins lucrativos)”. Esta diversificação institucional também foi revigorada na LDB quando a legislação traz a possibilidade de implementação de diversas formas de organização acadêmica, variando em tipos e atribuições distintas para cada modalidade de IES no conjunto do sistema de Educação Superior. As

⁷ As IES públicas são aquelas mantidas pelo Poder Público, nas esferas Federal, Estadual ou Municipal e tem acesso gratuito a população.

(Fonte: Disponível em http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html).

⁸ As IES privadas são aquelas cuja propriedade é privada ou seja o dono não é o Estado. Estas IES privadas se dividem em privadas nãoestatais, que são as IES “particulares” (com propriedade privada e com fins lucrativos, ou seja, visam o lucro o qual é apropriado pelos seus “donos”) e em privadas nãoestatais e não lucrativas (sem fins lucrativos), que são as IES “comunitárias”, “confessionais” e “filantrópicas”. Todas as privadas sobrevivem da cobrança de mensalidades e demais taxas. As IES privadas não lucrativas ou sem fins lucrativos podem ser não beneficentes, que são aquelas instituições mantidas por ente privado, sem fins lucrativos, podendo ser confessional ou comunitária, conforme o art. 20 da LDB. Ou as IES privadas não lucrativas ou sem fins lucrativos também podem ser beneficentes (confessionais e filantrópicas), que são aquelas instituições mantidas por ente privado, sem fins lucrativos, detentoras de Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social, nos termos da legislação própria.

(Fonte: Disponível em http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html).

⁹ As Instituições de Ensino Superior Comunitárias são Instituições administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sem finalidade de lucro, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade.

(Fonte: Disponível em http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html).

¹⁰ As Instituições de Ensino Superior Confessionais são Instituições administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sem finalidade de lucro, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica. (Fonte: Disponível em http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html).

¹¹ As Instituições de Ensino Superior Filantrópicas são Instituições administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sem finalidade de lucro, que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art. 20 da LDB).

(Fonte: Disponível em http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html).

IES foram, então, “categorizadas por “Universidades”¹², “Centros Universitários”¹³”, “Faculdades Integradas”¹⁴; “Faculdades, Escolas e Institutos”¹⁵; e, “Centros de Educação Tecnológica”¹⁶” (MACHADO, 2013, p. 114-115). Ainda com vistas à expansão e a diversificação das instituições de Educação Superior a LDB, em seu art. 80, previu a instituição de cursos de Educação à Distância (EAD), os quais, posteriormente, foram regulamentados pelo Decreto nº 5.622, de 19.12.2005 e se expandiram de forma expressiva durante os governos petistas.

Neste contexto neoliberal, entende-se que se amplia o processo de decadência vivenciado pela Educação Superior, com o crescimento descontrolado das instituições privadas e os significativos cortes enfrentados pelas Universidades públicas. Além disso, com o advento de instituições privadas de fomento à pesquisa que se inseriram no interior destas Universidades, este tipo de Educação foi se tornando um setor orientado e vinculado ao mercado, com a finalidade de atender às crescentes exigências de valorização do capital. Neste sentido, concorda-se com a arguta análise de Mancebo, Vale e Martins (2015, p.

¹² As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Fonte: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>).

¹³ São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (Fonte: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>).

¹⁴ “Faculdades Integradas”, a partir de 2010 são englobadas na categoria “Faculdades” (MACHADO, 2013, p. 115).

¹⁵ “Faculdades, Escolas e Institutos”, a partir de 2010 são englobadas na categoria “Faculdades” (MACHADO, 2013, p. 115).

¹⁶ “Os Centros de Educação Tecnológica” são substituídos em 2004 pelos Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia (CET/FaT) (MACHADO, 2013, p. 115).

33) ao declararem que o processo de expansão da Educação Superior pressupõe resultados positivos

por ampliar o acesso da população ao ensino superior, mas deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais.

Discutindo ainda os efeitos negativos e positivos da expansão da Educação Superior, percebe-se que ela não pode ocorrer de forma indiscriminada mas, é preciso

criar mecanismos efetivos para combinar essa expansão – cada vez mais necessária – com padrões de qualidade acadêmica e uma contínua avaliação acadêmico-institucional subsidiando o credenciamento periódico das instituições (MARTINS, 2000, p. 42).

Acredita-se, desta forma, que as ações governamentais de acompanhamento à expansão destas IES é o melhor caminho para aprimorar a qualidade do ensino por elas oferecidas e evitar que tais instituições constituam-se somente para servir à lógica do mercado.

Por outra via, Sguissardi e Júnior (2013) também avaliam que na mercantilização do Educação Superior com vistas à continuidade do processo de expansão, a abertura de cursos nas IES, tanto nas públicas como privadas, neste período neoliberal, nem sempre respeita o regionalismo, a economia e tampouco atende aos interesses das comunidades locais onde estas Instituições terminam por se instalar. Por hora, estas implantações de novas IES pode virar moeda de troca eleitoral e política, de forma que as Instituições, com seus respectivos cursos, vão sendo criadas não para suprir uma demanda da sociedade, mas para atender às necessidades pessoais e particulares de uma determinada minoria dominante. Os autores Sguissardi e Júnior (2013) apontam as mudanças que vem ocorrendo no papel das IES, que

estariam passando a ocupar um novo lugar social e econômico e, conseqüentemente, mudando sua função social e econômica. No âmbito social, os dados oficiais, [...], indicam uma tendência de essa instituição tornar-se mera executora de políticas compensatórias, enquanto, no plano econômico, apresenta-se como um novo modo de empresariar o saber produzido e nova forma de produzir ciência e tecnologia (SGUISSARDI, 2008, p. 1020).

Pode-se afirmar que este trâmite de mercantilização da Educação Superior é contraditório e dual. Este processo possibilitou a ampliação de vagas nas IES privadas e o acesso das classes mais empobrecidas a este nível de instrução, pois começaram a contar com programas governamentais de incentivo, empréstimos e financiamentos educacionais para entrarem na faculdade, como, por exemplo, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), instituído no Governo FHC. Por outro lado, a mercantilização da Educação Superior subalternizou duas vezes esta classe, à medida que relega a ela os espaços menos qualificados no mercado de trabalho, pois nem sempre oferece uma formação superior qualificada.

Outro importante aspecto a ser considerado é a formação de uma massa de jovens recém-graduados em determinadas áreas onde tem sido mais viável a expansão, almejando uma ascensão social com base em uma carreira profissional promissora, mas com uma inserção precária nas relações de trabalho e na vida social (PEREIRA et al., 2015, p. 325).

Ao ingressarem na IES particulares, ainda que disponham de descontos nas mensalidades, haja vista as facilidades de empréstimos e financiamentos iniciadas pelos governos neoliberais, a classe “menos favorecida” também não se mantém, porque precisa trabalhar e porque os custos para além da mensalidade, os quais possibilitariam a sua permanência na Educação Superior, são altos (BARBOSA, 2011). É mais uma vez a configuração perversa da lógica do mercado que “privilegiou, historicamente, os que tiveram acesso a melhor educação de primeiro e segundo grau em escolas particulares de excelente qualidade, e receberam instrução adequada” (BARBOSA, 2011, p. 13).

Na concepção de Zago (2006, p. 230) “a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos”.

Para Barbosa (2011, p. 14), “fica evidente que a classe dominante é a que se encontra em melhores condições para ocupar as melhores universidades, bem como os cursos de maior status social”. Com esta afirmativa, delinea-se que para às classes pauperizadas ficou reservada uma Educação Superior não tão qualificada, ofertada por Universidades privadas, centros universitários e faculdades isoladas e que, em sua grande parte, atende apenas à lógica do capital financeiro, visando obter lucros e formar estudantes para servirem à produtividade do mercado, investindo em uma formação instantânea e aligeirada, preocupada mais com a quantidade de formados do que com a qualidade da formação oferecida. O retrato evidente deste crescimento indiscriminado de IES privadas no período neoliberal, também se dá pela expressiva expansão dos cursos noturnos, atingindo o “nicho de mercado” daquelas pessoas que já trabalham e precisam estudar e, também, pelo crescimento dos cursos de educação à distância (EAD), com condições mínimas de funcionamento e oferecidos em um curto espaço de tempo. Ainda que o ministrar da Educação Superior não ocorra apenas na esfera da Universidade pública, como já se clarificou nas linhas deste texto, utiliza-se aqui uma citação muito atual de Chauí, sobre o que vem ocorrendo na Universidade e, para que esta citação se torne ainda mais pertinente, no lugar de Universidade, leia-se, Educação Superior.

A universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material, quanto no da produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise, é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a criar mão-de-obra dócil para o mercado (CHAUÍ, 2001, p. 46).

Assim, a Educação Superior pública, tão expressivamente representada pela Universidade pública, rapidamente perde o seu papel de líder na oposição à ideologia capitalista e começa a criar estratégias para superar as contradições que vivencia. Segundo Chauí (2001, p. 45), de uma “explosão estudantil dos idos de 68, que punha em questão o ideário liberal e autoritário, indo na direção de uma universidade crítica (“rebelde”)”, passamos para o perfil de uma Universidade pública que abafa a voz dos movimentos estudantis, de servidores e professores, seguindo, por falta de opção, aos interesses capitalistas e sujeitando-se às conseqüências desta realidade que lhe foi imposta. Como bem define Pinto (1986, p. 78) apud Barbosa (2011, p. 10) “se o desenvolvimento capitalista é um processo contraditório, a universidade também exprime as contradições desse sistema”. Sobre esta lógica de contradições Chauí (2001, p. 35) apud Barbosa (2011, p. 10) conclui que a Universidade “realiza e exprime de modo determinado a sociedade que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

Na década de 1990, agências multilaterais financeiras como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), com seus documentos de “direcionamento” para a Educação Superior, também foram um dos principais responsáveis por intuir no Brasil e em toda a América Latina o desmonte das IES públicas e esta concepção de educação mercantilizada, diversificada, com intensa abertura para o setor privado e com desfinanciamento estatal. Em suma, a OMC adotou uma concepção de Educação Superior enquanto um serviço, sinalizando “a desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente de nível superior, como se fossem comerciais” (SGUISSARDI, 2008, p. 1001). Vale ressaltar ainda que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também participou deste debate da Educação Superior enquanto um bem público ou privado, defendendo uma educação de caráter público.

O Banco Mundial, em suas recomendações, incorporou, em diferentes países, inclusive no Brasil, a noção de Educação Superior enquanto mercadoria e a necessidade de ser flexível e diversificada. Os documentos lançados por este organismo financeiro traziam direcionamentos na ordem da privatização; da perda da autonomia universitária; da extinção da gratuidade nas IES públicas; das Universidades públicas enquanto centros de pesquisa; do estímulo ao financiamento privado; e da criação de cursos superiores não universitários, voltados à uma formação aligeirada e que respondesse às necessidades do mercado de trabalho (MACHADO, 2013). Neste

sentido, afirma-se que as diretrizes para a Educação Superior difundidas pelo Banco Mundial trouxeram o entendimento desta Educação não enquanto direito, mas enquanto um comércio rentável, propagador de lucros.

Por sua vez, em 1998, na Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) realizada na sede da UNESCO em Paris, com a presença de 182 países, se tem uma nova concepção de Educação Superior, entendida como direito do cidadão, um bem público que deve orientar-se pelo conceito de qualidade, trazendo um caráter sócio-humanístico à Educação Superior, a qual precisa também colocar-se a serviço das questões sociais. A diferença principal da proposta da UNESCO para as orientações da OMC e do Banco Mundial está no “pressuposto de que o Estado tem um compromisso irrenunciável de investimento estratégico de longo prazo no ensino superior” (TRINDADE, 2001, p. 119 Apud MACHADO, 2013, p. 117). Como se vê, neste contexto neoliberal direcionado à Reforma da Educação, se encontra caminhando lado a lado concepções adversas para a Educação Superior, ou seja, àquelas propostas por agências financeiras, como o Banco Mundial e a OMC, as quais versam para uma Educação Superior mercantilizada e àquelas que se direcionam para o compromisso de investimento do Estado com a Educação Superior, como o que é referendado pela UNESCO. Para demonstrar como neste período em que ocorre a CMES o que prevalece no Brasil ainda são concepções mercantis de Educação Superior, utiliza-se dos apontamentos de Martins (2000, p. 58) que indica existir “um predomínio da rede particular na oferta dos cursos no país. No ano de 1998, de um total de 6.950 cursos, a rede privada respondia por um total de 3.980, ou seja, 57% dos cursos em funcionamento”.

O início do assolamento e desmonte das Universidades públicas brasileiras, com a precarização do trabalho docente e a perda da autonomia universitária foram reflexos que datam desta época. A autonomia universitária, já disposta no art. 207 da Constituição Federal de 1988, que cita que as universidades brasileiras “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” também assume um papel central no debate sobre os cortes governamentais vivenciados pela Educação Superior pública nos governos neoliberais. Defender esta autonomia pressupõe afastar o trâmite normativo e as condutas impostas pelo Poder Executivo e preconizar a revogação da Lei nº 9.192/95 e do parágrafo único do artigo 56 da Lei nº 9394/96 (LDB), que ferem os preceitos constitucionais da democracia e da autonomia universitária,

determinando a composição dos conselhos superiores e a escolha dos dirigentes.

Todavia, a autonomia universitária não pode ser pensada apenas sob a ótica da gestão dos recursos financeiros, mas principalmente através da luta por uma autonomia mais ampla, que pressupõe a liberdade para a criação, organização e extinção de cursos; a escolha de suas linhas de pesquisa e extensão; a definição da gestão acadêmica; a elaboração de estatutos; a expedição e registro de diplomas; a determinação do número de vagas; a constituição e contratação do corpo docente; a fixação de currículos; e, sobretudo; uma autonomia para traçarem os rumos de suas ideologias político-culturais. A autonomia da Universidade pública precisa estar “ancorada na idéia de que a educação deve ter o compromisso com a formação integral das pessoas e com a construção de uma consciência crítica, que pressupõe uma postura ativa em relação à realidade” (BRETTAS, 2008, p. 7). Assim, se faz imprescindível

a autonomia universitária não pelo critério dos chamados “contratos de gestão”, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa. A autonomia é entendida em três sentidos principais: a) como autonomia institucional ou de políticas acadêmicas (autonomia em relação aos governos); b) como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) como autonomia da gestão financeira que lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa. Em outras palavras, a autonomia deve ser pensada, como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial (CHAÚÍ, 2003, p. 12).

Ainda versando para a idéia de uma autonomia universitária centrada nos três pilares colocados por Chauí (2003) - autonomia institucional, autonomia financeira e autonomia intelectual - se sustenta aqui que o essencial é que a autonomia das Universidades, especialmente as públicas, volte-se para um perfil de Universidade

transparente, com um projeto institucional bem definido, com reais objetivos de atuação ante a comunidade interna e externa e com abertura para que os profissionais que atuam nestas Universidades também possam exercer a sua autonomia profissional. Para fortalecer esta concepção de uma ampla autonomia das universidades, defendida por Chauí (2003) e Martins (2000), percebe-se que as universidades públicas necessitam expandir

a relevância dos seus serviços educacionais e manter uma relação mais dinâmica com os contextos sociais que a permeiam. A autonomia exige também uma avaliação pública das instituições, a partir das metas e prioridades por elas estabelecidas (MARTINS, 2000, p. 45).

Neste momento histórico neoliberal e nas décadas subseqüentes, a exposição da Universidade pública a normas e padrões alheios à sua vontade, subjugando cada vez mais a sua autonomia, também se reflete na situação vivenciada pelo corpo docente desta Universidade. São medidas de opressão que, segundo Chauí (2003), versam sobre o aumento de horas/aula; a diminuição do tempo para mestrados e doutorados; a avaliação pela quantidade de publicações; a visão de pesquisa não como conhecimento produzido, mas como instrumento de controle; dentre outras. A docência nesta heteronomia da Universidade é vista como algo instantâneo, de formação rápida e com contratação de professores temporários que muitas vezes nem dominam a sua área do conhecimento. O docente, na lógica perversa de precarização das condições de trabalho, é escolhido ou por ser um pesquisador promissor ou por ser um profissional que por necessidade se sujeita a contratos de trabalho temporários, precários e flexíveis. A docência passa então a ser pensada

como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Continuando a esgrimir sobre a realidade do corpo docente das IES, verifica-se que neste período neoliberal agrava-se ainda mais a situação de qualificação dos professores das IES privadas, uma vez que se observa que na década de 1990, as instituições de Educação Superior privadas apresentavam um corpo docente com pequena qualificação, onde “76% dos doutores e 55% dos mestres” estavam atuando nas instituições públicas. Neste sentido, verifica-se, neste momento, uma gritante disparidade entre o nível de qualificação acadêmica e a profissionalização da carreira docente, sendo que cada vez mais se incentiva o aumento da prática da profissão docente mais se deixa de lado a real importância do sentido da vida acadêmica (MARTINS, 2000).

Por fim, a ideologia neoliberal levada à diante com nova roupagem pelos sociais liberais teve como marco histórico a liberalização dos mercados e a contrarreforma do Estado, afetando de forma veemente a área educacional e seguindo com esmero as recomendações do Consenso de Washington, pautando o discurso da elite financeira e industrial num Estado máximo para o capital, por meio do qual se chegaria ao desenvolvimento social (Júnior e Sguissardi, 2013). No entanto, as crises cíclicas do capital não demoraram a dar sinais de esgotamento do modelo neoliberal, com predominância financeira, indicando a existência de uma crise sistêmica do capital, já referendada por Neto (2012). Assim, é neste contexto político e socioeconômico conturbado que aflora no Brasil e na América Latina o neodesenvolvimentismo que, como diz Castelo (2012a, p. 624), “surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, e logo se apresentou como uma terceira via”, sendo esta a ideologia predominante que pautou a atuação dos governos do Partido dos Trabalhadores no processo de expansão da Educação Superior, conforme se descreve no item seguinte.

2.2 Mudanças na Educação Superior nos governos do Partido dos Trabalhadores

Os governos federais do Partido dos Trabalhadores (PT), por sua vez, com promessas de mudanças, também caracterizaram-se por inaugurar um novo contexto ideopolítico e socioeconômico com a adoção de políticas neodesenvolvimentistas dotadas de medidas macroeconômicas e sociais destinadas a promoverem o crescimento e o desenvolvimento social e econômico do país, as quais afetaram também a área da educação. A promessa do novo desenvolvimentismo ao Brasil

é lançar o país em par de igualdade no bojo da competição global, garantindo-lhe o status de nação rica, o que terminou por não se configurar em diferentes áreas, como a educacional.

No primeiro mandato do presidente Lula iniciam-se as contrarreformas da previdência e da Educação Superior, já destacando a abertura de campos para a mercantilização, precarização, seletividade e focalização das políticas sociais. No entanto, por outro lado, Machado (2013) nos recorda que a homilia nesta fase ainda consegue aglutinar interesses e manter uma ampla aliança entre classes historicamente opostas, como as classes dominantes e os setores de esquerda, representados por partidos políticos e movimentos sociais. O discurso neodesenvolvimentista, neste período, defende a lógica do econômico, do mercado e do capital financeiro, mas mascara suas vozes ao colocar-se contra as privatizações. Todavia, a lógica privatista faz-se presente em suas ações na medida em que apóia as parcerias público-privadas (PPPs), defende a descentralização do Estado e comercializa políticas sociais onde

no limite, tudo seria transformado em mercadoria”; “no limite, esse espaço seria todo o planeta”; “ela [a sociedade capitalista] seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades”; e “Para criar o homem portador daquelas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade (SGUISSARDI, 2008, p. 994).

Cabe ressaltar que o projeto de melhora social dos governos petistas neodesenvolvimentistas começou a ruir quando as medidas econômicas e políticas adotadas, já a partir da primeira fase do governo Lula, não foram suficientes para a superação da crise do capital, gerando até melhoras consideráveis nas condições de vida de muitos brasileiros, mas não deixando também de alimentar os ganhos do agronegócio e do capital financeiro e industrial que movimentam o país. Neste sentido, elucida-se, segundo Castelo (2012), que a estratégia político-econômica neodesenvolvimentista que vem sendo levada à diante pelos governos do PT está fundamentada no estruturalismo, pós-keynesianismo e social desenvolvimentismo da década de 1950, os quais concebem a política social como instrumento para o desenvolvimento econômico.

Na trajetória neodesenvolvimentista só o crescimento econômico não dá conta de resolver o problema da miséria e da desigualdade social

e, segundo esta vertente, o crescimento econômico vai gerar maior número de empregos; maior poder de consumo da população; elevar a arrecadação tributária e contribuir para a implementação de programas sociais. Esta corrente de pensadores mudou os rumos do financiamento da política social e isso se materializou quando passaram a financiar a educação com recursos do Pré-Sal¹⁷, evidenciando que não foram as manifestações populares que aumentaram os investimentos na Educação Superior mas sim a “influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 33). As políticas de expansão da Educação Superior, por assim dizer, são usadas pelos neodesenvolvimentistas para também otimizar o mercado interno e por um lado ocorre

a mobilidade de estudantes e professores como estratégia econômica nacional, frente à necessidade brasileira de se tornar uma potência econômica em riqueza efetiva e manter o modelo de crescimento econômico assumido no início da década de 1990, como argumentou Salama. Por outro lado, o país organiza-se como um excelente mercado para a mercadoria “educação superior” (SGUISSARDI, 2008, p. 135).

Como já ocorria nos governos anteriores, a ascensão do PT ao poder também não diminui à disputa pelo Fundo Público¹⁸ e às

¹⁷ O “pré-sal” é uma área de reservas petrolíferas encontrada sob uma profunda camada de rocha salina, que forma uma das várias camadas rochosas do subsolo marinho. As reservas do pré-sal encontradas no litoral do Brasil são as mais profundas em que já foi encontrado petróleo em todo o mundo. Representam também o maior campo petrolífero já encontrado em uma profunda região abaixo das camadas de rochas salinas ou evaporíticas (Fonte: Disponível em <https://diariodopresal.wordpress.com/o-que-e-o-pre-sal/>).

¹⁸ Fundo público é “apropriação por parte do Estado de parcela significativa da mais-valia socialmente produzida” (MACHADO, 2013, p. 30). Machado (2013, p. 31) pelas palavras de Salvador (2010), lembra que o “fundo público é direcionado para: incentivos fiscais, subsídios, desonerações e reduções tributárias como forma de incentivar/financiar os meios de produção capitalistas de forma integral ou parcial; grandes investimentos públicos em obras de infraestrutura, transportes e pesquisa necessários à produção e circulação de

vantagens das grandes Instituições financeiras mas, acena, durante o governo Lula e a primeira fase do governo Dilma, para um tímido processo de retomada da intervenção Estatal na questão social, principalmente através de programas de transferência de renda focalizados na redistribuição e na erradicação da extrema pobreza. Segundo Machado (2013), na área educacional, as esperanças são renovadas por meio de uma “onda” de expansão da Educação Superior, que se inicia no mandato de Lula, através da criação de novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); da intensificação das políticas voltadas a educação à distância (EAD); pela destinação de bolsas de estudo e de financiamentos estudantis a juros baixos para estudantes de instituições privadas de Educação Superior; pelo surgimento de cursos profissionalizantes que possibilitaram rápida inserção ao mercado de trabalho; e pelas novas tecnologias da informação que permitiram o acesso à Educação Superior em regiões longínquas do país. Pertinentes são as palavras de Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 48), com as quais se concorda, que ao sintetizar a análise sobre o processo de expansão da Educação Superior no Brasil considera que esta expansão precisa estar “montada em outra equação na qual a formação e o conhecimento possam ser, de fato, socialmente úteis”, contrapondo-se ao viés mercadológico da expansão e retomando o caráter de cidadania e direito na Educação Superior.

O governo de Lula inicia, então, uma Reforma da Educação pautada na democratização, na diversificação das IES, na retomada dos investimentos públicos para a área educacional e na ampliação do acesso e permanência dos estudantes na IES, surgindo uma terceira onda de expansão da Educação Superior. No entanto, o projeto do PT desviou sua trajetória e deu continuidade a uma política de expansão da Educação Superior centrada nos princípios neoliberais, cujos traços visam o

aprofundamento da diluição das fronteiras entre público e privado; a concentração institucional – com as incorporações de pequenas instituições por grandes organizações e a financeirização e a internacionalização da educação superior (MANCEBO; VALE; MARTINS. 2015, p. 38).

bens e serviços; e ainda, o fundo público é transferido ao capital financeiro rentista em forma de juros e amortização da dívida pública”.

Assim, toma-se a compreensão de que na trajetória do governo Lula e também durante o primeiro mandato do governo Dilma veio se instaurando na sociedade brasileira um sistema neodesenvolvimentista com promessas de reunir desenvolvimento econômico com inclusão social, o qual teve em sua principal normativa o processo de expansão da Educação Superior no Brasil, mediante um conjunto de políticas implementadas e ou reformuladas pelos governos do PT, quais sejam: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujas linhas condutoras parecem a todo momento alçar um horizonte de desenvolvimento econômico nacional com combate à pobreza. Contudo, a expansão que se evidencia na Educação Superior brasileira, impulsionada por um conjunto de políticas sociais direcionadas tanto às iniciativas privada como à pública federal de Educação Superior presencial e a distância, assinala estar em consonância com a investida neodesenvolvimentista que propõe um novo projeto de sociedade por meio do acesso à educação, ainda que ínfima sejam as estruturas oferecidas por muitos cursos superiores e às condições de permanência e conclusão dos discentes. Neste sentido, para que ocorresse uma expansão de forma comprometida na Educação Superior seria necessário colocar em prática uma política voltada ao conjunto do sistema, reconhecendo que

ele não é apenas desigual na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão oferecida pelas diferentes instituições. Ele também é um sistema multifacetado composto por instituições públicas e privadas, com diferentes formatos organizacionais e, especialmente, múltiplos papéis e funções locais e regionais, de abrangência nacional e internacional. A tentativa de enquadrar toda essa riqueza e pluralidade num modelo único – em boa parte comandar as representações e as práticas acadêmicas no país – sufocou por muito tempo todo o nosso sistema, impedindo experiências inovadoras capazes de aproximar essas instituições do seu contexto social. [...] organização para o conjunto do sistema, de tal modo que possa permitir [...] maior articulação das instituições de ensino com demandas de

diferentes perfis de formação profissional advindas do mercado de trabalho, maior diálogo com as diversas aspirações de profissionalização dos estudantes e maior integração com os diversos contextos da sociedade (MARTINS, 2000, p. 58).

Neste parágrafo e no seguinte, sintetiza-se sobre as políticas citadas anteriormente, as quais alargaram os números da Educação Superior no Brasil no transcorrer dos governos do Partido dos Trabalhadores, em especial nos dois mandatos de Lula e no primeiro mandato de Dilma. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)¹⁹, iniciado na Era FHC, tem continuidade nos governos do PT e objetiva financiar a graduação na Educação Superior de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação, mediado por instituições bancárias federais. Em 2005, o FIES começou a disponibilizar financiamento também aos bolsistas parciais do Programa Universidade para Todos (PROUNI)²⁰. Este programa, instituído em 2004 pela Lei nº 11.096/2005, tem por finalidade conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes que apresentaram bom desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para que frequentem cursos de graduação e cursos sequenciais de formação específica, sempre em instituições privadas de Educação Superior. As instituições que aderem ao PROUNI são beneficiadas com isenções fiscais. Estes dois programas de expansão do acesso à Educação Superior estão voltados à rede privada, mas acontecem em consonância com as políticas que se destinam à expansão das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), com a implantação de novas instituições e campi em diversas regiões do país.

Direcionando-se à expansão das IES públicas, em 2007, surge o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²¹, que utilizando a estrutura já existente nas Universidades públicas, busca ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior, com meta de em dez anos dobrar o número de alunos nos cursos de graduação. Outra estratégia foi a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de 2005, “que passam a ter também como objetivo e finalidade a educação superior em várias áreas, como também pós-graduação lato sensu e stricto sensu, embora com ênfase na formação

¹⁹ Disponível em http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html

²⁰ Disponível em http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html

²¹ Disponível em http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html

tecnológica” (PEREIRA et al., 2015, p. 324) Ainda alçando no caminho de expandir a Educação Superior pública, surge o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)²², cuja finalidade é ampliar a educação à distância (EAD).

Mancebo, Vale e Martins (2015) recordam que as políticas educacionais que baratearam a Educação Superior e possibilitaram rearranjos neste sistema, como por exemplo o PROUNI e o FIES; aliadas à liberalização para a formação dos oligopólios; à implementação da UAB e do REUNI; e ao incentivo à Educação à Distância (EAD), também trouxeram para a Educação Superior um processo de “certificação em massa”. Pode-se dizer que esta “certificação em massa” permitiu uma maior ascensão para as IES privadas, de forma a concorrerem com as públicas e com a educação e corpo docente de qualidade que lá existe.

Quando se debruça sobre o número expressivo de IES privadas que surgiram durante o governo petista, onde em 2010, no final do segundo mandato do Presidente Lula eram “25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas” (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 36) e quando se percebe a quantidade de oligopólios educacionais formados, evidencia-se, ainda, que a lógica governamental naquele momento histórico era sim expandir a Educação Superior, mas esta expansão estava voltada para a estrutura do mercado. Sguissardi (2008, p. 940) recorda que o movimento de expansão da Educação Superior neste momento histórico

desdobrar-se-ia em duas largas dimensões concomitantes: a continuidade do processo de mercantilização da produção do conhecimento e a certificação em massa dos estudantes de graduação nas redes privada e pública, e de pós-graduação, cada um desses níveis qualificando mão-de-obra destinada a diferentes patamares da economia (SGUISSARDI, 2008, p. 940).

Estas fusões e ou aquisições de grupos de ensino na Educação Superior, ocorridas no governo Lula, formaram os grupos educacionais, ou seja, os oligopólios de renome, que detém o capital acionário e que procuram, através de suas atividades educacionais, a valorização do seu capital financeiro. Neste contexto, faz-se da Educação Superior e do processo ensino-aprendizagem um verdadeiro comércio, com “a

²² Disponível em <http://portal.mec.gov.br>

presença de grandes fundos de investimento [capital portador de juros] no chamado mercado educacional do país, como já ocorre em alguns outros países do centro e da periferia global” (SGUISSARDI, 2008, p. 1003). O trato dos oligopólios da Educação Superior é uma expansão que ocorre sem valorizar a qualidade do ensino que é ofertado, mas sim, a quantidade de cursos criados, pois quanto mais projeções teóricas em termos numéricos “melhor” para as IES privadas.

Ao discorrer sobre a formação dos oligopólios educacionais de Educação Superior Mancebo, Vale e Martins (2015) também colocam que estes grupos são grandes corporações de ensino formadas por acionistas que auferem lucros vultosos, abrem o seu capital na bolsa de valores, autorizando a entrada de capitais estrangeiros no mercado educacional brasileiro e não dispensam a utilização do fundo público. Todavia, em contrapartida, oferecem uma Educação Superior barata e de qualidade questionável. Estes conglomerados educacionais atualmente são muito bem representados por diferentes instituições, entre as quais estão a Rede Pitágoras, a Anhanguera e Estácio de Sá, sendo que estas duas últimas passaram a integrar a Rede Kroton, aceitando o processo de fusão com este grupo, considerado a maior companhia de ensino superior privado do país. Ainda por esta linha da gestão dos oligopólios educacionais, Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 37) colocam que estes grupos

compram instituições que estão baratas, endividadas, que possuem baixo nível de governança gerencial e muitos passivos. Via administração inteligente, a organização compradora diminui as dívidas e os riscos, até reverter a situação e a empresa voltar a apresentar resultados positivos e lucro.

A Educação à Distância (EAD), regulamentada no país pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e incentivada por agências multilaterais foi o “carro chefe” do sistema de expansão da Educação Superior no governo de Lula e Dilma, sendo que a oferta de vagas nos cursos à distância atingiu, em 2010, a marca de 1,7 milhões, com 930.179 mil alunos matriculados (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Este tipo de Educação foi incentivada pelo Ministro da Educação, na época, Cristóvão Buarque, através da expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual previa, por intermédio das tecnologias, levar a Educação Superior também às regiões mais longínquas do país,

criando uma Universidade sem muros e fronteiras (MACHADO, 2013). Todavia, vale lembrar que a EAD não é oferecida somente pela Universidade Aberta do Brasil ocorrendo também nas IES privadas, com a mesma forma de precarização das relações de trabalho que ocorre na UAB. A maior parte dos tutores do EAD não são professores, embora atuem como tal; muitos não possuem contrato de trabalho e garantias trabalhistas; e a maioria são remunerados com bolsas e não dispõem da estrutura necessária para ministrarem seus cursos. Assim, conforme Mancebo, Vale e Martins (2015), que convergem também com as colocações de Machado (2013), a precária infraestrutura dos cursos de EAD, aliada ao barateamento dos custos com mão de obra, que desqualifica o trabalho docente, tornam esta modalidade de Educação Superior menos dispendiosa.

Com todas estas mudanças em prol da expansão da Educação Superior, a precarização do trabalho docente é recorrente neste período de governo e a piora das relações e condições de trabalho dos professores não ocorre apenas na EAD, perfazendo-se também nas demais IES públicas e privadas. Os docentes destas instituições enfrentam a diminuição dos custos com a sua força de trabalho, corporificada principalmente por meio das terceirizações, contratação de substitutos e realização de contratos por tempo determinado, sem quaisquer garantias trabalhistas e sociais. Nas IES públicas os alunos de pós-graduação substituem os docentes e são “pagos” por meio das bolsas, ocorrendo também, entre os professores, a quebra do regime de dedicação integral. Já nas IES privadas, a precarização da jornada de trabalho se dá, principalmente, pelo regime de hora-aula.

Nas instituições de Educação Superior públicas e privadas os professores também enfrentam formas de controle de gestão do seu trabalho, de inclusão de atividades administrativas e burocráticas em suas atribuições e, ainda, o assédio moral por parte de gestores, diretores, chefes e até mesmo dos discentes. Segundo Chauí (2003), que também direciona-se às colocações de Machado (2013), o controle às atividades dos professores manifesta-se nas exigências pelo aumento de publicações, produtividade em aulas, participação em eventos e número de trabalhos apresentados, aliada a uma desconsideração pelas titulações acadêmicas, nivelando de forma desigual o corpo docente. Estagnação de salários; ampliação da carga horária em sala de aula e fora dela; aumento do número de turmas; alocação de mais alunos por turma; e relação disforme na quantidade de alunos por professor, são também outros elementos apontados na precarização do trabalho docente.

Além da decadência nas condições do trabalho dos professores, as reformas e mudanças ocorridas no âmbito educacional nos governos do PT também trazem à tona as questões dos editais publicados por alguns institutos de excelência em pesquisa, os quais mantêm a lógica neoliberal anterior e passam a ser direcionados para determinadas áreas do conhecimento, abandonando o princípio da universalidade (JÚNIOR e SGUISSARDI, 2013). Neste sentido, a política mais uma vez torna-se focalista, voltada aos interesses de áreas específicas do conhecimento. Nas IES públicas, os professores também são chamados a fazerem assessorias para as empresas privadas, recebendo muito mais por suas assessorias do que recebem enquanto docentes das Instituições as quais estão vinculados. E, este mesmo corpo docente das IES públicas ainda é convidado a captar recursos para a pesquisa e para a instituição que representa, gerando contratos com empresas privadas que utilizam do espaço público e das tecnologias das universidades para atender a investigações científicas de interesse do mercado e patenteá-las como se fossem descobertas suas. É mais uma lógica perversa do capital, que traz para dentro das IES públicas o processo de mercantilização, mostrando que

as universidades públicas ocupam cada vez um papel mais destacado no processo de produção de conhecimento-mercadoria, isto é, aquele que, tornando-se tecnologia e inovação tecnológica, agrega maior valor aos produtos consumidos no mercado interno ou para exportação (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 35).

Machado (2013, p. 8), por outro lado, também faz a análise de que “as políticas de expansão da Educação Superior dos governos petistas se inserem no Pacto Neodesenvolvimentista uma vez que se direcionam para a inclusão social vinculada ao desenvolvimento econômico do país”. O governo de Lula, nas suas duas fases e o governo de Dilma, em seu primeiro mandato, deram continuidade a proposta de investir na expansão da Educação Superior, com a criação de mais IFES também em regiões interiorizadas. Todavia, a estrutura física, docente, técnico-administrativa e político-pedagógica destas instituições, na maioria dos locais, ficaram aquém do mínimo necessário para a oferta de uma educação pública de qualidade, como bem recorda Pereira et al. (2015). Sobre a expansão das IES em regiões do interior, Mancebo, Vale e Martins (2015) também destacam que a criação destas IES respeita os

interesses e as planilhas financeiras destas instituições, fazendo com que muitas implantem cursos de forte apelo mercantil em regiões ricas do país, mas que não agregam nada ao desenvolvimento local, deixando de implantar, às vezes, os mesmos cursos em regiões interiorizadas, que necessitariam deles para melhorar o seu desenvolvimento econômico.

Estas políticas de expansão da Educação Superior no cenário neodesenvolvimentista, já durante o governo Lula e ainda com mais ênfase no transcorrer do governo Dilma, foram identificadas pelos estudiosos como uma “contrarreforma” da educação, haja vista o cunho de retrocesso na via do direito à cidadania e a baixa qualidade dos serviços educacionais. Um expandir da Educação Superior que buscou a inclusão das camadas pauperizadas à “nova” sociedade por meio da inserção das pessoas no mercado de compra e venda da força de trabalho, garantida mediante a capacitação técnica aligeirada e precarizada. São, conforme coloca Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 47) uma expansão

sob a regência de um ideário que apela à economia de mercado, minimiza as áreas de atuação do Estado, racionaliza os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização.

Imperioso se faz concluir, que mesmo com todos os desafios enfrentados pelo governo Lula em suas duas fases, ao término de seu mandato algumas conquistas ficaram evidentes por meio dos incessantes esforços em construir o desenvolvimento do país. Nos primeiros anos do governo o crescimento econômico foi satisfatório e os superávits em conta-corrente materializaram-se, haja vista o aumento dos preços das commodities²³ e as expressivas políticas distributivas. Segundo Bresser-Pereira e Theuer (2012), a diminuição da desigualdade econômica

²³ Commodities são artigos de comércio, bens que não sofrem processos de alteração (ou que são pouco diferenciados), como frutas, legumes, cereais e alguns metais. Como seguem um determinado padrão, o preço das commodities é negociado na Bolsa de Valores Internacionais, e depende de algumas circunstâncias do mercado, como a oferta e demanda. Muitas vezes a palavra commodities pode ser sinônimo de "matéria-prima", porque são produtos usados na criação de outros bens (Fonte: Disponível em <http://www.significados.com.br/commodities/>).

também ocorreu, em virtude do aumento no salário mínimo, o que terminou por garantir uma demanda maior para a indústria de transformação. A taxa de crescimento econômico dobrou durante todo o período e o mercado foi abastecido por importações mas, nos últimos anos de governo, a indústria de transformação retomou a fase de crise. Ainda segundo os mesmos autores, o mercado interno passou por um período de expansão, mas logo decaiu em virtude do câmbio elevado, sendo entregue a países de economia concorrentes. Evidentes políticas neodesenvolvimentistas ainda marcaram toda a trajetória deste governo por meio da adoção de medidas como: a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES); o estabelecimento de uma política industrial mais ativa; o rebrando do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)²⁴; a instituição do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)²⁵ e o incentivo às políticas de apoio às empresas nacionais. Ao certo, Bresser-Pereira e Theuer (2012, p. 826) dizem que

A grande realização de Lula, além do aumento do salário mínimo, foi a redução da pobreza por meio de programas de transferência de renda. Assim, a taxa de pobreza absoluta que, entre 1992 e 2002, variava entre 28 e 31% da população, caiu para 24,8% em 2005 e para 14,2% em 2009. O governo não chegou a ser novo-desenvolvimentista do ponto de vista macroeconômico, mas o foi na política industrial e na política social.

²⁴ O BNDES é uma empresa pública federal, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, que apóia e financia a longo prazo investimentos em diversos segmentos econômicos como agricultura, indústria, infraestrutura, comércio e serviços, além de investimentos sociais nas áreas de educação, saúde, agricultura familiar e outras (Fonte: Disponível em <http://www.significados.com.br/bndes/>).

²⁵ É um plano do governo federal que visa estimular o crescimento da economia brasileira, através do investimento em obras de infraestrutura (portos, rodovias, aeroportos, redes de esgoto, geração de energia, hidrovias, ferrovias, etc). Foi lançado pelo governo Lula no dia 28 de janeiro de 2007 e capital utilizado neste Programa é originário dos recursos da União (orçamento do governo federal), capitais de investimentos de empresas estatais (exemplo: Petrobrás) e investimentos privados com estímulos de investimentos públicos e parcerias. (Fonte: Disponível em http://www.suapesquisa.com/o_que_e/pac.htm).

A presidente Dilma Rousseff, por sua vez, na primeira fase de seu governo, reconhece que havia impedimentos para alcançar o desenvolvimento econômico do país, sendo que tais problemas centravam-se numa macroeconomia²⁶ com taxa de juros superior à internacional e taxas de câmbio elevadas. Com o apoio do Banco Central o governo adota medidas de enfrentamento a estes problemas e começa a trilhar o percurso neodesenvolvimentista também na esfera macroeconômica, todavia, ainda mostra-se inapto a elevar as taxas de crescimento (JÚNIOR e SGUISSARDI, 2013). No campo social, almejando dinamizar a política social brasileira, o governo passa a utilizar-se dos royalties²⁷ do Pré-Sal para melhorar a educação e as pesquisas em ciência e tecnologia (MACHADO, 2013).

Marco crucial do Governo Dilma, em suas duas fases, embora também tenha ocorrido com seu antecessor, é o aumento expressivo do gasto público. Especialmente no primeiro mandato, foram obras significativas de infraestrutura, investimentos, incentivos fiscais e recursos destinados à construção de rodovias e hidrelétricas. O processo de privatização dos bens e recursos públicos, além de ocorrer nas áreas de educação, saúde, previdência, etc, também se intensificou por meio da Parcerias Público-Privadas (PPPs), com concessões a empresas particulares que passam a administrar bens e obras públicas, como ocorre em grande parte das malhas viárias federais do país.

É na primeira fase do governo Dilma que o processo de expansão da Educação Superior aproxima-se e coloca-se à serviço dos empresários de indústrias, tornando as Universidades, principalmente as públicas e os centros de pesquisa, mais afinados a temas direcionados ao

²⁶ Macroeconomia é uma área de estudo das Ciências Econômicas, responsável por analisar fatores do sistema econômico de determinada região ou país. A análise feita pela macroeconomia é global, desconsiderando as particularidades ou os comportamentos individuais. Os principais objetivos dos estudos macroeconômicos são o desenvolvimento do crescimento econômico, a geração de empregos, a redução da inflação, a construção de um comércio internacional vantajoso e a estabilização dos preços. Entre os pontos que são estudados pela macroeconomia está a renda e produtos produzidos por um território (Produto Interno Bruto - PIB), assim como os níveis de preços, emprego e desemprego, a taxa de câmbio e juros, a moeda, entre outros fatores (Fonte: Disponível em <http://www.significados.com.br/macroeconomia/>).

²⁷ Royalties é uma palavra em inglês que significa regalia ou privilégio. Consiste em uma quantia que é paga por alguém ao proprietário pelo direito de usar, explorar ou comercializar um produto, obra, terreno, etc (Fonte: Disponível em <http://www.significados.com.br/royalties/>).

desenvolvimento da nação. Ainda no sentido de tolher o real significado de expansão da Educação Superior, Machado (2013) coloca que nesta mesma época o governo realiza uma manobra política durante a greve de 2012 dos docentes das IFES e institui uma contrarreforma na carreira do magistério superior, o que representou grandes perdas trabalhistas. Tangenciando o processo de expansão da Educação Superior brasileira, vê-se que nesta primeira fase do governo Dilma ele é fortemente marcado pelo setor privado e pela mercantilização, com presença imponente das faculdades, do EAD e da consolidação dos oligopólios educacionais.

Numa retomada contextual, Neto (2012) afirma que este modelo de capitalismo não leva mais à civilização, mas à barbárie, retratada pela crise sistêmica do capital e por formas de enfrentamento da questão social que almejam “administrar” a pobreza e controlar os grupos sociais ditos como “perigosos” por estarem à margem do sistema ou nele não se enquadrarem. A barbárie social calcada pelo capitalismo expressa-se na perda dos direitos sociais, no não acesso a cidadania e ganha representatividade por meio de reatualizadas expressões da questão social que versam para situações de violência, fome, desemprego, devastação ambiental, precarização da saúde, dentre tantas outras que permanecem compondo com significativa representatividade o cenário do governo Dilma, especialmente em sua segunda fase. Ressoam as afirmativas de Machado (2013, p. 39) ao compreenderem que

o receituário de focalização e descentralização da política social e de desregulamentação de direitos e relações de trabalho continua sendo diretriz nas ações dos governos petistas neodesenvolvimentistas, agora esfumado pelo discurso de combate à pobreza, pela divulgação de indicadores de diminuição da miséria no país, de aumento dos salários, do poder de compra e dos índices de escolaridade, do crescimento econômico e da classe média nacional, entre outros.

Bresser-Pereira e Theuer (2012), avaliam que a presidente Dilma veio implementando, no seu primeiro governo, as medidas neodesenvolvimentistas não apenas no campo da política social com programas sociais de acesso à direitos e erradicação da pobreza, como o

Bolsa Família²⁸ e o Minha Casa Minha Vida²⁹, mas principalmente na esfera macroeconômica³⁰. No entanto, em nossa análise, o abandono que o governo Dilma faz ao neodesenvolvimentismo em seu segundo mandato, assumindo um direcionamento neoliberal, traz significativos retrocessos à esfera macroeconômica adquirindo dimensões incontroláveis, com flutuações desnecessárias à economia e reflexos de crise e decadência nas relações econômicas do mercado interno e externo.

O círculo vicioso da política e da economia brasileira no segundo mandato da presidente Dilma, iniciado em 2015, apresenta uma dupla natureza, fundamentada, em situações externas diante dos efeitos negativos da desaceleração econômica internacional e também em pressupostos internos, devido aos crescentes desgastes das relações interinstitucionais entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo. Aliado a isso, permanece a insistente atitude do governo em manter um padrão de política econômica disfuncional ao novo contexto conjuntural, a qual ocasionou aumento nas taxas de desemprego, crescimento da inflação, aumento da dívida pública e taxas de câmbio, queda nos investimentos

²⁸ É um programa de transferência direta de renda, instituído pelo Governo Federal em outubro de 2003 e direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa tem por objetivos combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; combater a pobreza e outras formas de privação das famílias; e promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, saúde, educação, segurança alimentar e assistência social (Fonte: Disponível em <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>).

²⁹ O Programa Minha Casa, Minha Vida – Entidades, foi criado em 2009, com o objetivo de tornar a moradia acessível às famílias organizadas por meio de cooperativas habitacionais, associações e demais entidades privadas sem fins lucrativos. O programa está ligado à Secretaria Nacional de Habitação do Ministério das Cidades, é dirigido a famílias de renda familiar mensal bruta de até R\$ 1.600,00 e estimula o cooperativismo e a participação da população como protagonista na solução dos seus problemas habitacionais.

(Fonte: Disponível em http://www1.caixa.gov.br/gov/gov_social/municipal/programas_habitacao/entidades/entidades.asp).

³⁰ A esfera macroeconômica é aquela voltada para a macroeconomia, ou seja, direcionada ao crescimento da economia, pleno emprego, estabilidade de preços, controle inflacionário, taxas de juros, geração de empregos, dentre outras medidas.

(Fonte: Disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br/macroeconomia/>).

públicos, incentivo às políticas de crédito, dentre tantas outras situações que desestabilizaram a economia brasileira.

Na Educação Superior, o governo Dilma inicia, em seu primeiro mandato, e perfaz de forma progressiva pelo segundo, um processo de retração e aviltamento expressivo no papel das IES públicas, especialmente da universidade, com todo o seu corpo docente e discente. Chauí (2003, p. 5) coloca que

a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais [...] (grifo da autora).

Nesta análise, não se pode esquecer que o espaço universitário é o espaço da diversidade e das contradições, composto por opiniões, atitudes e projetos conflitantes, que traduzem as conquistas, os sonhos e os anseios de diferentes classes sociais.

É pela manutenção deste valor central da universidade pública enquanto uma instituição social corresponsável pela construção e transmissão do conhecimento e pela democratização do saber, que os movimentos sociais, servidores públicos e docentes das universidades federais têm reivindicado e lutado arduamente em suas pautas de negociação com o governo. A situação da Educação Superior pública brasileira aponta para um quadro desolador de sucateamento, com uma conjuntura desfavorável de crise política e econômica que emergiu de maneira expressiva no governo Dilma, a partir de 2015, gerando cortes orçamentários e ocasionando, nesta época, mais greves e paralisações de professores e servidores nas Universidades Públicas Federais. A redução de investimentos públicos iniciada na Era FHC e intensificada principalmente na segunda fase do governo Dilma tem afetado as IES públicas e agravado-se ainda mais com o aprofundamento desses cortes, por meio do chamado ‘ajuste fiscal’³¹, implementado pelo governo federal.

³¹ O ajuste fiscal são um conjunto de ações e medidas governamentais que visam não somente estabilizar as contas públicas, mas sobretudo promover contrarreformas estruturais que consolidem um modelo de desenvolvimento social e econômico. (Fonte: Disponível em www.cartacapital.com.br/economia/ajuste-fiscal-e-coisa-seria-6342.html).

O cenário nacional, a partir de 2015, demonstra que falta dinheiro para a Educação Superior pública e também existe no país prioridades diferentes para a aplicação da verba educacional, onde os recursos cortados são encaminhados em cifras expressivas às empresas privadas. Exemplo disso, são os recursos repassados ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), salvando os grandes “filões” da Educação Superior e deixando as IES públicas cada vez mais em “estado de mendicância”. Em 2015, o governo federal repassou “mais de R\$ 17 bilhões para o FIES, evidenciando que o lema “Pátria Educadora” sustenta-se na ampliação da privatização da educação, com substancial financiamento público para o setor privado” (ANDES, 2015)³².

Escondendo-se por trás do discurso de que a abjeção da Educação Superior pública vem ocorrendo devido à falta de verbas nacionais para manter as IES públicas, o governo tem se valido de outras artimanhas para intensificar o desmonte da Educação Superior. A PEC 395/2014, aprovada em 24 de setembro de 2015 pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, é uma destas estratégias, na medida em que põe fim à gratuidade dos cursos de especialização nas IES públicas do país, atacando os princípios da democratização e universalização do ensino, garantidos pela Constituição Federal (CF) de 1988 e permitindo a cobrança de mensalidades ou outras taxas para cursos não regulares.

Destaca-se que em 2015, em razão de interferências políticas e financeiras internas e externas, o governo Dilma é pressionado na tomada de decisões e retrocede no processo de expansão e investimento na Educação Superior que havia ocorrido durante os governos do Partido dos Trabalhadores. O contingenciamento na educação chega a 10,3 bilhões em todo o ano de 2015, atingindo de forma veemente a Educação Superior. As IES públicas começam a sentir os efeitos da crise político-econômica que afeta o Estado, por meio do atraso no pagamento do salário de funcionários terceirizados da vigilância e limpeza; da paralisação nas obras de infraestrutura; dos cortes nas bolsas do Programa Jovens Talentos para Ciência, prejudicando cerca de 7 mil graduandos de todas as áreas de conhecimento; dos atrasos de até 15 dias nas bolsas de assistência e permanência dos discentes; dos cortes nas verbas para viagens e cultura de estudantes e docentes; dos planos de redução nos gastos de luz, água e papel; da suspensão temporária de bolsas do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE); da escassez de recursos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

³² Disponível no site <https://grevenasfederais.andes.org.br/>

Docência (PIBID); do percentual de 75% de verbas que foram retiradas do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP); e das greves denunciando toda esta situação, que foram iniciadas pelos técnicos administrativos em maio de 2015, contando, posteriormente, no fim do mesmo mês, com a adesão dos docentes³³. Ante toda esta instabilidade enfrentada pela Educação Superior pública no Brasil é necessário que se compreenda que

se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital [...] e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação (CHAUI, 2003, p. 11-12).

Pode-se dizer que entre os pontos de reivindicação comum da greve de 2015, dos docentes e servidores técnico-administrativos das IES públicas estavam à política permanente de valorização salarial de servidores ativos e aposentados; a extinção do fator previdenciário; a defesa do caráter público da educação; a realização de concursos públicos e a busca por melhores condições de trabalho. Sendo assim, as reivindicações dos servidores públicos federais, à época, podiam ser resumidas em dois blocos. O primeiro é o negocial, que inclui data-base em maio; direito de negociação coletiva; reposição de perdas; e, aprimoramento da carreira; e o segundo é mais de cunho estrutural, voltado para obter melhores condições de trabalho e qualidade dos serviços prestados nas IES públicas. Aumentando a pauta de reivindicações os docentes também se opunham à terceirização e a contratação de professores via Organização Social (OS) e pediam pela

³³ Informações retiradas do site <http://www.cortesnaeducacao.org/>

autonomia universitária e por estruturas dignas para a realização do ensino, pesquisa e extensão.

Neste período, o contingenciamento na graduação e na pós-graduação reflete-se também com o já aventado projeto de criação de uma OS para a contratação de docentes e pesquisadores, buscando um caminho possível, segundo o governo, para a contenção do déficit de trabalhadores. Tudo isso está incluso no famoso “Projeto de Lei das Terceirizações” (PL 30/2015), antigo PL 4330/04, que ainda tramita no Senado Federal e surge como um grande ataque aos trabalhadores que não terão seus direitos sociais e trabalhistas garantidos e também aos docentes e servidores públicos técnico-administrativos, que terão suas atribuições delegadas a trabalhadores terceirizados, em condições igualmente precárias de trabalho. Assim, nesta conjuntura conturbada e crítica do ponto de vista econômico e político, com seus concretos reflexos na Educação Superior pública, um caminho possível para a Universidade pública, com seus estudantes, docentes e servidores, seria não esmorecer ante ao processo de reunir e mobilizar a sociedade civil, os sindicatos, organizações de classe, associações acadêmico-científicas, dentre outros seguimentos, ampliando a luta em prol de uma Universidade pública democrática, executora do ensino, pesquisa e extensão.

No contexto nacional, nas diferentes esferas do governo, também ganharam expressividade os problemas ligados ao ajuste fiscal e a escândalos de corrupção envolvendo agentes de dentro e de fora do governo, de diferentes partidos políticos, principalmente por meio da “Operação Lava Jato”³⁴. Tais fatos repercutiram em um forte desgaste político da presidente Dilma e ocasionaram o surgimento de manifestações sociais que tomaram às ruas do país no terceiro mês do segundo mandato da presidente e culminaram em um Processo de Impeachment³⁵ que afastou a presidente Dilma sob a acusação de ter

³⁴ Lava-Jato é o nome dado a operação deflagrada pela Polícia Federal (PF) em março de 2014 para investigar o maior esquema de corrupção e lavagem de dinheiro que o Brasil já teve, envolvendo políticos de diferentes partidos, doleiros e donos de empreiteiras. No centro desta operação está um esquema criminoso de corrupção envolvendo a Petrobrás (Fonte: disponível em <http://lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso>).

³⁵ Impeachment é a perda de um mandato por conta de crimes de responsabilidade. É um processo conduzido pelo Poder Legislativo que recebe, acata a denúncia e julga o denunciado. O presidente pode ser julgado por oito tipos diferentes de crime de responsabilidade: contra a existência da União; contra o livre exercício do legislativo, do Judiciário e dos poderes

cometido crimes de responsabilidade fiscal, as chamadas "pedaladas fiscais"³⁶ e de ter aprovado, sem a autorização do Congresso Nacional, decretos que geraram gastos públicos. Todavia, a ex-presidente pode manter a sua habilitação para funções públicas.

As manifestações e protestos que ocorreram dividem o país entre os pró-impeachment e os contra-impeachment, onde estes últimos atribuem a este processo, desde o início, a nomenclatura de um "Golpe contra a Democracia". Os favoráveis ao impeachment, por sua vez, fazem a leitura de que a economia brasileira decaiu durante o governo Dilma, gerando um "caos" nas áreas da saúde, educação, assistência, previdência, dentre tantas outras e, repassando ao povo o ônus do aumento de impostos que veio ocorrendo para garantir o ajuste fiscal e equilibrar as contas do governo. Os pró-impeachment também acusam a ex-presidente de crime de responsabilidade, ao contrair créditos suplementares e praticar as "pedaladas fiscais". Por outro lado, os que foram "Contra o Golpe", liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Comunista do Brasil (PC do B), o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) sinalizam que estes fatos também já ocorriam em governos anteriores e que as "pedaladas fiscais", das quais a presidente foi acusada, foram medidas governamentais necessárias para estabilizar a economia em um tempo de crise interna e mundial.

Todo este processo foi entendido por alguns analistas políticos e por parte da população como um retrocesso na democracia brasileira, permeado por interesses políticos e emoldurado como um retorno à

constitucionais dos Estados; o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais; a segurança interna do país; a probidade na administração; a lei orçamentárias; a guarda e o legal emprego do dinheiro público e o cumprimento das decisões judiciárias (Fonte: <http://www.politize.com.br/impeachment-5-coisas-que-voce-precisa-saber/>).

³⁶ Para compreender as pedaladas fiscais é necessário entender que o governo repassa dinheiro para bancos públicos e privados, que cuidam de programas e benefícios sociais, do seguro-desemprego e das aposentadorias públicas. Esse repasse é de responsabilidade do Tesouro Nacional. Quando o governo atrasa estes repasses, os atrasos funcionam como forma de cumprir as metas fiscais, ou seja, uma maneira de garantir os pagamentos e não deixar as contas públicas no vermelho. Assim, o dinheiro não repassado é usado para aumentar artificialmente o superávit primário. E a essa prática de atraso de repasses com o objetivo de maquiagem as contas públicas é dado o nome de pedaladas fiscais (Fonte: <http://www.politize.com.br/pedaladas-fiscais/>).

ditadura militar, desrespeitando a escolha de milhões de cidadãos brasileiros que reelegeram Dilma Rousseff nas eleições presidenciais de 2014. Os contrários ao impeachment ainda colocam que foi uma decisão levada à diante por coligações partidárias de oposição ao governo, lideradas por Eduardo Cunha - presidente da Câmara dos Deputados em 2015 e por Michel Temer - vice-presidente de Dilma, que assume a Presidência da República após esta ser afastada do cargo.

Neste percurso conjuntural trilhado pelo país e pela Educação Superior até aqui, de uma educação que caminha ao lado das contradições próprias da sociedade capitalista e que atualmente vem sofrendo mais aviltamentos com a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que propõe o congelamento dos gastos públicos e com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, é que se apresenta a importância das ações de assistência estudantil ante a Educação Superior. Considerando também todo este processo de expansão da Educação Superior nos diferentes momentos históricos, entende-se que a assistência estudantil na Educação Superior precisa ser implementada e percebida enquanto um instrumento de transformação social que deve garantir não apenas o acesso, mas que também “sejam apresentadas alternativas para a permanência dos jovens [...], [provendo] condições adequadas para concluir seus estudos, com a implementação de uma verdadeira e ampla política pública de assistência” (BARRETO; BEZERRA; BARBOSA, 2005, p. 1).

É com esta percepção sobre a assistência estudantil que se estruturou o tópico seguinte deste trabalho, fazendo um resgate histórico da assistência estudantil, destacando os fatores que a delinham e suas atuais condições, com vistas a garantir a permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES).

2.3 A Assistência Estudantil até a década de 1970: uma primeira etapa

O Governo de Washington Luís, em 1928, registra as primeiras ações de assistência estudantil a estudantes brasileiros, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, na França. Nesta década, a assistência estudantil era um benefício da classe alta, pois poucos jovens podiam acessar a Educação Superior e a prática de permitir que os filhos estudassem em países europeus pertencia às classes mais “abastadas” da sociedade (ARAÚJO, 2007).

Neste momento histórico importante da Era Vargas surge um indício de Programa de Assistência Estudantil, com a Construção da Casa do Estudante do Brasil, que começou a funcionar no Rio de Janeiro, em 1930. Esta Casa do Estudante, nas palavras de Araújo (2007) apud SILVEIRA (2012), era mantida por doações do governo e objetivava auxiliar os estudantes mais carentes. O governo federal tinha interesse em apoiar os estudantes e durante o Governo de Getúlio fez expressivas doações para a Casa, mas ela continuou sendo uma instituição visionária de apoio aos estudantes, sem pretensões políticas nem associativistas, conforme afirma Araújo (2007) apud SILVEIRA (2012).

Todavia, formalmente, a trajetória histórica da assistência Estudantil nas universidades federais tem sua gênese reconhecida apenas na década de 1930, com os programas e auxílios de moradia universitária e alimentação (ARAÚJO, 2007). Assumindo a presidência do país, Getúlio Vargas inicia um processo de reestruturação da sociedade brasileira, fazendo uma “Reforma na Educação”, por acreditar que esta era uma prioridade a ser levada à diante, visando à elaboração de uma Política Nacional de Educação. Entende-se que Vargas, neste momento, realiza uma “Reforma na Educação Superior”, com indícios de uma ação pioneira de possível regulamentação da assistência estudantil para estudantes universitários. Segundo Silveira (2012, p. 52), pode-se considerar que:

Esta tentativa foi o reconhecimento da assistência estudantil pelo Estado, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, que por meio do Decreto 19.85/031, denominado Lei Orgânica do Ensino Superior, constituiu-se na primeira ação de regulamentação da política de assistência estudantil brasileira, concomitante com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Nas palavras de Prado e Yari (2014, p. 4), a Constituição Federal (CF) de 1934 é a primeira a citar a assistência estudantil em seus artigos, embora ainda não adotasse esta nomenclatura. Esta Constituição prevê o seguinte, em seu artigo 157, § 2º: "Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária" (BRASIL, 1934). “São previstos recursos através de um fundo para que

se ofertasse auxílio aos alunos que o necessitassem, sendo essa a primeira vez que aparecem as bolsas de estudos no ensino superior, auxílio existente até os dias atuais” (SILVEIRA, 2012, p. 52).

Ainda no Governo Vargas, mais precisamente no ano de 1934, surge, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Cidade Universitária brasileira, para abrigar a Universidade do Rio de Janeiro. Ela estava estruturada seguindo o projeto da Cidade Universitária francesa, como aponta Prado e Yari (2014).

Nesse período, o ensino superior estava se organizando no país e a assistência estudantil acontecia através de investimentos nas instituições, na tentativa de integrar a comunidade acadêmica e acomodar os estudantes de forma satisfatória, sendo as primeiras ações da época as construções de cidades universitárias (SILVEIRA, 2012, p. 53).

Em 1937, ano em que foi promulgada uma nova Constituição Federal no Brasil, é criada a União Nacional dos Estudantes (UNE). Como bem coloca Araújo (2007), a Casa do Estudante do Brasil era a sede administrativa da UNE, e os membros estavam responsáveis por promover a assistência jurídica, bolsas de estudo, empregos, biblioteca, saúde e residência aos estudantes mais vulnerabilizados. “Porém, em seguida, houve rompimento entre a Casa e a UNE por divergência de opiniões. Na época, foi criado o Teatro do Estudante do Brasil, ofertando um espaço cultural aos acadêmicos” (SILVEIRA, 2012, p. 53).

No entanto, numa outra releitura deste período histórico, como houve um número expressivo de estudantes que não concordaram com a forma como a UNE foi criada, acredita-se que ela só foi efetivamente fundada em 1938, durante o II Congresso Nacional dos Estudantes (SILVEIRA, 2012). Neste Congresso também houve a aprovação do Plano de Reforma Educacional, que vislumbrava solucionar problemas educacionais e auxiliar os estudantes com dificuldades financeiras, “o que sinalizava o início de uma conscientização, por parte dos estudantes, da importância que deve ser dada à assistência estudantil nas universidades brasileiras”, como situa Silveira (2012, p. 53).

O fim dos anos 1930 culmina com o expressivo crescimento e expansão da Educação Superior, mediante a criação de primeiras e importantes universidades, como a Universidade de São Paulo (USP),

Universidade de Porto Alegre e a Universidade do Brasil. Tendência esta que também perdurou pela década de 1940, quando surgiram universidades em vários Estados do Brasil e ocorreu a fundação de Universidades Católicas, a chamada Pontifícia Universidade Católica (PUC). A expansão no número de escolas e maiores oportunidades de ingresso na Educação Superior também surgiu nesta época, possibilitando que estudantes de diferentes cursos e especialidades de Ensino Médio prestassem vestibular (ARAÚJO, 2007).

A Constituição Federal de 1946, em seus artigos 166 e 167, aponta a educação como um direito de todos, sendo ministrada pelos poderes públicos e com livre iniciativa particular, desde que respeitada as leis que a regulem e atribui à assistência estudantil um caráter de obrigatoriedade para todos os níveis de ensino. A referida carta magna menciona que a educação e o conseqüente processo educacional devem se inspirar no princípio da liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Segundo Prado e Yari (2014, p. 6), no artigo 172, a CF de 1946 relata que “cada sistema de ensino deveria ter o serviço de assistência estudantil educacional de modo a garantir o sucesso escolar dos alunos necessitados”. No mesmo ano foi homologado o Decreto nº 20.302, estabelecendo que “a seção de prédios, instalações e estudos dos estabelecimentos de ensino superior deveriam pensar alternativas para os problemas relacionados com a assistência médico-social dos estudantes” (PRADO; YARI, 2014, p. 6).

A ditadura militar configurou-se como o período de discussões ferrenhas em torno da assistência estudantil, com a participação de membros do governo, da sociedade civil organizada e de representantes de movimento sociais. Nas palavras de França (2013) apud Prado e Yari (2014), o movimento estudantil não ficou a parte dos debates em torno deste processo de mudanças e realizou encontros e reuniões com vistas a discutir a Reforma Universitária e a garantia de direitos para os estudantes.

No início da década de 1960, a cidade de Salvador foi o palco para o Seminário Nacional de Reforma Universitária, promovido pela UNE. O seminário objetivou debater o conteúdo sancionado pela Lei da Reforma Universitária e seus trabalhos resultaram na Declaração da Bahia, a qual solicitava, conforme aponta Araújo (2007), que as Universidades fossem um espaço democrático, de acesso a todos, por meio da criação de cursos que pudessem ser frequentados indistintamente por todas as camadas da população.

Diante de toda a contextualização histórica, observa-se que até o presente momento a Política de Assistência Estudantil era vista como

uma benemerência, ajudando aos “necessitados” que queriam estudar e só ganhou o viés de direito com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 4.024, de 1961. Nesta versão da LDB, a assistência estudantil é apresentada como um direito que compõe a política de educação, possível de ser acessada por todos os estudantes que dela necessitassem. Os artigos 90 e 91 da LDB de 1961, respectivamente, discorrem sobre a assistência estudantil colocando que “incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológicos e de enfermagem aos alunos” e que “ 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”

A Constituição Federal (CF) de 1967, em seu artigo 168, denota que a educação continua sendo um direito de todos e que o ensino em seus diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos. No entanto, o marco trazido por esta Carta Constitucional é o fato de pela primeira vez se citar o direito de igualdade de oportunidades, colocando a educação como um “bem” possível de ser acessado por todos, desde que se propicie um acesso igualitário a este “bem”. E, no mesmo artigo 168, § 2º da CF de 67, temos que:

Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1967).

Já a Emenda Constitucional de 1969 reforça a CF de 1967, conforme aponta Prado e Yari (2014) estabelecendo, em seu artigo 176, inciso segundo, que o ensino seria livre para a iniciativa privada e mereceria o apoio técnico e financeiro dos poderes públicos, inclusive mediante a concessão de bolsa de estudos. Ainda segundo os mesmos autores, no inciso terceiro do mesmo artigo, determinou que o ensino fosse gratuito nos níveis médio e superior para aqueles que comprovassem um bom rendimento escolar, e não dispusessem de recursos financeiros suficientes para supri-lo. O inciso quarto, por sua

vez, acenou que o poder público também substituiria a gratuidade do ensino por meio da concessão de bolsas de estudos mediante posterior restituição (PRADO e YARI, 2014).

Há de se considerar, no entanto, que os anos perversos da ditadura militar sinalizaram alguns avanços em termos de assistência estudantil, sobretudo naqueles pontos que se remetem à moradia estudantil, à oferta de bolsas de estudo e à concessão de auxílios para alimentação. Todavia, numa análise mais detalhada e global das “conquistas” ocorridas neste período militar ratifica-se o pensamento de Lima (2006), quando esta demonstra que na prática a educação sofreu prejuízos, pois a ditadura dedicou pouca atenção aos estudantes. Lima (2002) coloca que naquele momento histórico o direito à assistência estudantil era ínfimo, devido à pouca atenção que a ditadura centrou nos estudantes, uma vez que a maioria deles eram opositores às ações do regime militar.

O ápice de expressividade da assistência estudantil ocorreu em 1970, quando o governo federal passou a se preocupar mais sistematicamente com este ramo da política social, culminando também na criação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE), já extinto. Este órgão estava vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e buscava manter uma Política de Assistência Estudantil para os graduandos em nível nacional, dando ênfase aos programas de alimentação, moradia estudantil e assistência médico-odontológico (FONAPRACE, 1996).

O Programa Bolsa de Trabalho também foi instituído nesta década de 1970, por meio do Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972. O programa acontecia para os estudantes em nível nacional, visando a inserção destes no desenvolvimento econômico-social do país e priorizando o atendimento aqueles que comprovassem a indisponibilidade de recursos financeiros” (BRASIL, 1972).

De acordo com Lima (2002), foi depois que a UNE retomou as suas atividades e após a revogação do Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, que proibia a existência da UNE, que a luta pela assistência estudantil foi reativada. Esta mobilização teve como marco a realização do 1º Encontro de Casas de Estudante, ocorrido no Rio de Janeiro, em 1976. Até este período histórico a assistência estudantil ainda era prestada por meio de medidas muito restritivas, voltadas principalmente para a participação e organização dos estudantes no ambiente acadêmico e com benefícios que não garantiam à permanência dos alunos na universidade.

As ações até então desenvolvidas tinham um caráter pontual, muitas criadas sob a pressão da organização do movimento estudantil, e também algumas ações voltadas à assistência estudantil no nível básico e médio, excluindo o ensino superior. Os benefícios conferidos aos estudantes, nessa época, não tinham um caráter expressivo que repercutisse na sua permanência. Também não havia um projeto de âmbito nacional que tratasse da assistência estudantil e, conseqüentemente, da manutenção dos jovens na universidade, sendo este contexto de um acesso bastante restrito dos jovens ao ensino superior (SILVEIRA, 2012, p. 55).

Neste sentido, pode-se afirmar que da década de 1930 ao fim da década de 1970, configurou-se o surgimento da assistência estudantil no Brasil, e uma primeira etapa desta “política” focada mais na Educação Superior, embora já existisse a obrigatoriedade da assistência estudantil para todos os níveis de ensino. Esta primeira etapa da Política de Assistência Estudantil resumiu-se a ações pontuais de moradia estudantil, restaurante universitário, bolsas de estudo e trabalho, voltadas às camadas mais pauperizadas e permeada pelas lutas e pela organização do movimento estudantil. Não obstante essas iniciativas, nas décadas citadas, a Educação Superior era privilégio dos filhos da elite brasileira, que podia estudar fora do país ou tinha condições financeiras de pagar as despesas do seu dependente universitário (ARAÚJO, 2007). Nas universidades brasileiras a Educação Superior também era mais freqüentada pela elite, embora a partir da década de 1930 já se comece a ter uma presença ainda tímida das classes mais vulnerabilizadas na Educação Superior, haja vista os movimentos em prol do advento aos benefícios de assistência estudantil (ARAÚJO, 2007).

2.4 Segunda etapa da Assistência Estudantil: da década de 1980 à atualidade

A preocupação governamental com a assistência estudantil na Educação Superior, iniciada de forma bastante tímida na década de 1930, começa uma segunda etapa nos anos de 1980, caminhando lado a lado com o processo de democratização da vida social e política do Brasil, que começa a ocorrer no ano de 1985. Sinalizando o prelúdio

desta nova etapa da assistência estudantil, foi criada, em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante, mas esta fundação ainda não previa o desenvolvimento de ações de assistência estudantil que atendessem os alunos da Educação Superior e teve sua extinção em 1997 (SILVEIRA, 2012).

O processo de redemocratização vivenciado pelo Brasil a partir do início da década de 1980 e nos anos subsequentes, quando os governantes passam a ser escolhidos pelo povo e não mais impostos por uma ditadura militar, traz reflexos em todas as esferas da vida pessoal e também nas diferentes formas de organização social. Neste momento histórico mais favorável à cidadania, à democracia e à luta pela garantia de direitos sociais, as políticas sociais públicas vão sendo redesenhadas e a Política de Assistência Estudantil enquadra-se no rol destas políticas. Souza (2003, p. 13) define política social como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Segundo Lima (2002), em 1985, o então Ministro da Educação Marco Maciel propõe uma nova Política de Educação Superior para o Brasil, constituindo, para tanto, a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior Brasileira. Esta comissão propôs novos rumos à Educação Superior e determinou o remanejamento de recursos financeiros para a manutenção e recuperação de prédios, refeitórios e moradias estudantis, criando também estas estruturas e serviços em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (LIMA, 2002). No entanto, estas ações de assistência estudantil não foram efetivadas porque os programas de assistência aos estudantes universitários ainda não contavam com uma dotação orçamentária do governo destinada exclusivamente para esta área, sendo geridos de acordo com os critérios estabelecidos pelos reitores de cada Universidade (FONAPRACE, 1996).

Todavia, já nas primeiras reuniões do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), ocorridas em 1987, se discutia que até aquele momento não existia nenhuma política de assistência estudantil efetiva e que garantisse a permanência, pois o que havia nas IES públicas eram apenas alguns Restaurantes Universitários, Moradias Estudantis e ineficientes programas de bolsa.

A questão da permanência dos universitários passou a ser debatida no meio acadêmico em meados da década de 1980, ocorrendo às primeiras discussões sobre o assunto nos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES (SILVEIRA, 2012, p. 58).

O FONAPRACE iniciou alguns encontros entre os Pró-Reitores de Assuntos Estudantis da IES públicas em 1985, mas foi efetivamente criado em 1987, composto por Pró-Reitores, Sub-Reitores, Coordenadores e dirigentes dos assuntos comunitários e estudantis das Universidades Federais do Brasil. Buscando garantir a permanência nas IES públicas e fortalecer a Política de Assistência Estudantil o FONAPRACE apresenta os seguintes objetivos:

Formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; assessorar permanentemente a ANDIFES; participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém; promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados³⁷.

O FONAPRACE também vislumbra articular as IES do país a fim de ampliar o debate sobre a assistência estudantil e fortalecer a luta por políticas nacionais voltadas ao acesso, à permanência e a conclusão

³⁷ Disponível em <http://201.57.207.35/fonaprace/index.php/sobre//>

dos cursos de graduação, especialmente dos alunos advindos das classes mais vulnerabilizadas (SILVEIRA, 2012).

Os representantes do FONAPRACE defendiam a idéia de democratizar o acesso aos estudantes de baixa renda em suas instituições, mas tinham claro que não adiantava apenas oportunizar o acesso, fazia-se necessário criar condições concretas para a permanência desse público (SILVEIRA, 2012, p. 58).

A chamada Constituição Cidadã, Constituição Federal (CF) de 1988, ao apontar como princípio a redemocratização do país e como diretriz principal a universalização de direitos, tornou-se referência em favor de uma nova visão contemporânea de educação e, em seu artigo 205, determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Pode-se dizer que esta Constituição representou um ponto importante para o debate em torno da Educação Superior no Brasil, enaltecendo a responsabilidade do Estado ante aos cidadãos e desmistificando a concepção de cidadania regulada.

Embora a Constituição de 1988 não faça menção específica à Educação Superior, é a partir desse momento que as discussões sobre acesso e permanência nas universidades públicas ganham expressividade. O próprio artigo 206 da Constituição institui que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, sendo o primeiro: “I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). A assistência estudantil entra em uma nova fase e passa a ser discutida como uma política pública fundamental, não só de permanência, mas de entendimento que a Educação Superior Pública é um direito social. É reconhecido o direito dos estudantes de ter condições justas de permanecer no espaço universitário, conforme coloca Prado e Yari (2014).

No âmbito normativo, tanto os princípios constitucionais da esfera do Direito Educacional, como o que está exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) versam para o princípio norteador do acesso e da permanência em todos os níveis de escolaridade. A LDB, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, contém dispositivos que amparam a assistência estudantil, entre os quais se destaca o que consta no artigo 3º: “O ensino deverá ser ministrado com

base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

O mesmo regulamento legal, em seu artigo 43, determina a finalidade da Educação Superior brasileira:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 1996).

Com estas finalidades, a LDB de 1996 reitera a educação como um dos pilares básicos na formação do indivíduo e de sua cidadania, pautada nos princípios de democratização do acesso, permanência, gestão e equidade social. Todavia, ao longo da história, questões macrosociedade que envolvem a organização da economia, da cultura, da política, das formas de produção e da relação entre os sujeitos sociais levaram à existência de uma acentuada exclusão educacional e conseqüentemente, a redução das oportunidades de acesso ao conhecimento e à permanência na Educação Superior. Sobre a garantia do direito de acesso e permanência, Rodrigues (2006, p. 206) afirma

que as normas educacionais, de forma geral, devem ser interpretadas no sentido de garantir o acesso [...] e, uma vez assegurado esse acesso, garantir a permanência do aluno no sistema e mesmo sua reintegração. Qualquer interpretação que contrarie este grande princípio, que permeia todo o Direito Educacional Brasileiro, não deve ser considerada.

A partir da percepção de que o sistema educacional brasileiro ainda não estava preparado para enfrentar os desníveis sociais dos estudantes que ingressavam nas IES públicas, de forma a garantir-lhes

condições dignas de permanência e conclusão de seus cursos, surge à necessidade de elaborar uma proposta mais efetiva de política de assistência ao estudante, pautada na igualdade de oportunidades. Esta proposta entende “que o compromisso efetivo do Estado com a democratização da Educação Superior pressupõe a criação de condições concretas de permanência de todos os alunos na Universidade” (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS, 1997, p. 02 apud SILVEIRA, 2012, p. 60).

Assim, em 1997 o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários resolve aplicar em 44 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) uma pesquisa para traçar o perfil dos estudantes e os dados coletados apontaram que a maioria deles utilizava transporte coletivo; recebia assistência alimentar; atendimento social; auxílio creche em forma de bolsas ou vagas para filhos nas universidades que já dispunham de creches para seus servidores; e os programas de bolsas de transporte, manutenção e trabalho, que dependiam de provisão orçamentária, estavam voltados para os alunos de baixa condição socioeconômica (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS, 1997).

De acordo com Silveira (2012), a pesquisa desmistificou o fato de que apenas jovens de famílias ricas conseguiam ingressar nas IFES e revelou a necessidade de uma assistência aos estudantes de baixa renda. Todavia, com relação à assistência estudantil, o documento demonstrava que embora existisse restrição orçamentária nas IFES, todas elas estavam demandando esforços para estruturar programas de assistência ao estudante.

Foi possível perceber, com mais clareza, como, na década de 1990, estava sendo tratada a questão da assistência estudantil e do Ensino Superior. No documento, está posta a percepção dos dirigentes de que “não se pode reduzir uma política de assistência estudantil a moradia e a restaurante”, e que o governo mostrava a limitação com que encarava o assunto ao não permitir que recursos do tesouro fossem utilizados na assistência, deixando a responsabilidade somente para a instituição de fazer a política acontecer. Ou seja, “são as instituições, com seus próprios meios, que desenvolvem algumas ações nesse sentido” (SILVEIRA, 2012, p. 61-62).

Percebe-se que até este período, já quase no início dos anos 2000, os debates a respeito da assistência estudantil ainda versavam sobre a necessidade de uma matriz orçamentária para a operacionalização dessa política, pois as IFES públicas, diferentemente do que ocorre atualmente, não recebiam recursos específicos para executarem suas ações de assistência estudantil. Tinha-se um cenário de assistência estudantil deficitário, mantida com muita dificuldade, por meio de esforços pontuais das próprias universidades, que retiravam recursos de outras rubricas de seu orçamento para benefícios de assistência estudantil, mas que nem sempre era suficiente.

A divulgação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), com a inclusão da assistência estudantil em suas metas, foi mais um avanço comemorado na época. A criação do PNE ficou estabelecida no artigo 214, da Constituição de 1988 e teve sua regulamentação com a Lei 10.172, em 9 de janeiro de 2001. A Constituição apontava que este Plano seria elaborado pela União, com a colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Dentre as principais metas do PNE (2001-2010), podemos citar:

Meta 1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

Meta 34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2001).

Com base nas informações coletadas na pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES, em 2001 o FONAPRACE elaborou uma proposta de um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior e o encaminhou, em abril de 2001, à Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o que futuramente, após ainda alguns outros avanços históricos percorridos a seguir, culminaria no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Nesta época, a proposta do plano enviada a ANDIFES sugeria programas assistenciais como: moradia, alimentação, manutenção e trabalho, transporte, saúde, acesso a

biblioteca, cultura e lazer, domínio de línguas e conhecimento básico de informática.

Entre 2003 e 2004, o FONAPRACE realizou uma nova pesquisa para atualizar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES e esta pesquisa culminou na elaboração, em 2007, de outro Plano de Assistência Estudantil, agora construído em conjunto pelo FONAPRACE e pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e com o objetivo de apresentar diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos de assistência estudantil nas IES públicas (SILVEIRA, 2012). Assim, temos que:

Na introdução do Plano consta que não é possível efetivar apenas o acesso à educação superior gratuita, torna-se necessária a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (BRASIL, 2007 apud SILVEIRA, 2012, p. 67).

Ainda em 2007, ano em que o FONAPRACE e a ANDIFES elaboram a proposta de Plano de Assistência Estudantil foi implementado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), através do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, como um desdobramento do Plano Nacional de Educação - 2001. O REUNI pressupõe uma expansão democrática do acesso à Educação Superior por meio da ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas de Educação Superior e da ampliação da assistência estudantil (SILVA; VELOSO, 2010).

Também em 2007, o Ministério da Educação resolve aceitar a Proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil elaborado pelo FONAPRACE e a ANDIFES e, através da Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que mais tarde ganha a configuração de política de Estado, por meio do Decreto n.º 7.234/ 2010, de 19 de julho de 2010, sendo executado no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Como ações de assistência estudantil, o PNAES define: moradia, alimentação,

assistência à saúde, transporte, cultura, inclusão digital, creche e apoio pedagógico. O PNAES, em seu art. 3º, § 1º coloca que

as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, e agir preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Em seu artigo 4º o PNAES (BRASIL, 2010), define que as ações de assistência estudantil serão executadas por Instituições Federais de Ensino Superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs – Rede Federal), considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Como um grande avanço, verifica-se que é a partir do PNAES que o MEC começa a repassar às universidades, faculdades e institutos mantidos pelo poder público federal, recursos que são administrados por estas instituições, tanto para a concessão de bolsas de estudo, como para o custeio de restaurantes universitários e moradias estudantis, dando um caráter de orçamento próprio para a assistência estudantil.

O PNAES foi elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que entendeu a importância da assistência estudantil como um fator de incorporação dos estudantes de baixa renda no processo de democratização da universidade. O FONAPRACE entende que apoiá-los é uma forma de garantir as condições justas de manutenção desses indivíduos no ambiente acadêmico, uma vez que estes alunos têm um rendimento acadêmico satisfatório, o que se faz necessário, então, é um auxílio financeiro (PRADO; YARI, 2014, p. 10).

O PNAES designa-se a estudantes matriculados nas IFES em cursos de graduação na modalidade presencial e o artigo 5º do Decreto especifica que serão atendidos prioritariamente os estudantes advindos das instituições públicas de educação básica ou aqueles que tenham

renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Neste sentido, aplica-se mais uma vez a seletividade dentro das políticas sociais, determinando quem é o grupo de pessoas que poderá acessar a assistência estudantil e retirando dela e da Educação Superior o caráter de universalidade.

Uma razão histórica fundamental para a adoção do princípio da universalidade tem relação direta com o objeto democrático de não discriminar cidadãos no seu acesso a bens e serviços que, por serem públicos, são indivisíveis e deveriam estar à disposição de todos (PEREIRA; STEIN, 2010, p. 111).

No desenlace de 2010 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, o qual também demonstra, por meio de seu conteúdo, que o objetivo do Estado Brasileiro em termos de educação está amparado na ampliação do acesso, mais uma vez ampliando às discussões em torno da assistência estudantil. Este plano transcorre, de maneira geral, sobre a importância de se buscar a melhoria da qualidade da educação e a redução da desigualdade social, no que tange ao acesso e permanência na escola. “O PNE define as diretrizes com o objetivo de articulação e o desenvolvimento de todos os níveis de educação, bem como da integração das ações do poder público” (PRADO; YARI, 2014, p. 8). Destaca-se que a meta 12 do PNE, a ser cumprida no decênio, refere-se à Assistência Estudantil estipulando a necessidade de “Elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos”, assegurando que para o cumprimento da metas serão utilizadas informações obtidas anualmente na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Não se pode desconsiderar que estes programas governamentais, voltados à assistência educacional e com especiais rebates na assistência estudantil propiciaram e têm propiciado, ao longo dos anos 2000 e subseqüentes, significativos avanços, especialmente no que tange à ampliação das oportunidades de acesso das classes menos favorecidas a uma educação mais digna, com possibilidade de ascensão social e estruturação de uma sociedade mais igualitária. Todavia, numa análise pessoal sobre o assunto, entende-se que será ampliado o número de pessoas com curso superior, mas isso não implica na diminuição das desigualdades sociais, uma vez que o caráter seletivo da Educação

Superior também pode estender seus reflexos na busca por oportunidades no mercado de trabalho. Destes programas governamentais decorrem outros problemas, pois as formas de acesso têm sido ampliadas, mas as condições de permanência nem sempre são garantidas, se comparar o número dos estudantes que ingressam, com o número dos que anualmente concluem seus cursos. Para facilitar o acesso, incentiva-se também a ampliação dos cursos noturnos e à distância, mas se desvirtua o papel das universidades públicas que vão sendo colocadas à serviço do mercado, onde se passa a oferecer uma educação aligeirada e menos qualificada, à medida que não ocorre uma melhoria na estrutura e nem se aumenta o quadro de docentes destas universidades. Neste sentido,

uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. [...] Desse modo, uma análise sobre a presença de categorias sociais antes excluídas do sistema de ensino levanta necessariamente a questão: o acesso à universidade, sim; e depois? (ZAGO, 2006, p. 228).

A criação de FONAPRACE e todas as mudanças econômicas e sociopolíticas ocorridas no Brasil a partir da década de 1980 trouxeram uma nova configuração para a assistência estudantil, a qual “vivenciou uma etapa fundamental de crescimento e afirmação enquanto política social dentro da Educação, muitos foram os avanços e as conquistas, e muitos ainda são os desafios postos” (SILVEIRA, 2012, p.75-76). Neste sentido, pode-se afirmar que

as políticas de assistência estudantil dessa segunda fase obtiveram uma maior atenção por parte do governo e de órgãos ligados a educação superior. Todavia na década de 1990, verifica-se a inexistência de recursos em uma perspectiva nacional voltados para a assistência estudantil na educação superior. Nesse período, apesar de iniciarem um processo de discussão sobre o assunto, a assistência estudantil ainda tomava uma

forma fragmentada e se restringia a instituições isoladas (PRADO; YARI, 2014, p. 9).

Não obstante, o terreno fértil e arenoso da assistência estudantil vem se constituindo, ao longo dos anos, de forma a permitir que esta política seja redefinida e marcada por uma presente deterioração nos programas de atendimento àqueles que almejam o acesso e a permanência em uma Instituição Pública de Ensino Superior, haja vista, a expressiva demanda a ser atendida e os recursos financeiros escassos que não suprem este atendimento. Todavia, não há como negar que os movimentos sociais e as entidades envolvidas na luta pela garantia da educação enquanto direito social têm demandado consideráveis esforços para garantir mudanças no PNAES, objetivando tornarem efetivos os benefícios que a política descreve e, também, dar a ela o viés de Lei e não de Decreto, o que hoje representa um elemento que a fragiliza.

Um decreto possui força de lei, porém não se configura precisamente como lei. Ademais, não se configura como tal, por não possuir na sua gênese a concorrência respectiva do poder Legislativo e do poder Judiciário. Em outras palavras, o decreto tem menos força normativa porque não é inserido na discussão e aprovação legislativa (FILHO; CARRION, 2009, p. 34 apud PINTO, 2010, p. 08).

Com estas colocações, observa-se que a assistência estudantil firma sua trajetória na luta dos estudantes e da sociedade organizada em diferentes épocas históricas e espaços sócio-ocupacionais. As reivindicações foram ouvidas, a assistência estudantil foi implementada com um orçamento próprio, mas o percurso a ser trilhado ainda é longo e desafiador, buscando garantir sempre uma Educação Superior equitativa, principalmente com amplas possibilidades de acesso e permanência aos estudantes mais vulnerabilizados.

Por fim, também se compreende que ainda é necessário que as IFES públicas, com o aporte do Governo Federal, engendrem mais ações que possibilitem maior preparo para enfrentarem os desníveis sociais de seus estudantes e assegurarem uma Política de Assistência Estudantil que dê conta de garantir não apenas o acesso mas, sobretudo, a permanência e o desempenho acadêmico, restringindo as evasões e atendendo as diferentes demandas que surgem.

Quanto à política de assistência estudantil, ficamos com a certeza de que esta precisa ser mais debatida, trazendo para a discussão todos os atores envolvidos que, a partir das suas experiências, possam contribuir para a qualificação da assistência estudantil. Fazem-se necessários, também maiores investimentos, para que ela realmente deixe de ser um programa nacional para as universidades, para se transformar numa política de Estado com dotação orçamentária capaz de assegurar a permanência de estudantes empobrecidos, dando-lhes condições de acesso, de permanência e de conclusão do curso de graduação, rompendo com as desigualdades historicamente construídas (SILVEIRA, 2012, p. 126).

Tendo discorrido sobre o surgimento e estruturação da Educação Superior no Brasil, bem como, delineado o percurso da assistência estudantil no transcorrer dos anos, no capítulo seguinte se tratará do trabalho profissional do assistente social, suas condições de trabalho e a autonomia relativa que possui na sua intervenção profissional ante a este cenário. Todos estes elementos servem de embasamento para se atingir o objetivo central deste trabalho, desmistificando quais os elementos que contribuem para ampliar e restringir às margens da autonomia relativa do assistente social na Política de Assistência Estudantil da UFSC.

3 CAPÍTULO II - TRABALHO PROFISSIONAL, AUTONOMIA RELATIVA E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Discorrer sobre o exercício profissional do assistente social é trazer para o cerne das discussões propostas pela categoria uma série de elementos que perpassam, condicionam e limitam este agir profissional e que reverberam diretamente nos sujeitos atendidos pelos assistentes sociais. A autonomia relativa dos profissionais de serviço social nos diferentes espaços sócio-institucionais que ocupam é uma das questões que influenciam na prática profissional e, para tanto, é de fundamental importância que se consiga compreender a gênese histórica desta autonomia e como a discussão em torno dela perpassa não apenas o âmbito profissional, mas as diferentes esferas que constituem o viver em sociedade.

Como se viu, a década de 1990 foi um período de grandes mudanças no cenário econômico, político e social do país, com o início de uma expressiva acumulação capitalista e de reconfigurações no mercado de trabalho, que atingiram a todos os profissionais e se perfizeram pelas décadas seguintes. É a década da ofensiva neoliberal, com a decadência econômica e a supremacia da burguesia. O país versa para uma tentativa de tolher as atividades das organizações sociais e das organizações de classe dos trabalhadores e as políticas sociais emergem com maior expressividade para atender as diversas expressões da questão social, como a violência, a fome, a pobreza e outras mazelas sociais.

Neste momento histórico o mercado de trabalho começa a abandonar o viés da formalidade, dos empregos com estabilidade, garantias trabalhistas e direitos sociais, para assumir o “corpo” de um mercado informal, composto por um grande número de trabalhadores flexibilizados, terceirizados e precarizados, sem quaisquer segurança nas funções que exercem (ANTUNES, 1995). O assistente social se encontra neste cenário conjuntural desempenhando duplo papel: como trabalhador inserido no mercado de trabalho e que vivencia a precarização destas relações e como profissional capacitado e habilitado para atender as demandas que chegam até ele por meio dos demais trabalhadores que compõem as diversas esferas do mercado de trabalho. Como bem nos recorda Raichelis (2011), estas mudanças atingem o assistente social, que precisa assumir uma postura profissional crítica, de enfrentamento, sempre pautada no projeto ético-político e com fundamentos teórico-metodológicos que embasam o seu agir profissional.

Contudo, é esse mesmo processo de profissionalização do assistente social e institucionalização da profissão na divisão social e técnica do trabalho que se circunscreve as condições concretas para que o trabalho do assistente social ingresse no processo de mercantilização e no universo do valor e da valorização do capital, móvel principal da sociedade capitalista (RAICHELIS, 2011, p. 424).

O dinamismo da ação profissional exige do assistente social respostas rápidas, contundentes às demandas que lhe são colocadas e uma veemente capacidade de correlacionar teoria e prática. Esta capacidade é essencial no seu agir e processo interventivo e a ausência dela pode limitar a sua autonomia, uma vez que Yamamoto (2008) coloca que a competência teórico-metodológicas e técnico-operativa é uma possibilidade de alargamento desta autonomia profissional.

Apresenta-se, neste capítulo, que é no fazer profissional do assistente social, nesta intervenção que depende das mudanças vivenciadas pelo mercado de trabalho e das condições de trabalho que lhe são oferecidas, que fica revelada a sua autonomia no espaço sócio ocupacional onde está inserido, qual seja, o fato de sua prática estar cerceada ainda pelas condições estruturais, institucionais, societárias e pelos próprios projetos profissionais. O assistente social enquanto “ser social”, categoria já trabalhada por Marx, não vive isolado, tem sua liberdade e está engendrado nas relações sociais que estabelece, as quais interferem e também estão presentes em seu agir profissional (Rodrigues et al, 2014).

O presente capítulo faz inferências e considerações sobre o exercício profissional do assistente social neste complicado contexto do capitalismo moderno, colocando também como são as condições de trabalho e a autonomia relativa deste profissional nos diferentes espaços ocupacionais por onde transita. Nos dizeres de Raichelis (2011) é a dupla dimensão do trabalho do assistente social, como um trabalho concreto e abstrato, de trabalhadores que vendem a sua força de trabalho em troca de um salário e se submetem aos dilemas e constrangimentos dos demais trabalhadores assalariados.

A autonomia é entendida neste trabalho como princípio fundamental ao exercício profissional do assistente social, sendo um direito garantido pela Lei de Regulamentação da Profissão e pelo Código de Ética Profissional. Na concepção aqui defendida, a

autonomia profissional do assistente social é balizada por diferentes elementos que contribuem para ampliá-la ou restringi-la, os quais vão desde os conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos dos profissionais, passando pela relação que estabelecem com o usuários e a categoria profissional; as condições de trabalho oferecidas pela instituição e as situações advindas da conjuntura vigente, bem como, uma série de outros fatores que podem interferir no norte que o profissional dá a sua prática. Compreende-se que a autonomia relativa também não pode estar dissociada dos pressupostos do projeto ético-político, possibilitando que o profissional possa intervir de forma crítica, posicionando-se constantemente em favor da democracia, da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização dos direitos e da ampliação e consolidação da cidadania. Neste sentido, o conceito de autonomia relativa que perpassa este texto fundamenta-se nas reflexões feitas por Yamamoto (2006; 2008; 2009), Raichelis (2010; 2011) e Torres (2009) e também se faz alusão a alguns elementos que perpassam a concepção de autonomia, trabalhados nos escritos de Gramsci.

3.1 Inferências sobre o fazer profissional do assistente social nos dias atuais

Nos últimos anos são visíveis as transformações no mundo do trabalho, as quais geraram um número expressivo de desemprego e de perda dos direitos sociais, exigindo cada vez mais trabalhadores que se adaptem facilmente às novas tendências do mercado e às novas demandas profissionais colocadas. No serviço social também houve o reflexo destas mudanças, responsabilizando o profissional por sua empregabilidade; atribuindo outras funções ao assistente social; promovendo a terceirização e quarteirização de seu trabalho; equiparando a profissão com outras atividades na área social; intensificando o trabalho do profissional e promovendo a rotatividade e a competitividade entre a classe trabalhadora dos assistentes sociais.

Essa dinâmica de flexibilização/precarização atinge também o trabalho do assistente social, nos diferentes espaços institucionais em que se realizam, pela insegurança do emprego, precárias formas de contratação, intensificação do trabalho, aviltamento dos salários, pressão pelo aumento da produtividade e de resultados imediatos, ausência

de horizontes profissionais de mais longo prazo, falta de perspectivas de progressão e ascensão na carreira, ausência de políticas de capacitação profissional, entre outros (RAICHELIS, 2011, p. 422).

O serviço social neste contexto de alterações societárias também tem que responder à ordem burguesa e às necessidades imediatas geradas pelo capital e passa a ser visto, segundo Guerra (2014), como profissão que administra a pobreza e controla conflitos sociais. Para dar respostas a estas situações colocadas pelo capitalismo, várias correntes de pensamento se fazem presente na profissão. De um lado, perfaz-se, ainda, entre os assistentes sociais, uma face conservadora, onde ao serviço social são atribuídos conceitos e definições como prática de ajuda, messianismo, vocação, militância e voluntarismo, retomando, com veemência, a idéia de profissionais de serviço social focados em atender sujeitos em suas famílias, com uma visão disciplinadora e de uma profissão sem foco específico, desespecializada (GUERRA, 2014). Bacha e Schwartzman (2011, p. 11) apud Castelo (2012) colocam que sob esta vertente faz-se no serviço social a “defesa do antigo papel assistencialista, caridoso e voluntarista dos assistentes sociais, que devem ter como modelo os agentes chilenos de desenvolvimento familiar”.

Numa outra concepção, o serviço social conta com uma vanguarda intelectual crítica, preocupada em entender a dinâmica da sociedade e a luta de classes e a sua relação com o Estado (MOTA; AMARAL, 2014). Parte da profissão, segundo as mesmas autoras, que assume uma postura marxista crítica, sintoniza-se, então, com as classes subalternas, com a luta pela igualdade e a justiça social e a outra parte, com uma vertente neoconservadora, que vai contra a direção social da profissão. “O conservadorismo, nos meios profissionais tem raízes profundas e se engana quem o supuser residual” (NETO, 1996, p. 112). Por outro lado, encontra-se também bastante presente no campo profissional uma corrente marxista, de esquerda, defensora do idealismo, mas que traz ao projeto ético-político uma roupagem que o faz assumir uma postura do que deve ser feito e retira dele a possibilidade de uma leitura crítica da realidade (GUERRA, 2014). “Ou seja, a solução da “questão social” não passa pela supressão do modo de produção capitalista e da exploração do trabalho assalariado, mas sim pelo seu aprofundamento” (CASTELO, 2012, p. 68).

O serviço social não ficou à parte deste cenário de contrarreformas societárias e nem das pressões das classes dominantes em manterem seus interesses. A profissão é chamada a enfrentar novas demandas no processo de formação profissional, no exercício, na produção do conhecimento, na regulamentação e nas lutas sociais colocadas. Mota e Amaral (2014, p. 25) recordam que o serviço social

não ficou imune a estas tendências mais gerais das classes dominantes e dos seus intelectuais que tentam socializar, a todo custo, seus interesses particularistas de modo a torná-los universais, generalizando-os para toda a sociedade. Razão pela qual a profissão tem sido instada, permanentemente, a redefinir suas estratégias e táticas para enfrentar as problemáticas emergentes, seja no plano do exercício, da formação profissional *stricto sensu*, no âmbito da regulação da profissão, da produção de conhecimentos ou no plano macrossocial, onde se incluem as articulações com as lutas sociais.

No entanto, mesmo com todas estas novas exigências impostas pelo mundo do trabalho os assistentes sociais por vezes ainda assumem uma postura profissional que nega a formação sistemática e permanente, mas que apresenta facilidade de incorporar novos conceitos trazidos pela academia, conforme coloca Guerra (2014). Como diz Neto (1996), uma profissão onde fica visível um conservadorismo de “continuidades e rupturas”. A dimensão interventiva, que faz parte da profissão, ainda traz para o serviço social um perfil de profissão “praticista”, menos qualificada, que fica na contramão do trabalho intelectual, mais preocupado com a produção do conhecimento.

O escasso tempo e a pouca habilidade que a maioria dos assistentes sociais têm com a prática de pesquisa confere também ao serviço social uma postura de profissão voltada à imediatividade dos fatos, que por hora vê uma realidade inusitada e a converte em verdade absoluta (GUERRA, 2014). Esta falta de pesquisa no cerne do serviço social retira da profissão o seu teor acadêmico e a dimensão investigativa, a qual permite a criação e realização de práticas inovadoras e comprometidas com os sujeitos sociais que são atendidos. Segundo Iamamoto (2008), a pesquisa em serviço social precisa desvelar a profissão e suas determinações no cenário atual, especialmente no que tange às condições e relações de trabalho.

Sarmiento (2014) complementa ainda que a pesquisa é instrumento essencial para esta produção de conhecimento, o qual pode ser gerado a partir da sistematização e das reflexões que se faz da prática cotidiana e ou a partir de conhecimentos prévios, já sistematizados, sob os quais o pesquisador também pode se debruçar para retomar e tornar a refletir.

Neste cenário apresentado para a profissão, também aparece um novo perfil entre os profissionais de serviço social, com o aumento do número de assistentes sociais que têm mais de um vínculo empregatício para poderem se manter. Esta dinâmica estressante colocada pelo mercado de trabalho, aliada aos múltiplos afazeres que são postos aos profissionais de serviço social, também têm trazido um contínuo e gradativo processo de adoecimento principalmente aos assistentes sociais que estão no exercício diário de sua prática. Todavia, Raichelis (2011) nos recorda que este processo de adoecimento dos assistentes sociais ainda está sob o “manto” da invisibilidade quando cita que

as pesquisas e análises sobre trabalho e saúde, ou mais propriamente sobre o adoecimento dos trabalhadores decorrente das condições em que realiza seu trabalho, são relações problematizadas a partir da sua incidência na classe trabalhadora, não incluído aí o assistente social como *sujeito vivo* do trabalho social, sendo quase inexistentes estudos e pesquisas que tomam como objeto os próprios profissionais que sofrem e adoecem a partir do cotidiano de seu trabalho e da violação de seus direitos (grifo da autora) (RAICHELIS, 2011, p. 426).

Os assistentes sociais, com o conjunto dos demais trabalhadores, acompanham a instauração da Era das precárias condições de trabalho e das exigências por maiores qualificações. É o momento do aumento das demandas de trabalho e das poucas oportunidades para o aprimoramento profissional; do adoecimento físico e mental; da maior competitividade; da menor remuneração; do grande número de desempregos; das perdas de direitos sociais e trabalhistas; dentre muitas outras situações. O assistente social, enquanto profissional que também vende a sua força de trabalho em troca de uma remuneração está inserido neste espaço ocupacional, com uma autonomia relativa, vivenciando todos os reflexos postos pelo mundo do trabalho (IAMAMOTO, 2008).

Como os demais profissionais assalariados, o assistente social sofre as consequências impostas por este mercado “máximo” para as

transformações geradas pelo capital financeiro e “mínimo” para as conquistas na esfera social. Todas as mazelas produzidas pela ordem capitalista traduzem-se em refrações da questão social, onde o profissional de serviço social é chamado a intervir, usando geralmente como instrumental de intervenção as políticas sociais. As políticas sociais, nesta esfera mercadológica, são utilizadas para “administrar a pobreza”, com um foco assistencialista, seletivo, meritocrático e sem qualquer garantia de direitos (MOTA, 1995). À medida que possibilita o “acesso” das pessoas a estas políticas sociais o Estado coloca-se como “benfeitor do povo”, garantindo à população formas de acesso à educação, saúde, assistência social, etc (MOTA, 1995). Todavia, muitas vezes a leitura contrária não é feita, qual seja, que é a concentração de riquezas nas mãos da burguesia que reproduz a questão social.

Dentro destes modelos de políticas sociais às exigências ao trabalho do assistente social são maiores, sendo, muitas vezes, obrigado a atuar num modelo de política proposta e oferecer respostas padronizadas às demandas que lhe são colocadas. Ocorre um controle e monitoramento da população e uma necessidade de selecionar os mais pobres para serem atendidos. Nas palavras de Guerra (2014), para a manutenção destas políticas governamentais os assistentes sociais também são chamados a fazerem pareceres, acolhimentos, relatórios, visitas domiciliares, dentre outras atividades, todas elas com vistas a atenderem a um caráter fiscalizatório e investigativo, os quais pretendem averiguar se os usuários estão “correspondendo” aos benefícios que lhes são concedidos. Nesse sentido, tomando por base este o modelo de Estado e de políticas sociais que se instaurou,

as requisições socioprofissionais e políticas colocadas às assistentes sociais são para atuarem em diversos programas de controle social, dentre eles de remoções compulsórias (desalojamento), internação compulsória, depoimento sem dano, utilizando várias formas de intimidação e pressão (GUERRA, 2014, p. 54).

De acordo com Mota (2014), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho também refletem no campo de atuação dos assistentes sociais, na medida em que reduz alguns espaços sócio-ocupacionais e ampliam outros. No âmbito da política de assistência social estes espaços tendem a ser ampliados por conta das grandes demandas que emergem nos municípios em virtude da descentralização da política e dos contingentes

que surgem em razão das diferentes expressões da questão social geradas pelas mazelas do capitalismo. A terceirização dos serviços do assistente social também se amplia neste cenário, fazendo com que mais profissionais sejam contratados temporariamente, sem garantias trabalhistas, para prestar serviços por tempo determinado à Ongs, empresas, ou instituições governamentais (MOTA, 2014). Este processo de terceirização traz em seu bojo sérias conseqüências para o exercício profissional do assistente social, como um baixo reconhecimento do trabalho realizado; um rompimento de relações entre o usuário e o assistente social; a minimização das garantias de direitos e a desresponsabilização do Estado ante seus cidadãos.

Diante de toda esta realidade, pode-se dizer que a formação teórica e técnica do assistente social não consegue dar conta sozinha de compreender a totalidade na perspectiva do real, percebendo-se, por hora, “um esgarçamento entre formação profissional (crítica) e exercício profissional (conservador)” (MOTA; AMARAL, 2014, p. 35) numa realidade que está posta. As problemáticas reais criadas por este sistema capitalista, como a violência, a questão urbana e a precariedade das políticas públicas, rebatem diretamente no serviço social. É neste contexto que aparece a criticidade e a capacidade de enfrentamento do profissional defendendo, no seu exercício profissional e junto aos ambientes de formação profissional e aos movimentos sociais, bandeiras de luta em favor da defesa dos direitos das “minorias” e contra as desigualdades sociais. Mota e Amaral (2014), mencionam que na esfera acadêmica o esforço é para melhorar os cursos de graduação e vai contra o ensino massificado, mercantilista e à distância, sendo que no plano jurídico as mudanças são de luta por novas regulamentações da profissão, visando sempre à primazia na qualificação da formação e na qualificação profissional.

Embora as condições de trabalho ainda sejam precárias é necessário fortalecer o lugar que o serviço social ocupa na produção do conhecimento e no espaço político profissional, para que a profissão não perca seus rumos (MOTA; AMARAL, 2014). Tem ocorrido uma releitura do projeto ético-político, utilizando seus princípios e concepções de forma que não condizem com a realidade dos fatos e com a leitura crítica profissional que se faz da totalidade do real (MOTA; AMARAL, 2014). O caminho final é conduzir o debate sobre o verdadeiro sentido e direção que o projeto ético-político deve tomar diante da realidade econômico social instituída, versando realmente para os rumos de um projeto contra hegemônico.

Por fim, coloca-se que são inúmeras as exigências impostas ao profissional de serviço social nesta atual estrutura do mercado de trabalho perpassada por um contexto social, político e econômico desafiador e desfavorável, que muitas vezes acaba por trazer ao interior da profissão uma visão distorcida do serviço social, de uma desespecialização, como uma profissão que pode incorporar tudo o que os outros profissionais não fazem ou não querem fazer (MOTA; AMARAL, 2014). Esta postura submissa às demais profissões se deve muito a todo processo de constituição histórica do serviço social e ao receio que os profissionais têm de “perder espaço” no mercado de trabalho, tendo em vista que a profissão ainda é pouco reconhecida e também percebida como uma profissão capaz de produzir conhecimentos. Por outro lado, conforme Iamamoto (2008), apesar de todas as contradições do capital, que impõe uma cultura de dominação, temos produzido no serviço social uma criticidade que contribuiu para o processo de construção da autonomia profissional e que encontra respaldo nos movimentos sociais e sindicais que lutam por outro perfil de sociedade. Assim,

uma coisa é certa: está aberto um novo tempo de denúncias, de mobilizações, de organização social, de reivindicação pela qualidade de políticas públicas, gratuitas, universais, [...], enfim, um novo tempo de fortalecimento dos interesses dos trabalhadores, para os quais temos que nos preparar (GUERRA, 2014, p. 60).

O tópico a seguir discute a concepção desta autonomia por meio do pensamento de Gramsci, no contexto da sociedade capitalista, o qual estuda a realidade enquanto totalidade, desvendando suas contradições e evidenciando ser ela construída por mediações, processos e estruturas, trazendo uma série de contribuições para pensar às novas demandas e atribuições colocadas ao profissional de serviço social. Seu debate teórico procura expor a multiplicidade dos significados e as relações entre as classes, destacando que os elementos que constituem o ser social envolvem antagonismos e contradições, só aprendidas pela reflexão crítica. Faz-se imprescindível abordar a visão Gramsciana de autonomia uma vez que esta permite o aprofundamento filosófico-político como aporte fundamental ao debate sobre os elementos que “atravessam” a autonomia profissional do assistente social na Política de Assistência Estudantil.

3.2 Entendendo a autonomia por Gramsci

A autonomia é um termo de origem grega e traz consigo a idéia de “autogoverno” e os dicionários, também atribuem a ela o significado de “faculdade de governar por si mesmo”, “por si próprio”. No entanto, a autonomia, seja ela pessoal ou profissional, não é uma característica inerente ao ser humano, pois ele não nasce autônomo, mas constrói esta autonomia por meio de influências e elementos que compõem o contexto no qual está inserido. Assim, entende-se que os fatores políticos, sociais, econômicos, ideológicos e culturais, também trabalhados nos escritos de Gramsci, interferem no processo de construção da autonomia dos sujeitos sociais, reduzindo ou ampliando às margens desta autonomia.

A discussão de autonomia que perpassa as linhas deste trabalho fundamenta-se nos ideais do pensador Antônio Gramsci, permitindo que se reflita sobre o porque do assistente social precisar e lutar pela autonomia profissional nos diferentes espaços ocupacionais onde está inserido. A visão de autonomia concebida por Gramsci também traz ao assistente social elementos para compreender o processo de transformação social, auxiliando na reflexão sobre o exercício profissional, sem a violação dos fundamentos e compromissos ético-políticos que muitas vezes ocorre nos ambientes institucionais. Assim, compreende-se que o Serviço Social desenvolve na sociedade um trabalho de cunho educativo, envolto no conjunto das atividades que mobilizam os mecanismos políticos e sociais de formação da cultura humana, da liberdade e da emancipação dos sujeitos. Gramsci (1991), por sua vez, também concebe a educação como fator essencial na elevação cultural das massas; no direcionamento dos indivíduos à emancipação; na superação das diferentes formas de alienação e opressão, e enquanto “instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2006, p. 19). Esta educação e cultura, para Gramsci (2006), são disseminadas pelos “aparelhos privados de hegemonia”: universidades, escolas, igrejas, jornais... os quais hoje podem inculcar nas classes exploradas ideologias dominantes, fazendo uma subordinação passiva e uma subalternidade cultural, ou criar uma contra-hegemonia.

O processo educativo, na literatura Gramsciana, pode representar a criação de um novo tipo de intelectual na medida em que a educação serve de espaço para recriar o conhecimento, expandir novas ideologias, vincular-se ao projeto das classes subalternas e romper com a alienação da consciência das massas. Arrisca-se dizer que este novo tipo de

intelectual é um intelectual orgânico, ou até mesmo um intelectual tradicional revolucionário, entre os quais pode estar o assistente social ao trabalhar contra a reprodução das estruturas sociais dominantes e em defesa de um novo modelo societário, edificado não pela tomada dos meios de produção e do aparelho Estatal, mas na formulação de uma nova ideologia cultural, capaz de trazer aos sujeitos “uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2006, p. 36). Simionatto (1995, p. 206-207) explica que

a noção de intelectual tradicional, no sentido que Gramsci lhe atribuiu, tanto se refere ao intelectual conservador quanto ao intelectual revolucionário, o mesmo ocorrendo com o intelectual orgânico, que pode estar vinculado tanto ao projeto burguês quanto ao projeto das classes subalternas. Portanto, é equivocada a noção de que o intelectual tradicional garante a sustentação do sistema e o intelectual orgânico trabalha no sentido da transformação.

Nos seus escritos sobre os intelectuais tradicionais e orgânicos, Gramsci (2006) alude que os intelectuais tradicionais são aqueles que sobreviveram a complexas e profundas transformações ocorridas nas formas sociais e políticas e nos próprios modos de produção. Não se vinculam nos dias atuais a nenhuma das classes fundamentais e pertencem a Instituições que antecederam ao capitalismo e que provavelmente permanecerão após este, como é o caso das Igrejas e Universidades. Estes intelectuais tradicionais podem ser conservadores, quando pertencem à classes que tendem a desaparecer e que ainda se imaginam no controle da sociedade civil e revolucionários, porque mesmo vinculados a instituições tradicionais lutam por um novo projeto de sociedade. Os intelectuais orgânicos, por sua vez, também podem ser mantenedores do status quo ou transformadores, dependendo do projeto de classe ao qual se vinculam e da forma como trabalham pela sua hegemonia. Para além das tipificações de intelectuais, Gramsci (2006, p. 52-53) também nos recorda que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber do homo sapiens*” e ainda complementa mostrando que

seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]. Formam-

se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes [...] (GRAMSCI, 2006, p. 18-19).

No entanto, de alguma forma, todos os intelectuais estão envolvidos em um processo educativo e embora a educação também legitime os valores vigentes e reflita a ideologia dominante, Gramsci (2006) percebe que é através dela que os sujeitos sociais podem caminhar em busca da emancipação e da liberdade, valendo-se da educação para disseminar novos conhecimentos, ideologias e trabalhar a autonomia. Para Gramsci (2004), a educação cumpriria o seu real papel quando conseguisse preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, retirando dele o perfil de espectador dos acontecimentos sociais e de “massa de manobra”, para atribuir-lhe a função de partícipe e corresponsável às situações que permeiam a sociedade. É nesta visão de educação que precisa estar alicerçada a intervenção profissional do assistente social na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da UFSC, trabalhando junto aos usuários um processo educativo emancipatório e garantidor de direitos, com uma educação direcionada à “aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo” (GRAMSCI, 2006, p. 19).

Gramsci (2004a), coloca que a revolução e o caminho em direção à mudança, nas sociedades ocidentais, passam impreterivelmente pela alteração de posicionamentos das Instituições que compõe a sociedade civil, entre as quais estão as Instituições de Educação Superior, aparatos disseminadores de cultura e ideologias. E a mudança, por sua vez, só ocorre quando estas Instituições forem capazes de propiciar aos indivíduos um certo grau de maturidade, de criação intelectual, de iniciativa e de autonomia, produzindo a categoria que Gramsci define como contra-hegemonia, ou seja, “uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos” (GRAMSCI, 1999a, p. 104). No entanto, é ditoso destacar que a educação enquanto elemento cultural das forças em disputa não só contribui para o desenvolvimento da autonomia, formando intelectuais orgânicos, envolvidos em projetos contra-hegemônicos mas, também, se qualifica como arena de lutas, onde se concebem pensamentos hegemônicos de diferentes sociedades e tempos históricos. Uma educação que deve “proporcionar a autonomia individual [...], as

condições fundamentais para que os indivíduos sejam sujeitos e protagonistas de sua própria história” (PIMENTA; NASCIMENTO, 2009, p. 33).

Assim, a autonomia como centro de um projeto revolucionário de sociedade parece ser a defesa feita por Gramsci (2004a). E esta revolução de idéias, de posicionamentos e de conceitos defendida pelo autor passa pelos aparatos educacionais e só pode ocorrer se estiver embasada nos acontecimentos históricos, configurando-se enquanto uma revolução que evidencia as contradições e também as disparidades das relações de produção capitalista. Por meio dos escritos de Gramsci, pode-se aludir que o pensador italiano propõe aos indivíduos uma autonomia que está para além da sociedade de classes e das relações de poder, onde não existe prevaletimento de poderes e onde as classes “subalternas” se organizam e se colocam em condições de igualdade, contra a opressão das classes “dominantes”. A sociedade de classes da época de Gramsci aplica-se à estrutura da sociedade atual e às relações hegemônicas opressoras de poder, citadas por ele, transcenderam ao tempo e também podem ter sua releitura por meio das diferentes relações de trabalho vivenciadas pelos assistentes sociais em seus espaços ocupacionais, onde a autonomia do profissional é sempre tensionada e subjulgada ao empregador que detém o poder na relação trabalhista.

Em suma, para Gramsci (2004a), a revolução deve ser feita tanto na base econômica como no campo das idéias, por isso, há uma íntima relação entre infra-estrutura (economia) e superestrutura (cultura, política, ideologia ...). A revolução ocorre no campo da produção e das relações sociais e para ele não basta partilhar a economia, é preciso socializar a riqueza, o poder político e a cultura. Gramsci (2001) expõe que a cultura aparece como um instrumento de emancipação política da classe subalterna uma vez que possibilita a tomada de consciência em relação às desigualdades sociais e é “condição necessária ao processo revolucionário, à instalação de uma nova ordem capaz de vivificar a liberdade e a democracia” (SIMIONATTO, 1995, p.27). Ao reafirmar os escritos de Gramsci, Simionatto (1995, p. 28) também reflete que

a luta pela emancipação política do proletariado não se coloca apenas no terreno econômico, mas, dadas as condições de subalternidade intelectual às quais estiveram submetidas às classes trabalhadoras, torna-se necessário o encaminhamento de um novo projeto cultural,

capaz de propiciar o desenvolvimento de uma vontade social, de uma vivência democrática independente do domínio ideológico da classe burguesa.

A construção da hegemonia, por sua vez, também acontece tanto na esfera da infra-estrutura, como na superestrutura e, a hegemonia como direção intelectual e moral, deve ser exercida no campo das idéias e da cultura, manifestando a capacidade de conquistar o consenso e formar uma base social (SIMIONATTO, 1995). Já a hegemonia enquanto domínio pode fazer com que outros grupos sociais sejam submissos as idéias dos grupos dominantes, uma vez que a classe dominante controla o consenso e repassa a sua ideologia através de instituições culturais. Portanto, a hegemonia tem também uma conotação educativa, onde ela não deve ser só a forma através da qual se afirma o poder de uma classe, mas a forma através da qual se confirma a superação da subalternidade e se traça rumos para a autonomia dos indivíduos e das classes. Neste sentido, pode-se dizer que no processo de luta pela hegemonia e de ampliação da autonomia dos sujeitos sociais

não é apenas suficiente lutar pela extinção da apropriação privada dos meios de produção, mas que se deve lutar também pela extinção da apropriação elitista da cultura e do saber. Só assim será possível criar condições para superar a distância entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, entre “intelectuais e pessoas simples” (SIMIONATTO, 1995, p. 49).

Então, percebe-se que para Gramsci (2006) a hegemonia de um grupo social não irá depender de valores quantitativos, mas sim, da maneira como este grupo defende o seu projeto e mostra que ele é melhor que qualquer outro. Ela depende do poder de articulação e convencimento que o grupo demonstra ter. Os assistentes sociais, por sua vez, também podem compor um grupo social hegemônico, capaz de promover articulações e defender o seu projeto ético-político, projeto de uma sociedade igualitária, pautada na justiça, na emancipação humana e na autonomia dos sujeitos sociais. Gramsci mostra a importância destes grupos na luta pela consciência de classe no processo de transformação da sociedade capitalista e esta mesma importância se faz presente entre os assistentes sociais, quando percebem a relevância da articulação com a categoria profissional para dar um direcionamento a sua práxis e

garantir maior autonomia nos diferentes espaços sócio-ocupacionais onde estão inseridos. Porém, Gramsci (2006) destaca que esta classe hegemônica inovadora que surge, buscando um novo direcionamento intelectual e moral, contrapondo-se às fortificações da classe dominante precisa ter

O espírito de cisão, isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a se ampliar da classe protagonista às classes aliadas potenciais: tudo isso requer um complexo trabalho ideológico, cuja primeira condição é o exato conhecimento do campo a ser esvaziado de seu elemento de massa humana (GRAMSCI, 2006, p. 79).

Gramsci também discute o conceito de autonomia por dentro do partido político, das Instituições de classe organizativas da sociedade civil, onde coloca que o partido político poderá ser um importante instrumento de combate à hegemonia das classes dominantes e um espaço propício à participação e à formação dos intelectuais das classes subalternas (SIMIONATTO, 1995). Segundo a autora, para Gramsci, os partidos e os sindicatos poderiam contribuir no processo de construção de um consenso entre as classes dominadas, pois ele não acreditava em lutas individuais, mas sim coletivas, vendo nos partidos políticos um intelectual coletivo, que auxiliaria no processo de construção da contra-hegemonia, na elaboração de uma concepção de mundo mais autônoma e na emancipação dos sujeitos sociais. São nesses processos organizativos das classes sociais e da categoria profissional, defendendo também os posicionamentos já citados por Gramsci, que hoje os assistentes sociais ainda se inserem, com vistas à ampliação de sua autonomia profissional e da autonomia dos sujeitos junto aos quais intervém. Gramsci já recordava que estes partidos, sindicatos e organizações são espaços educativos, que deveriam “abarcam o conjunto do proletariado, enquanto espaço formativo autônomo” (PIMENTA; NASCIMENTO, 2009, p. 27).

É no âmbito destes espaços, sobretudo, por meio da participação popular que os direitos, especialmente os sociais, são conquistados. Esta tendência possibilita a passagem da organização “passiva” da sociedade civil para a organização

coercitiva, forçando o Estado e o sistema de produção a garantirem os direitos inerentes à vida humana, [...]. Neste sentido, a participação se configura de acordo com a realidade histórica (PIMENTA; NASCIMENTO, 2009, p. 21).

No cerne destes sindicatos e das associações organizativas da categoria profissional o assistente social participa não só de discussões que envolvem o seu agir profissional, como também sintoniza-se com as demandas advindas da classe subalterna e pode assumir uma postura crítica e ou de resistência ante aos fatos. Estes espaços ainda contribuem para nortear o exercício profissional diante da atual dinâmica social e para a consolidação de uma cultura profissional pautada em valores, princípios e referenciais teórico metodológicos direcionados à superação da hegemonia capitalista. “Seguindo a trilha gramsciana, formas de ser e de viver que instauram, progressivamente, uma nova estrutura societária – não sem contradições – e criam novas possibilidades” (MOTA; AMARAL; 2014, p. 28).

A autonomia nos “Escritos Políticos” de Gramsci (2004a) aparece enquanto uma forma possível de mudança nas relações sociais de produção; como uma maneira de alteração das relações de exploração e oposição às decisões do Estado opressor, não visionário de direitos. Não é uma autonomia reprodutora de conhecimento, mas uma autonomia que refaz saberes dentro de determinadas épocas históricas, atuando criticamente ante o caminho de superação do senso comum e sendo capaz de intervir nos espaços de conflito, de modo a modificar a cultura da sociedade, das massas e fazer emergir uma nova consciência de classe ou o chamado bom senso, como já definia Gramsci (2001). Assim,

É preciso dizer uma coisa: a consciência de classe, desde que começou a se formar nas grandes massas trabalhadoras, teve sempre originariamente, como seu conteúdo, o desejo de uma libertação completa das cadeias de escravidão econômica e civil que, na sociedade capitalista, mantém presos os que vivem do seu trabalho. [...] os proletários não podem deixar de sentir, em seu íntimo, que toda luta é iluminada por um objetivo final, por uma finalidade última, [...], as quais são travadas e devem ser travadas porque constituem a própria vida da classe

enquanto organismo de luta [...], mas que não esgotam nem a missão desta classe nem a atividade dos seus membros (GRAMSCI, 2004a, p. 59).

Extremamente engajado na luta de classes, as reflexões políticas e filosóficas de Gramsci versam para a transformação da sociedade, do Estado, a conquista da democracia e os meios necessários a estas transformações. Perpassam suas obras o interesse com que tratou os conflitos entre as classes sociais e principalmente a supremacia da classe dominante sobre a subalterna, buscando retirar desta última a sua possibilidade de luta e autonomia. Reflexões estas atuais à discussão da autonomia profissional do assistente social nos diferentes espaços onde se insere, haja vista que nestes espaços o profissional em relação a seu empregador também pode ser tido como uma classe subalterna e operária, sempre almejando e lutando por sua autonomia, uma vez que fica à cargo deste empregador oferecer ao assistente social às condições concretas para a realização de sua atividade profissional. Gramsci (2004a) coloca que o fortalecimento ideológico e político das massas, da classe subalterna, é essencial à modificação completa da consciência de toda a classe subalterna onde

O elemento “espontaneidade” não é suficiente para a luta revolucionária: ele jamais leva a classe operária a superar os limites da democracia burguesa existente. É necessário o elemento “consciência”, o elemento “ideológico”, ou seja, a compreensão das condições em que se luta, das relações sociais em que o operário vive, das tendências fundamentais que operam no sistema destas relações, do processo de desenvolvimento que a sociedade sofre pela existência em seu seio de antagonismos inelimináveis [...] (GRAMSCI, 2004a, p. 293-294).

Segundo Simionatto (1995), a ideologia para Gramsci é algo que se objetiva na realidade social, histórica e concreta. Gramsci coloca que a ideologia “tem um peso decisivo na organização da vida social e se torna força material quando ganha a consciência das massas” (SIMIONATTO, 1995, p. 73), ou seja, incide diretamente e de forma concreta, na vida das pessoas. Através da ideologia pode-se mudar concepções, comportamentos, visões e se transformar o senso comum

numa percepção mais crítica da realidade, contribuindo na construção de uma contra-hegemonia. Assim, pode-se dizer que as ideologias são necessárias no processo de organização das “massas humanas”, bem como, para proporcionar a elas uma consciência de posição, introduzindo-as em lutas e incitando-lhes o desejo da busca pela autonomia e emancipação dos sujeitos sociais.

Ao discutir a ideologia e as relações entre as classes sociais, Gramsci também trabalha, nos *Cadernos do Cárcere*, o conceito de Estado, uma vez que sabia que o Estado era atravessado pelas lutas de classe, conforme princípio descoberto por Karl Marx e Friedrich Engels. O Estado, para ele, já em sua nova configuração ditada pela dinâmica do capitalismo monopolista, era um Estado Ampliado, atendendo ao interesse público e composto por duas esferas distintas: a sociedade civil e a sociedade política. A sociedade política “indica o conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante exerce a violência” (SIMIONATTO, 1995, p. 68) e a sociedade civil, por sua vez, “é o espaço onde se organizam os interesses em confronto, é o lugar onde se tornam conscientes os conflitos e as contradições” (SIMIONATTO, 1995, p. 66). Ou seja, a sociedade política está voltada para a dominação baseada na coerção e a sociedade civil é o conjunto de aparelhos privados de hegemonia como sindicatos, partidos políticos, escolas, etc, que podem atuar no direcionamento da ampliação da autonomia dos sujeitos sociais.

O Estado moderno substitui o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa do grupo dirigente e dominante; portanto, abole algumas autonomias, que, no entanto, renascem sob outra forma, como partidos, sindicatos, associações de cultura (GRAMSCI, 2002, p. 139).

Assim, a concepção de autonomia engendra-se na discussão Gramsciana de Estado na mediada em que se compreende que as esferas do Estado desempenham funções de hegemonia e dominação, ou coerção e consenso e para que o Estado seja menos “coercitivo” e mais consensual, menos dominador e mais hegemônico, dependerá da autonomia relativa das estruturas estatais e de como acontece as organizações de cada esfera no interior do Estado (SIMIONATTO, 1995). É fundamental entender que os aparelhos privados de hegemonia que formam a sociedade civil possuem uma certa autonomia em relação

a sociedade política e é esta autonomia que determina o fundamento ontológico da sociedade civil e que, ao mesmo tempo, a coloca como uma esfera com estrutura e legalidade própria, capaz de fazer a mediação entre a estrutura econômica e o Estado-coerção (SIMIONATTO, 1995).

Mesmo considerando esta autonomia, Gramsci afirma que, em cada formação social, embora de maneira diversa, ocorre uma relação dialética entre sociedade política e sociedade civil, relação esta que se manifesta principalmente nos momentos de crise. O Estado pode assegurar a ordem pela força, mas pode também recorrer aos aparelhos da sociedade civil para obter o consenso em torno de seus atos (SIMIONATTO, 1995, p. 69).

Prosseguindo sobre a discussão da autonomia, na prática e na formação profissional, também se pode apropriar dos escritos de Gramsci (2006), que versam para a importância de um aprendizado Autônomo, criativo e independente, pautado na autodisciplina intelectual e na autonomia moral, as quais são teoricamente ilimitadas. Ele ressalta a importância de métodos criativos na ciência e porque não na intervenção, e o desenvolvimento da “responsabilidade autônoma nos indivíduos” (GRAMSCI, 2006, p. 39). Para a filosofia da práxis, Gramsci (1999) entende que toda a verdade tida como eterna e absoluta representa um “valor”, um saber provisório, que pode ser refutado a qualquer tempo. Assim,

o filósofo (da práxis) pode fazer apenas esta afirmação genérica, sem poder ir mais além; de fato, ele não pode se evadir do atual terreno das contradições, não pode afirmar, a não ser genericamente, um mundo sem contradições, sem com isso criar imediatamente uma utopia (GRAMSCI, 1999, p. 204).

Na percepção Gramsciana a filosofia da práxis é concebida como “uma filosofia integral e original” (SIMIONATTO, 1995, p. 77), que supera as filosofias precedentes e se caracteriza como uma nova maneira de pensar a realidade, afirmando “a unidade entre teoria e prática” (SIMIONATTO, 1995, p. 78). Esta filosofia pode então ser entendida

como “uma filosofia que se engendra no processo histórico” (SIMIONATTO, 1995, p. 78), superando o ideal de querer explicar e justificar todo o passado para se configurar enquanto “uma concepção nova, independente, [...], afirmação da independência [...] de uma nova cultura em preparação, que se desenvolverá com o desenvolvimento das relações sociais” (GRAMSCI, 2001, p. 39). Assim,

é de fundamental importância recuperar a noção Gramsciana de práxis, que possibilita compreender a realidade para superá-la revolucionariamente, a partir de um ponto de vista de classe, ou seja, do ponto de vista das classes subalternas (SIMIONATTO, 1995, p. 242).

Quando se remete para a autonomia relativa que o assistente social possui em sua atividade profissional e os desafios que encontra para garantir esta autonomia, percebe-se como os escritos de Gramsci (2001) são atuais ao serviço social na medida que defende na prática a importância de um trabalho de investigação complexo e delicado, comprometido com os sujeitos e que transponha a aparência dos fatos, fazendo uma leitura crítica da realidade. Gramsci (2001) coloca que a atuação na práxis requer muita sobriedade intelectual e perspicácia de análise uma vez que “é muito fácil se deixar levar pelas semelhanças exteriores e não ver as semelhanças ocultas e os nexos necessários, mas camuflados” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Deriva também daí a importância do assistente social na luta pela expansão de sua autonomia estar sempre compromissado com a formação permanente e contínua, uma vez que a prática profissional não subsiste sem as articulações teóricas, onde o próprio Gramsci (2001) já indica que o comprometimento intelectual é pilar fundamental à práxis.

Por outro lado, parafraseando Viola e Fernandes (2004), ainda se pode dizer que para Gramsci somos autônomos quando temos a capacidade e a liberdade de criar uma dúvida e de engendrar soluções para esta dúvida, nunca perdendo o entendimento de que mesmo esta dúvida resolvida, novas questões surgirão. Para os autores, é o ato pedagógico, enquanto ato político, que conduz os indivíduos à liberdade de escolhas sobre que caminhos seguir e sobre quais as questões que são possíveis enfrentar.

Este princípio da liberdade, também presente entre os elementos de defesa do assistente social em seu Código de Ética e no projeto ético-político profissional, é discutido por Gramsci (1999a), o qual concebe a

liberdade num sentido dialético, que aponta para movimento e desenvolvimento, possibilitando que as grandes massas lutem por suas aspirações e oponham-se às formas de opressão. Na concepção Gramsciana, liberdade e revolução sempre prevalecem sobre a autoridade e a conservação. A liberdade para ele deve possibilitar que os indivíduos sejam mais autônomos, trabalhar em favor da consciência crítica das massas e ser acompanhada pela

responsabilidade que gera a disciplina, e não imediatamente a disciplina, que neste caso se compreende como imposta de fora, como limitação forçada da liberdade. Responsabilidade contra arbítrio individual: só é liberdade aquela “responsável”, ou seja, “universal”, na medida em que se propõe como aspecto individual de uma “liberdade” coletiva ou de grupo, como expressão individual de uma lei (GRAMSCI, 1999, p. 234).

Desta maneira, a concepção Gramsciana de autonomia se aproxima e comunga com os pressupostos colocados no projeto ético-político profissional do assistente social e no Código de Ética Profissional, os quais já aludem sobre a autonomia dos indivíduos e do profissional de serviço social, enquanto uma autonomia comprometida com a justiça social e a emancipação do sujeitos, que nasce e acontece na relação com o outro. Uma autonomia em defesa da cidadania plena, que garante a preservação dos direitos sociais e humanos e que considera que “todo traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deve ser de valor inestimável” (GRAMSCI, 2002, p. 135).

Por fim, como descrito por Martins (2002), na literatura acadêmica, o termo autonomia é discutido pelas diferentes áreas do saber e pode surgir vinculado a idéias de liberdade, participação social, participação política, autogestão, dentre tantas outras situações das quais, entre elas, emerge a discussão da autonomia profissional. Partindo por este caminho, percebe-se que exercer a autonomia profissional também está correlacionado com a idéia de democracia, trabalhada por Gramsci nos *Cadernos do Cárcere*, para quem a democracia estava vinculada à noção da superação da divisão entre governantes e governados. VACCA (1996) coloca que Gramsci entende que a extensão da democracia a todos os espaços da vida social pretende e deve buscar diluir a estrutura hierárquica e autoritária do Estado.

É esta autonomia profissional que se abordará a seguir, versando para os elementos que perpassam a autonomia relativa do assistente

social nos diversos espaços de trabalho onde está inserido, alargando ou restringindo a sua ação profissional. Uma autonomia legítima, descrita no Código de Ética Profissional e respaldada pela Lei de Regulamentação da Profissão, onde “a mais segura base da autonomia resultou ser, sempre, o meu talento criador”, conforme descreve Gramsci (1999, p. 253).

3.3 O desvelar da autonomia relativa do assistente social

A autonomia profissional do assistente social se apresenta como elemento fundamental para a profissão e se constitui como um dos desafios contemporâneos mais importantes postos ao assistente social, embora já apareça também como direito na Lei de Regulamentação da Profissão e no art. 2º, alínea “h”, do Código de Ética de 1993, que assim coloca ao assistente social: “ampla autonomia no exercício da profissão, não sendo obrigado a prestar serviços profissionais incompatíveis com as suas atribuições, cargos ou funções” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 26). Embora implícita ao assistente social, considerada “ampla” e respaldada por documentos legais, sabe-se que a autonomia não é de fato elemento inerente ao profissional nos seus espaços ocupacionais e tal discussão é perpassada por diversos fatores que interferem nesta autonomia.

Imprescindível explicar a razão do uso habitual do termo “relativa”, sempre após a palavra autonomia. Como vimos, a autonomia, apesar de considerada ampla e um direito do assistente social pelo Código de Ética, no exercício profissional é necessário reafirmar sempre a sua relatividade porque mesmo sendo um profissional autônomo e liberal, o assistente social não dispõe de todas as condições necessárias para atuar e intervir, sujeitando-se a relações trabalhistas de assalariamento. Além disso, num sistema capitalista baseado nas desigualdades sociais e na acumulação de riquezas, nunca se chegará a autonomia total, ela será sempre formal, pois não cabe neste sistema a liberdade e a emancipação plena dos sujeitos sociais.

No meu entendimento é exatamente a autonomia técnica que caracteriza a autonomia como relativa, pois se ela não existisse, poderia se afirmar que a autonomia do profissional é nula, posto que ele não dispõe das condições e meios necessários para realizar a sua atividade profissional, dada a sua

condição de trabalhador assalariado (SIMÕES, 2012, p. 23).

Por outro lado, a autonomia sempre se caracteriza como relativa porque ela também se perfaz enquanto possibilidade teleológica do sujeito profissional, que consegue fazer uma leitura crítica da realidade enquanto um “ser social que se constitui pelo trabalho e dispõe de capacidade teleológica consciente, afirmando-se como produto e sujeito da história” (IAMAMOTO, 2009a, p. 25), mas que está sempre envolto nas condições externas e institucionais. Por isso, que na atuação profissional é necessário ao assistente social compor estratégias para ampliar às suas margens de autonomia dentro das instituições, uma “autonomia relativa, que abre as possibilidades para que o assistente social possa imprimir no seu trabalho os valores do projeto ético-político ao qual está vinculado” (SIMÕES, 2012, p. 23). A discussão sobre o uso do termo “relativa” também serve para nos recordar que a autonomia sempre será relativa em relação à alguma coisa ou situação que limita a plenitude do exercício profissional, visto que estamos inseridos no conjunto da classe trabalhadora, como sujeito coletivo, jamais um indivíduo mênada, soberano de um poder deslocado das relações sociais. Todavia, esta relatividade não pode ser usada como pretexto para estagnar a ação profissional ou trazer até ela o tom endógeno da causalidade, fatalismo e messianismo. Sobre isso, Iamamoto (2009a, p. 3), assim se manifesta contra o

messianismo utópico – que privilegia as intenções do sujeito profissional individual em detrimento da análise histórica do movimento do real, numa visão “heróica” e ingênua das possibilidades revolucionárias do exercício profissional – quanto o *fatalismo*, inspirado em análises que naturalizam a vida social e traduzido numa visão “perversa” da profissão. Como a ordem do capital é tida como natural e perene, apesar das desigualdades evidentes, o assistente social encontrar-se-ia atrelado às malhas de um poder tido como monolítico nada lhe restando a fazer. No máximo, caberia a ele aperfeiçoar formal e burocraticamente as tarefas que são atribuídas aos quadros profissionais pelos demandantes da profissão.

Por sua vez, as mudanças e reestruturações do mercado de trabalho, conforme exposto anteriormente, afetam o exercício profissional do assistente social, o qual tem obtido a sua colocação no mundo do trabalho de diferentes formas, as quais vão desde a prestação de serviços, terceirização, trabalho em Organizações Não Governamentais (Ongs) e fundações, até a inserção na iniciativa privada e em instituições públicas. Porém, no que tange a autonomia profissional neste mercado diversificado e reconfigurado, vê-se que embora ainda a maioria dos assistentes sociais atue em empresas públicas, a estabilidade do vínculo empregatício não lhes confere maior autonomia. Rodrigues et al. (2014, p. 82), defende que

a estabilidade do vínculo [...] por si só não assegura uma maior autonomia, já que a falta de condições de trabalho, a falta de infraestrutura, a falta de reconhecimento profissional, aliadas à precariedade e focalização das políticas sociais, são questões que perpassam o seu cotidiano profissional.

Independente da tipificação filantrópica, privada ou pública, as instituições também são espaços de divergências, de lutas e disputas hegemônicas entre os profissionais que as compõe. Neste sentido, a hierarquia e as relações de poder aparecem para os assistentes sociais como fatores que limitam o exercício profissional e impactam direta ou indiretamente na autonomia relativa que possuem. Conforme Rodrigues et al. (2014), entre os principais condicionantes do mercado de trabalho que dificultam a prática profissional do assistente social destacam-se os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, o desemprego, a instabilidade, a precarização das condições e das relações de trabalho, o clientelismo, a infraestrutura e a ingerência da gestão.

Embora os assistentes sociais possam atribuir uma direção social ao seu exercício, a interferência dos organismos empregadores ocorre através do estabelecimento de metas, normas, atribuições, condições de trabalho e relações de trabalho (IAMAMOTO, 2004, p. 18).

O trabalho profissional do assistente social também se traduz na dicotomia entre as atividades que são específicas de seu fazer profissional e da sua atuação junto aos usuários e as atividades que são

requisitadas pela instituição na qual trabalha, as quais muitas vezes podem ser “burocráticas” e nem sempre prioritárias frente à demanda a qual o assistente social necessita intervir (IAMAMOTO, 2009a). Neste sentido, que muitas vezes o assistente social é chamado a atender às demandas institucionais que já estão postas, sem poder estabelecer prioridades e dando respostas muitas vezes “prontas”. Neste cenário,

a autonomia é relativa na medida em que é mediada pelos objetivos e determinantes presentes na organização. Analisado dessa forma, não é o assistente social que organiza o seu exercício profissional, mas a própria organização para a qual presta serviço (TORRES, 2009, p. 212).

Realizar o movimento de transpor as barreiras dos espaços ocupacionais, não se restringindo somente à execução das atividades arroladas nos documentos institucionais; no plantão de emergência e nos serviços de controle e registro de indivíduos, é também um momento fundamental de afirmação da autonomia profissional do assistente social, já prevista por Raichelis (2013). Esta é mais uma expressão que segue ao encontro do caminho de busca da autonomia relativa, rompendo com a ótica da individualização, da seletividade, dos determinismos e da tutela e evidenciando que

mesmo nesta condição de assalariamento, o assistente social também pode pensar e explanar suas idéias, estando aí explicitada sua relativa autonomia quanto à apresentação e operacionalização de propostas socioprofissionais (TORRES, 2009, p. 216).

Sobre isso, sábias são as palavras de Behring (2008, p. 172) ao colocar que:

Para projetar e criar, fazendo jus a nossa autonomia, temos que aprimorar a análise da correlação de forças. Os assistentes sociais, em cada espaço e processos de trabalho, podem fomentar a resistência e tencionar as orientações de continuidade em curso e que sabotam a possibilidade da inovação e da ruptura. Este é um momento que requisita de nós, [...] nossas competências ética, política e técnica, tal como o

grande poeta Drummond pensa o papel de sua poesia: “Quisera fazer do poema não uma flor: uma bomba”.

Mioto e Nogueira (2013) ampliam esta discussão destacando a importância dos assistentes sociais se apropriarem das rotinas institucionais e conhecerem os limites da instituição, de forma a transitarem de maneira mais tranqüila no campo da ação profissional. Para uma atuação profissional crítica, transformadora e comprometida com o projeto ético-político as autoras apontam que “apropriar-se dos processos institucionais em curso é condição fundamental para planejar e decidir sobre ações profissionais e movimentar-se no apertado campo da autonomia profissional” (MIOTO e NOGUEIRA, 2013, p. 67). Assim, é primordial ao assistente social entender que seu trabalho profissional não está dissociado das relações de conflito e que sua resposta a tais conflitos revela a identidade do profissional do Serviço Social, confirmando o status quo ou construindo a contra-hegemonia.

Cumpra-se observar, então, que o assistente social dispõe de uma autonomia relativa para projetar e realizar suas ações, esbarrando nas rotinas institucionais, mas também buscando alternativas para além do que está determinado. O profissional de serviço social, atuando com competência teórica, política e técnica, competências estas já resguardadas também por resoluções do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), reafirmando diariamente o seu compromisso com os sujeitos que atende e buscando apreender cada vez mais os ditames da relação teoria/prática, pode identificar tendências e possibilidades no aprimoramento do seu agir profissional. A autonomia profissional, nas palavras de Simões (2012), precisa assegurar ao assistente social atuar em conformidade com os pressupostos legais dispostos na legislação da área e na direção do projeto ético-político, superando a concepção meramente técnica da profissão.

O Serviço Social é compreendido, no processo social, mediatizado pelas condições históricas, pelas necessidades sociais e pela forma como os assistentes sociais exercem a atividade profissional, amparada na competência teórica, política e técnica. Os sujeitos profissionais concretos possuem uma visão de mundo e uma teleologia que orienta suas ações (RODRIGUES et al., 2014, p.78).

Diante de todos os limites vivenciados pelos assistentes sociais em seu espaço de trabalho questiona-se até onde vai a autonomia deste profissional que assim como os demais é um assalariado, vende a sua força de trabalho e não pode se deixar influenciar pela alienação imposta (RAICHELIS, 2011). O assistente social precisa apropriar-se e assumir o projeto profissional, estar ciente de suas atribuições e comprometido com as demandas e com os sujeitos que atende. Um assistente social imbuído de suas competências profissionais deve conseguir fazer a leitura crítica do meio onde está inserido; realizar as negociações e parcerias necessárias para intervir ante as demandas que lhe são impostas; fazer a mediação com os empregadores independente dos espaços sócio ocupacionais onde estejam e não se tornar apenas um mero executor de serviços, alienado, realizando rotinas institucionais e cumprindo tarefas burocráticas (IAMAMOTO, 2009a).

Iamamoto (2008) coloca que embora a autonomia relativa do assistente social seja tensionada nos espaços de trabalho o profissional não pode manter uma relação unilateral com esta lógica mercantil, sujeitando-se às imposições e assumindo uma postura alienadora. Ao profissional, cabe também ser protagonista de sua atuação, resguardando a sua autonomia relativa no exercício profissional, o que exige do assistente social

potenciá-la mediante um projeto profissional coletivo impregnado de história e embasado em princípios e valores radicalmente humanistas, com sustentação em forças sociais reais que partilham de um projeto para a sociedade (IAMAMOTO, 2008, p. 219).

Neste sentido, não assumir uma postura crítico-dialética em suas relações de trabalho é também possibilitar aos assistentes sociais a vivência de um processo de alienação em seus espaços sócio ocupacionais, categoria esta já muito bem referendada por Antunes (2005). Por outro lado, ainda que historicamente o profissional de serviço social seja reconhecido como um profissional liberal, com compromissos ético-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativos, o fato é que são trabalhadores assalariados, que não detêm os meios para a realização de seu trabalho e não dispõem de toda a autonomia necessária em sua atuação profissional. “Em outros termos, estabelece-se a tensão entre projeto ético-político e a alienação do trabalho, indissociável do estatuto assalariado” (IAMAMOTO, 2007

apud IAMAMOTO, 2009a, p. 33). Raichelis (2011) já nos questiona sobre as reais possibilidades de exercício da autonomia profissional num universo de trabalho assalariado onde compete ao empregador “ditar” as tarefas e condições de trabalho as quais o assistente social estará submetido em seu processo de trabalho.

Cabe aqui utilizar as colocações de Iamamoto (2009) para explicar o que vem a ser processo de trabalho, onde a autora entende que não existe de fato um processo de trabalho do assistente social e o que existe é apenas a realização de um trabalho, pelo profissional. Este trabalho serve à manutenção do sistema capitalista e para acontecer depende de instrumentos, de um espaço adequado, de matérias-primas, dentre outros elementos comuns a todos os processos de trabalho e que muitas vezes estão sob o domínio dos detentores dos meios de produção, gerando um produto ao próprio capital. Para Iamamoto (2009), considerar que o assistente social tem um processo de trabalho é apenas uma simples mudança de terminologia, trocando a palavra “prática”, por “trabalho”, onde se pensa a prática como atividade isolada de uma pessoa

forjando o “encaixe” dos elementos constitutivos desse trabalho concreto em um “modelo universal” para análise de todo e qualquer processo de trabalho – como se ele fosse suspenso da história e das relações sociais que o constituem (IAMAMOTO, 2009, p. 35).

A autora reafirma suas ponderações colocando que o processo de trabalho do assistente social está para além da operacionalização dos elementos que perpassam a prática, mas vincula-se a um projeto profissional.

não existe um processo de trabalho *do Serviço Social*, visto que o trabalho é atividade de um sujeito vivo, enquanto realização de capacidades, faculdades e possibilidades do sujeito trabalhador. Existe, sim, um trabalho do assistente social e processos de trabalho nos quais se envolve na condição de trabalhador especializado (IAMAMOTO, 2009, p. 33).

Continuando a debater a autonomia profissional do assistente social coloca-se que os avanços tecnológicos, quando não utilizados em

favor da expansão desta autonomia, também podem tornar as relações trabalhistas cada vez mais superficiais e fiscalizadas se o assistente social limitar-se apenas ao preenchimento e a sistematização de dados estatísticos, esquecendo de fazer a correta análise e interpretação destes dados. Indicadores sociais transparentes e organizados corretamente revelam informações importantes à prática profissional, permitindo oferecer programas e serviços de qualidade ao atendimento das demandas dos usuários e, também, a realização de um trabalho socioeducativo na perspectiva emancipatória. Destaca-se que pela tecnologia os processos de trabalho são mais dinâmicos e ágeis; padronizam procedimentos; estão interligados e contam com avaliações simultâneas (RAICHELIS, 2013) mas, podem também ser utilizados em favor da atuação profissional do assistente social, fortalecendo o seu processo interventivo e submetendo a tecnologia ao interesse público e a favor do direito.

Sabe-se que estas tecnologias da informação também se tornam elementos essenciais para os instrumentos de controle do trabalho e dos próprios trabalhadores (RAICHELIS, 2013), todavia, quando bem utilizadas, fundamentam, embasam e dinamizam o exercício profissional. O uso massivo da tecnologia pode se configurar em uma ameaça à autonomia profissional do assistente social, afetado na sua condição de trabalhador assalariado, se aos poucos se deixar substituir por modernos recursos tecnológicos e ficar passivo ante à precarização das formas de trabalho. É essencial que o assistente social compreenda que estas tecnologias, apesar de sustentarem as bases burocráticas do trabalho profissional, também podem atuar em favor da expansão da autonomia profissional, na medida que alicerçarem a intervenção profissional e possibilitarem formas de transformação social na vida dos sujeitos atendidos pelo assistente social.

Neste entremeio de avanços tecnológicos e mudanças no mundo do trabalho surgem as consultorias empresariais, constituídas por assistentes sociais, as quais ampliam o mercado das contratações terceirizadas e não raras vezes, quarteirizadas³⁸ (informação verbal)³⁹.

³⁸ As contratações quarteirizadas ocorrem quando uma empresa que já é terceirizada subcontrata serviços de outra empresa ou de outro profissional por não ter conseguido, ou não querer, sozinha, prestar este serviço. Neste sentido, a quarteirização é a exploração do trabalhador na sua condição máxima. Ele é o único que produz e, nessa forma precária de trabalho, deve produzir para sustentar os lucros dos donos de consultorias e funcionários (Fonte: www.dicionarioinformal.com.br, acessado em 05/04/2016).

São “estratégias de enfrentamento” para a crise vivenciada pelo mercado formal de trabalho, as quais cada vez mais retiram do assistente social a sua possibilidade de exercício profissional perpassado pela autonomia relativa. Sobre isso, Torres (2009, p. 11) manifesta-se colocando que “essa reestruturação incide sobre o trabalho e as condições de trabalho do assistente social, ou seja, os profissionais trabalham em precárias condições de trabalho que também comprometem a autonomia do profissional”.

Estes elementos de precarização das relações de trabalho terminam por afastar o profissional de serviço social do usuário e do objetivo principal de seu trabalho, que é intervir direta e comprometidamente nas expressões da questão social (IAMAMOTO, 2009a). Nas palavras de Raichelis (2011), vê-se que o profissional, neste contexto, entende possuir uma autonomia relativa e também controlada, sob a qual, não possui gerenciamento.

Trata-se de uma condição de trabalho que produz um duplo processo contraditório nos sujeitos assistentes sociais: a) de um lado, o *prazer* diante da possibilidade de realizar um trabalho comprometido com os direitos dos sujeitos violados em seus direitos, na perspectiva de fortalecer seu protagonismo político na esfera pública; b) ao mesmo tempo, o *sofrimento, a dor e o desalento* diante da exposição continuada à impotência frente à ausência de meios e recursos que possam efetivamente remover as causas estruturais que provocam a pobreza e a desigualdade social (RAICHELIS, 2011, p. 434-435).

A intervenção profissional e a conseqüente relação profissional/usuário é vista como finalidade primordial ao exercício profissional do assistente social, podendo também ser colocada como elemento expansor das margens de sua autonomia relativa (IAMAMOTO, 2008). É no momento de estar com o usuário e intervir junto as diferentes expressões da questão social que o profissional pode

³⁹ Informação fornecida pela professora Raquel Raichelis em palestra proferida no Seminário Nacional Serviço Social, Trabalho e Política Social, realizado de 27 a 29 de outubro de 2015 na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis.

colocar a favor deste usuário todos os seus conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, partindo para uma intervenção estratégica, crítica, fundamentada e disposta ao enfrentamento da lógica da sociedade capitalista. Yasbek (1999) também direciona que os assistentes sociais dispõem de autonomia relativa e de características presentes nas profissões liberais, onde entre elas está a possibilidade de delinear propostas de intervenção a partir de seus conhecimentos técnicos e das leis de regulamentação da profissão. Assim, é importante ressaltar que

autonomia não é dada, na verdade é construída em densas tensões no cotidiano profissional ancorada na necessidade de independência técnica para fazer escolhas que estejam em sintonia com os princípios e normas do Código de Ética Profissional na perspectiva de empreender um trabalho de qualidade, que possibilite garantir e ampliar direitos à população usuária (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 29).

Neste sentido, a relação que o profissional estabelece com o usuário, a qual deve ser pautada no protagonismo destes usuários e na defesa de seus direitos e deveres (RAICHELIS, 2013) firma a autonomia profissional. Torres (2009, p. 211-212) também defende esta sincronia da autonomia relativa com a relação profissional/usuário ao citar que “por autonomia compreende-se a capacidade e a competência do profissional de tomar decisões, determinar seu exercício profissional, dar direção ao que faz”. E, ainda, reforça sua concepção quando alude

que o espaço em que é possível identificar maior flexibilidade e autonomia está na relação que o assistente social estabelece com o usuário, uma vez que o modo como constrói essa relação pode proporcionar momentos de reflexão sobre o próprio fazer profissional e o significado social da profissão (TORRES, 2009, p. 214).

Nas correlações de forças entre empregadores e trabalhadores também fica mais do que evidente a necessidade de se problematizar e lembrar do sofrimento psíquico-emocional e das dificuldades de ordem material e estrutural que o assistente social vivencia em seus espaços de

trabalho, as quais às vezes ele não consegue identificar com tanta perspicácia. São necessidades e dificuldades que precisam vir à tona por meio da luta dos trabalhadores, de reivindicações da categoria profissional e do órgão representativo da classe. Nesta perspectiva, Iamamoto (2008, p. 422) tangencia que no direcionamento

da expansão das margens de autonomia profissional no mercado de trabalho, é fundamental o respaldo coletivo da categoria para a definição de um perfil da profissão: valores que a orientam, competências teórico metodológicas e operativas e prerrogativas legais necessárias a sua implementação, entre outras dimensões, que materializam um projeto profissional associado às forças sociais comprometidas com a democratização da vida em sociedade. Este respaldo político-profissional mostra-se, no cotidiano, como uma importante estratégia de alargamento da relativa autonomia do assistente social, contra a alienação do trabalho assalariado.

Por conseguinte, neste universo da busca pela autonomia relativa os profissionais de serviço social precisam verificar os processos e relações de trabalho doentias e angustiantes nas quais muitas vezes estão inseridos; manifestarem suas insatisfações ante às condições materiais e humanas de trabalho oferecidas pela instituição e entenderem que “as condições em que o trabalho do assistente social se realiza colaboram para que a autonomia e o poder de decisão do profissional sejam restritos” (TORRES, 2009, p. 219). Sobre o adoecimento nos espaços ocupacionais observa-se ainda que

Trata-se de uma dinâmica institucional que desencadeia desgaste e adoecimento físico e mental e que, no caso do assistente social, precisa ser mais bem conhecido, impondo-se o imperativo da pesquisa sobre a condição assalariada do assistente social e os seus impactos na saúde dos assistentes sociais. Torna-se urgente, pois, a formulação de uma agenda de pesquisa que possa produzir conhecimentos sobre essas situações de sofrimento do assistente social, pois é daí que poderão resultar subsídios fundamentais para a continuidade das lutas e embasamento de novas

reivindicações e direitos que particularizem as específicas condições de trabalho do assistente social no conjunto da classe trabalhadora (RAICHELIS, 2011, p. 435).

Ainda sobre as condições de trabalho oferecidas aos assistentes sociais nas instituições, o Conselho Federal de Serviço Social, no documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (2012) se manifesta colocando que os espaços ocupacionais onde os assistentes sociais estão inseridos encontram-se bastante precarizados em termos de infraestrutura, recursos humanos e condições objetivas para operacionalizar as políticas sociais às quais estão vinculados. Este documento reafirma que para uma intervenção profissional comprometida e voltada ao fortalecimento do projeto ético-político é necessário que o assistente social tenha

garantido seu direito ao livre exercício das atividades inerentes à profissão, inviolabilidade do local e documentação, bem como a liberdade na realização de estudos e pesquisas e autonomia profissional para decidir a direção e estratégias de ação junto aos/às usuários/as respaldando-se na legislação (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 35).

Com vistas a garantir sua autonomia relativa nos locais onde está inserido, destaca-se a relevância do assistente social demonstrar competência política e técnica em suas intervenções profissionais (MOTA, 2014). A competência política advém de sua capacidade de negociar com a instituição e estabelecer parcerias para atender da forma mais equânime possível as demandas que lhe são colocadas. E a competência técnica pressupõe dispor dos conhecimentos teórico-metodológicos e também técnico-operativos para propor alternativas às situações dadas. Para Rodrigues et al. (2014, p. 86),

uma das questões centrais é a dimensão teórica presente no exercício profissional e o aspecto da formação permanente [...], a formação não se limita unicamente à graduação, mas a extrapola, perpassa um processo contínuo que alimenta o seu cotidiano profissional.

O reducionismo da autonomia profissional e a conseqüente falta de reconhecimento que muitas vezes acompanha a categoria dos assistentes sociais pode também ter uma releitura por meio dos tímidos esforços que ainda se fazem para produzir conhecimento a partir da realidade. Ou seja, observa-se a necessidade eminente de profissionais que se dediquem a pesquisar, a sistematizar e refletir sobre a prática profissional com a finalidade de produzir conhecimentos a partir da realidade (MOTA; AMARAL, 2014). Rodrigues et al. (2014, p. 87) coloca que existe

a necessidade de que o Serviço Social tome como ponto de partida para as suas produções teóricas a complexa realidade enfrentada pelos assistentes sociais nos variados campos de trabalho, estabelecendo mediações entre a teoria e a prática profissional.

Sarmento (2014) complementa ainda que a pesquisa é instrumento essencial para esta produção de conhecimento, o qual pode ser gerado a partir da sistematização e das reflexões que se faz da prática cotidiana e ou a partir de conhecimentos prévios, já sistematizados, sob os quais o pesquisador também pode se debruçar para retomar e tomar a refletir.

Referenda-se que outra forma dos assistentes sociais buscarem a sua autonomia relativa no exercício profissional e fazerem o enfrentamento aos limites e condicionantes impostos pelos diferentes ambientes institucionais é assumirem, conforme coloca Netto (1999), enquanto categoria e coletivo da profissão, o direcionamento do projeto ético-político profissional, defendendo a liberdade como valor central de compromisso com a construção de uma nova ordem social. Para além de ser um pilar fundamental da ação profissional o projeto ético-político configura-se como balizador da autonomia do assistente social, constituindo-se enquanto artífice fundamental à precarização da profissão. Simões (2012, p. 98) cita que:

Iamamoto (2007) ao discorrer sobre o projeto ético-político, considera que dentre outras dimensões, ele se efetiva através dos instrumentos legais da profissão, na medida em que estes, ao assegurarem os direitos e deveres dos profissionais, estão fazendo a defesa da autonomia

profissional, tanto na condução do seu trabalho, como na luta por direitos.

Defender o projeto ético-político nos espaços ocupacionais no processo de conquista de sua autonomia relativa é também entender que os assistentes sociais necessitam assumir o ônus do tensionamento entre o direcionamento da profissão e as exigências outorgadas pelas instituições (IAMAMOTO, 2008). Buscar a aplicabilidade dos princípios do projeto ético-político é sempre possível, independente dos espaços ocupacionais onde os assistentes sociais estejam inseridos, mas para isso é necessário que o profissional conheça as particularidades, diretrizes e políticas que permeiam o ambiente onde está atuando, de forma a lutar pela emancipação plena e universalização dos direitos daqueles que atende. Duriguetto (2011, p. 12) assegura que “é neste processo que o profissional descobre a sua razão de ser na instituição, adquire clareza do seu objeto de intervenção e identifica o seu nível de autonomia neste espaço”.

Os espaços coletivos de luta, de organização e representação da categoria profissional e das associações profissionais, também se configuram como lugares para capacitações e troca de experiências na busca por estratégias que possam expandir a autonomia profissional (IAMAMOTO, 2009). Nestes espaços o profissional tem possibilidade de construir, junto com toda a categoria, formas de enfrentamento aos desafios cotidianos do exercício profissional e de ampliação das possibilidades de luta por sua autonomia no mercado de trabalho, requerendo também uma maior aproximação entre formação, exercício profissional e produção de conhecimento.

Na defesa de sua relativa autonomia, no âmbito dos espaços ocupacionais, o assistente social conta com sua qualificação acadêmico-profissional especializada, com a regulamentação de funções privativas e competências e com a articulação com outros agentes institucionais que participam do mesmo trabalho cooperativo, além das forças políticas das organizações dos trabalhadores que aí incidem (IAMAMOTO, 2008, p. 422).

Entende-se, inclusive, que no momento que o assistente social conquista uma maior autonomia sobre o seu trabalho e compreende qual é o seu papel, o regramento e controle institucional sobre suas ações pode se intensificar. Se o assistente social não tiver consciência das suas

atribuições poderá perder espaços para outros profissionais, principalmente por às vezes não estar prestando o atendimento adequado às novas demandas que atende. Diante disso, Torres (2009, p. 219-220) alerta que por meio dos seus conhecimentos

o assistente social identifica formas de reconhecimento das demandas profissionais, uma delas é aquela indicada pelo próprio usuário dos serviços prestados e se relacionam com sua capacidade e autonomia para dar conta de suas necessidades.

Nesta busca constante e incessante por sua autonomia profissional, percebe-se que os assistentes sociais elaboram estratégias de superação aos limites institucionais impostos e a competência teórica, política e técnica ainda têm sido as melhores aliadas neste espaço de contrariedades (MOTA; AMARAL, 2014). Neste ponto é que podemos também dizer que a discussão da autonomia relativa do assistente social coaduna tanto com as polêmicas que envolvem a relação teoria / prática no serviço social, haja vista que, segundo Iamamoto (2008), ter o conhecimento de como todo o instrumental ético-político pode e deve ser aplicado no exercício profissional é elemento essencial para que o assistente social avance na conquista de sua autonomia relativa nos espaços onde está inserido.

O modo pelo qual o profissional incorpora na sua consciência o significado do seu trabalho, as representações que faz da profissão, as justificativas que elabora para legitimar a sua atividade - que orientam a direção social que imprime ao seu exercício profissional (RAICHELIS, 2010, p. 752).

No campo das ciências sociais este objeto do conhecimento sobre o qual o assistente social também intervém não é algo dado, isolado, que se recorta e experimenta, ele está em constante processo de construção e de aproximação com o sujeito (RODRIGUES et al., 2014). Nesta relação, sujeito e objeto interagem e às vezes se confundem, mas o elemento novo neste processo é a condição do ser humano enquanto sujeito desta relação, enquanto alguém que tem o poder de se colocar e de se opor, alguém capaz de se valer dos fundamentos teóricos para compreender e desvelar as múltiplas determinações deste objeto. O

desafio, para o marxismo, está em apreender o movimento da realidade, entender um sujeito que constrói a sua história, mas que também é determinado por ela (RODRIGUES et al., 2014). Há elementos concretos da realidade, elementos ontológicos, que alimentam relação sujeito/objeto e que por consequência também sustentam a relação que este sujeito tem com os locais onde está inserido e com a sua autonomia profissional nestes espaços.

Um profissional de novo tipo, comprometido com sua atualização permanente, capaz de sintonizar-se com o ritmo das mudanças que presidem o cenário social contemporâneo [...]. Profissional que também seja um pesquisador, que invista em sua formação intelectual e cultural e no acompanhamento histórico-conjuntural dos processos sociais para deles extrair potenciais propostas de trabalho – ali presentes como possibilidades – transformando-as em alternativas profissionais (IAMAMOTO, 2006, p. 145).

Neste ínterim, denota-se que um caminho possível ao assistente social na busca por sua autonomia relativa é buscar transpor as contradições do mercado de trabalho, compreender que elas fazem parte do processo complicado de correlação de forças entre empregadores e empregados e reconhecer suas atribuições privativas, conhecimentos, habilidades e competências profissionais inerentes. O assistente social precisa se perceber como um profissional com saber específico, que embora possua uma autonomia relativa em virtude da sua condição de trabalhador assalariado, tem sua ação profissional respaldada por um Código de Ética. Um profissional que consegue fazer a leitura da realidade e colocar-se como sujeito de um processo dialético, que revê constantemente a sua ação profissional.

Neste capítulo desenvolveu-se a concepção Gramsciana de autonomia, a qual se desvela enquanto elemento essencial ao Serviço Social, capaz de propiciar que os indivíduos atuem na sociedade de classes buscando superar a ideologia dominante e criar uma contra-hegemonia. Compreendeu-se, também, como as reconfigurações e a desestruturação do mercado de trabalho interferem no fazer profissional do assistente social e quais os elementos perpassam a autonomia profissional nos diferentes espaços ocupacionais. Assim, todos estes fundamentos servem de aporte para que no capítulo seguinte se discorra sobre a estruturação da assistência estudantil na UFSC; o trabalho

desenvolvido pela Coordenadoria de Assistência Estudantil e o exercício profissional do assistente social no espaço da assistência estudantil.

4 CAPÍTULO III - ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFSC E O TRABALHO PROFISSIONAL

As considerações em torno da assistência estudantil, com especial destaque para as preocupações que o tema traz, têm sido mais eminentes a partir do ano 2000, por conta das acirradas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, do processo de democratização e expansão da Educação Superior e da implementação de um Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Intensifica-se, a partir deste período, a possibilidade de um número maior de estudantes ter acesso a Educação Superior, especialmente aqueles advindos das classes mais vulnerabilizadas. Avivam-se as discussões sobre a igualdade de acesso e permanência nas IFES, considerando o novo perfil de estudantes atendidos e estes debates incluem não apenas o meio acadêmico mas, a sociedade civil organizada e o aparato governamental. A assistência estudantil precisa ser polemizada por todos os profissionais envolvidos com a política, nos diferentes eixos de planejamento; operacionalização; financiamento; avaliação; recursos humanos; programas; ensino; acesso; permanência e evasão. Corroborando já com as concepções anteriormente descritas neste trabalho, aqui se entende que a assistência estudantil

pode então ser definida como concessão de bens e serviços, na forma de auxílios, que visem viabilizar o direito constitucional de permanência do aluno no sistema de educação, desenvolvendo uma autonomia cidadã e rompendo com a educação alienante da subserviência que atende aos interesses do capitalismo (BARBOSA, 2011, p. 19-20).

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cenário da pesquisa de campo desta dissertação de mestrado, a Política de Assistência Estudantil foi se modelando a partir da década de 1960, com o movimento da Reforma Universitária, vivenciado pela recém inaugurada UFSC. O processo de cuidado e estruturação da assistência estudantil vai se aprimorando ao longo dos anos e ganha especial atenção na primeira década do século XXI, quando a assistência estudantil torna-se tema de destaque no cenário nacional e se começa a ter um orçamento próprio para esta área, com programas específicos de

atendimento aos estudantes, de forma a garantir-lhes o acesso e a permanência nas Instituições de Ensino Superior.

O exercício profissional do assistente social se destaca como um fator que deve ser bastante ponderado, mediado e pensado no espaço da assistência estudantil, considerando que a sua inserção neste campo de trabalho é relativamente recente e que na maioria das vezes, devido a inexistência de recursos humanos e a redução da equipe profissional que nem sempre é interdisciplinar, fica sob responsabilidade deste profissional todas as diretrizes de operacionalização e gestão da política. Na sua atividade profissional dentro da assistência estudantil o assistente social é “pressionado” por uma série de condicionantes que vão desde a escassez de orçamento e a minimização da equipe profissional, até a falta de condições adequadas de trabalho, o relacionamento com os gestores, a demanda excessiva de atividades e as necessidades dos usuários que precisam ser atendidos e terem os seus direitos sociais garantidos.

O presente capítulo traz considerações sobre o espaço institucional da UFSC, fazendo inferências à maneira como está estruturada a assistência estudantil nesta Universidade e explicando como se materializa o exercício profissional do assistente social no cenário da assistência estudantil, com todos os seus desafios, limites e possibilidades.

4.1 A UFSC e a estruturação da Assistência Estudantil

O processo de reestruturação e expansão da Educação Superior vivenciado pelo Brasil principalmente após a implantação do REUNI; o Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto nº 4.228/2002); o desenvolvimento acelerado de diferentes áreas do conhecimento; os números que evidenciam indicadores sociais que requerem melhorias imediatas e as crescentes desigualdades sociais e econômicas que perpassam o país nas últimas décadas têm seus reflexos diretos na assistência estudantil e na forma como este setor está estruturado nas Instituições de Ensino Superior (IES). A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) não ficou a parte deste processo de mudanças macroestruturais presenciadas pela sociedade, as quais atingiram de forma veemente a assistência estudantil, onde podemos dizer que nos últimos anos o sucateamento dos serviços; a queda nas condições de trabalho; a redução da equipe profissional; a escassez de recursos financeiros para a concessão de benefícios, se comparado a ampliação da demanda; e o crescente número de atendidos, são elementos diários

que constituem o fazer profissional do assistente social que atua na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da UFSC.

Para se compreender um pouco como está estruturada a assistência estudantil na UFSC é necessário primeiro situar e descrever como é o espaço Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, fundada em 1960 e realizadora de uma série de atividades de ensino, pesquisa e extensão, as quais estão correlacionadas diretamente com a assistência estudantil, haja vista que grande parte dos estudantes da universidade necessitam acessar os benefícios de assistência estudantil para poderem concluir seus cursos de graduação.

A UFSC consolida-se como uma das melhores Instituições de Educação Superior do Brasil e da América Latina⁴⁰, constituída por cinco Campi (Florianópolis, Joinville, Araranguá, Blumenau e Curitiba); onze centros de ensino; sete pró-reitorias e quatro secretarias institucionais⁴¹, sendo considerada, também, de acordo com a Revista UFSC 45 anos, o maior centro de pós-graduação do Estado.

Nossos cursos de graduação encontram-se nos patamares mais respeitáveis de avaliação, nosso corpo docente alcança o invejável índice de mais de 90% de Mestres e Doutores e nosso corpo técnico e administrativo tem obtido cada vez mais formação em todos os níveis (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2005, p. 3).

Dando destaque aos diferentes tipos de atividades que desenvolve e aos setores que compõem a Universidade, citamos o Hospital Universitário; Escritório Modelo de Assistência Jurídica gratuita (EMAJ); Editora, Biblioteca, Museu, Rádio e Restaurante Universitário; o Colégio de Aplicação e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI); o Centro de Cultura e Eventos; projetos voltados à terceira idade, meio ambiente, cultura, esporte e desenvolvimento tecnológico, social, político e econômico; assistência odontológica à comunidade; laboratórios e grupos de pesquisa, dentre tantos outros serviços que garantem um universo acadêmico dinâmico, onde a cada ano são desenvolvidos e incluídos novos projetos e ações em prol da comunidade externa e dos estudantes. A UFSC também possui ações de Educação à Distância, com infraestrutura e parcerias junto a outras

⁴⁰ Informação disponível na Revista UFSC 45 anos.

⁴¹ Informações retiradas do site institucional www.ufsc.br, acessado em 11/04/2016.

instituições de ensino, perfazendo, atualmente, 85 pólos de ensino, sendo 26 em Santa Catarina⁴².

Ao lado de iniciativas envolvendo humanização do atendimento no Hospital Universitário, tratamento odontológico e assistência jurídica, resgate da cultura indígena e em prol dos direitos da saúde das mulheres, figuram trabalhos para a geração de conhecimento e respostas a problemas que exigem investigações de ponta. Entre eles, estudos sobre energia solar, vacinas contra o câncer de colo de útero, alternativas para conservação e uso sustentável de florestas nativas, geração de trabalho e renda para pequenos agricultores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010, p. 3).

A Universidade Federal de Santa Catarina tem a missão de “produzir, sistematizar, e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida”⁴³. Rumo ao cumprimento de sua missão e buscando atingir o objetivo de investir em ações e programas que promovam a inclusão social a UFSC, aprovou, em 2007, a implantação de um Programa Institucional de Ações Afirmativas, adotando critérios sociais e raciais em seu processo seletivo.

O Programa, de acordo com o artigo 3º da Resolução Normativa nº 52/CUn/2015, de 16 de junho de 2015, destina-se a vagas reservadas para estudantes que: I - tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com recorte de renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, na forma prevista pela Lei nº 12.711/2012; II - pertençam ao grupo etnicorracial negro, conforme consta nesta Resolução Normativa; III- pertençam aos povos indígenas residentes no território nacional e nos transfronteiriços; IV- pertençam às comunidades Quilombolas. O recorte de renda utilizado pela legislação

⁴² Informações disponíveis no Relatório Social 2010 da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁴³ Missão que consta no Estatuto da UFSC, disponível no site legislação.ufsc.br, acessado em 11/04/2016.

em vigor é de até um e meio salário mínimo per capita, sendo que as vagas que ficam ociosas são redirecionadas à classificação geral dos vestibulandos. Destaca-se, ainda, que a UFSC cumpre o que dispõe a Lei 12.711/2012, determinando que todas as instituições públicas federais de ensino (universidades, institutos federais e escolas técnicas) passassem a reservar, a partir de 2012, 50% de suas vagas, em todos os cursos e turnos, para estudantes egressos da escola pública. Na Universidade Federal de Santa Catarina as Ações Afirmativas são entendidas como

medidas especiais de políticas públicas e/ou ações privadas de cunho temporário ou não. Tais medidas pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por um grupo racial ou étnico, de modo que essas medidas aumentam e facilitam o acesso desses grupos, garantindo a igualdade de oportunidade. É importante também não perder o foco, pois entre os fatos que nos levam a pensar na implantação das ações afirmativas existe o agravante do baixo nível de formação e capacitação do ensino fundamental e médio nas escolas públicas do Brasil. Ainda que essa problemática esteja arraigada em nossa historicidade, necessitamos de algumas respostas imediatas a essas demandas, por isso a importância de discutir e debater as causas faz-se necessária. Entender de forma ampla e consciente as Ações Afirmativas é também questionar o passado, efetivar o presente e planejar o futuro de forma consciente⁴⁴ (Destaque do autor).

A manutenção e continuidade dos projetos que promovam a inclusão social e garantam a equidade nas formas de acesso à UFSC fica também expressa no documento da Universidade intitulado “Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019”, o qual determina como metas para a área de ensino as propostas de “Avaliar os diferentes mecanismos de ingresso à disposição das universidades federais e definir novas opções institucionais de ingresso à UFSC” e “Aprimorar

⁴⁴ Definição retirada do site institucional <http://acoes-afirmativas.ufsc.br>, acessado em 11/04/2016.

constantemente as Políticas de Ações Afirmativas, procedendo à sua avaliação e à proposição de mecanismos relacionados às distintas dimensões e aos seus resultados” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 41). Já o “Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 a 2014” também coloca, em seu item referente a inclusão social, que as Políticas de Assistência Estudantil da UFSC avançam no sentido de atender a legislação federal, respeitando o que determina o PNAES e entendendo que o acesso e permanência do estudante na Universidade representam fator imprescindível à conclusão do curso superior.

Em virtude da nova realidade de estruturação da Universidade, com sede central em Florianópolis, mas tendo também quatro outros campi e haja vista ainda a ampliação das formas de acesso, tem crescido anualmente a preocupação com um padrão de qualidade para a assistência e a permanência dos estudantes que ingressam na UFSC. Esta preocupação, segundo o “Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019” versa para a concessão de benefícios que vão desde bolsa, auxílios, moradias e alimentação, até a ampliação das possibilidades de representação e convivência estudantis. Destaca-se, também, a importância de promover mecanismos de prevenção às situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Desse modo, é imperioso que a Universidade propicie assistência estudantil para além das garantias mínimas, proporcionando aos estudantes que ingressam, por meio de políticas afirmativas, o acesso às condições necessárias ao bom desempenho intelectual e acadêmico. Sob tal perspectiva, a assistência estudantil é entendida como uma política de apoio que viabiliza e amplia a formação integral do estudante (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 83).

O “Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019” determina, ainda, as metas para o apoio à permanência, que devem ser buscadas nos próximos cinco anos:

- a) socializar as informações necessárias para a permanência do estudante na UFSC;
- b) orientar as situações de saúde mental;

- c) cadastrar alunos com interesse em ministrar aulas particulares;
- d) oferecer bolsas para a realização de curso extracurricular de línguas estrangeiras;
- e) oferecer disciplinas pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas na área de orientação profissional e planejamento de carreira para todos os alunos da UFSC (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 83-84).

Com esta finalidade, para além de apenas viabilizar o acesso destes estudantes à Universidade, a UFSC tem procurado investir em ações e programas que garantam a permanência deles dentro do campus e nos cursos superiores que optaram por realizar. A ampliação destas ações e programas também já estavam previstas no “Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 a 2014” sendo que, a Universidade vem oferecendo aulas de apoio pedagógico; serviços de acessibilidade; atendimento psicológico; bolsas de estágio e extensão; bolsas estudantis; bolsas para cursos extracurriculares de língua estrangeira; mecanismos de acesso à informática; vagas gratuitas em atividades desportivas; atividades de lazer e cultura; auxílios emergenciais; auxílio moradia; isenção do RU; auxílio creche e vagas na moradia estudantil. Na direção de ampliar e reformular os programas e benefícios de assistência estudantil oferecidos o “Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019” cita o objetivo de “Aprimorar a Assistência Estudantil”, traçando as seguintes metas:

- Ampliar o número de vagas em Moradia Estudantil no *campus* de Florianópolis;
- Ampliar a capacidade do Restaurante Universitário em Florianópolis;
- Construir restaurantes universitários e unidades de moradia estudantil nos demais *campi*;
- Estruturar os Núcleos de Assistência Estudantil nos *campi*, visando à descentralização e à ampliação do apoio estudantil segundo demandas específicas;
- Estruturar e implantar programas institucionais de atenção à saúde, especialmente no âmbito psicossocial;
- Estruturar e implantar programas institucionais de apoio a atividades culturais, de esporte e lazer

segundo demandas específicas de cada *campus*. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 49).

No entanto, embora as metas acima descritas prevejam a ampliação dos serviços de assistência estudantil, conforme prescrito no referido Plano de Desenvolvimento Institucional, o que tem se observado atualmente é que a Universidade enfrenta dificuldades para atingir estas metas, haja vista a falta de orçamento para esta área, o número de recursos humanos insuficiente para prestar os serviços necessários e a demanda expressiva, que é muito maior do que a possibilidade que a UFSC hoje tem de atender, para garantir formas dignas de permanência e conclusão dos cursos superiores aos usuários da assistência estudantil.

O rompimento de barreiras arquitetônicas, culturais e intelectuais também é uma preocupação dos projetos e ações que a UFSC busca desenvolver em prol da inclusão social. Sabe-se que as pessoas com deficiência necessitam e têm direito a um tratamento diferenciado, que possibilite não apenas o acesso delas à Instituição mas, sobretudo, a permanência plena, com todos os recursos adequados para garantirem o término de seus cursos superiores. Referente a um atendimento de qualidade às pessoas com deficiência, o “Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 a 2014” assim se posiciona, mantendo também a mesma postura no “Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019”:

[...], requerem um atendimento diferenciado que possibilite [...], a disponibilização de recursos didático-pedagógicos, como audiolivros, material em LIBRAS, braille, ampliações, e similares; um atendimento especial no Serviço Social, que crie bolsas diferenciadas para estas pessoas se manterem em período integral em atividades compatíveis com a sua condição física; a oferta de moradia diferenciada, com as adaptações que a situação exija; a criação de um setor especial na Biblioteca que ofereça material adaptado e atendimento especializado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010a, p.45).

Neste sentido, alguns destes auxílios citados anteriormente, os quais pretendem assegurar a permanência dos estudantes, são operacionalizados pela Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs), foco da pesquisa de campo deste trabalho e diretamente vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). É sobre a estrutura desta Coordenadoria, os benefícios que operacionaliza e o trabalho da equipe que a compõe, que se discorre no próximo tópico.

4.2 Coordenadoria de Assistência Estudantil da UFSC e a atuação do assistente social

A Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da UFSC está situada dentro do espaço da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), sendo que tal pró-reitoria tem por missão “desenvolver ações institucionais, pedagógicas e acadêmicas, direcionadas para o acesso, para a permanência e para a conclusão de discentes matriculados nos cursos de graduação presenciais da UFSC, em articulação com as demais estruturas universitárias”⁴⁵.

Segundo informações de Neckel e Küchler (2010), pode-se dizer que a história da PRAE, como um setor que pensa a assistência estudantil dentro da UFSC inicia em 1968, quando o Conselho Universitário, em sessão no dia 25 de setembro daquele ano, já prevê no organograma geral da Universidade uma Comissão chamada de “Comissão de Assistência e Orientação ao Estudante”, que trataria dos assuntos estudantis. A comissão atendia os estudantes em suas reivindicações de permanência e já neste momento contemplava a Moradia Estudantil, o Restaurante Universitário e as chamadas “Bolsas de Moradia”. É somente na gestão do Reitor Roberto Mündell de Lacerda (1972-1976) que foi criada a Pró-Reitoria de Assistência ao Estudante, tendo como primeiro Pró-Reitor o professor Aníbal Nunes Pires. Ainda segundo as mesmas autoras, esta Pró-Reitoria futuramente seria chamada de Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade (PAC), ficando com este nome até 2004. Depois, com a reforma que ocorreu na estrutura da UFSC no início dos anos 2000 a PAC foi desmembrada em Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e em Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social (PRDHS), chamadas de pró-reitorias de atividades meio, as quais podem ser assumidas por servidores técnico-administrativos (NECKEL; KÜCHLER, 2010). A criação da

⁴⁵ Missão retirada do site institucional <http://prae.ufsc.br/missao-visao-valores/>, acessado em 13/04/2016.

PRAE e da PRDHS como pró-reitorias distintas permitiu, conforme coloca a Revista UFSC 45 anos, um melhor atendimento às questões específicas dos estudantes e às questões dos servidores docentes e técnicos administrativos.

A PRAE, de acordo com o “Pano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019”, é um órgão executivo central integrante da Administração Superior da UFSC, instituída com o objetivo de auxiliar a Reitoria em suas tarefas executivas, especialmente em programas e projetos voltados à Política de Assistência Estudantil. Atualmente, as atribuições⁴⁶ da PRAE estão assim definidas:

- Coordenar a execução das ações inerentes à política de assuntos estudantis, definida pelo Conselho Universitário, zelando pelo cumprimento das normas pertinentes;
- Propor e acompanhar a execução de ações da política de assuntos estudantis da Universidade, principalmente no que se refere ao acesso, à permanência e à conclusão do curso de graduação presencial, nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte e lazer; apoio pedagógico; movimentos estudantis; políticas sociais e gestão de contratos;
- Desenvolver estudos e projetos visando à melhoria administrativa, ao desenvolvimento organizacional e ao aprimoramento de gestão, relacionados à política de assuntos estudantis;
- Planejar, coordenar e avaliar a execução das atividades inerentes aos planos, programas e projetos vinculados à política de assuntos estudantis;
- Estimular a implementação de planos, programas e projetos junto à comunidade estudantil;
- Manter intercâmbio com outras entidades, visando ao desenvolvimento de atividades e serviços de interesse da comunidade estudantil;
- Propor e desenvolver políticas de benefícios da universidade, dirigida à comunidade estudantil;

⁴⁶ Atribuições retiradas do documento “Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC 2010 a 2014”.

- Propor à autoridade competente a formalização de convênios a serem celebrados com outros organismos, quando relacionados à sua área de atuação, procedendo ao seu acompanhamento;
- Apoiar e divulgar a realização de eventos de interesse da comunidade estudantil.

Neste sentido, em síntese, no âmbito da PRAE,

à assistência estudantil na UFSC está direcionada às atividades destinadas ao fortalecimento do desempenho acadêmico, da permanência estudantil, das atividades de cultura, de lazer e de esporte, principalmente para aqueles discentes com vulnerabilidade social (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 50).

A Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAeS), é um dos setores da PRAE responsável pela operacionalização da Política de Assistência Estudantil da UFSC e é constituída pelo Serviço de Atenção Socioassistencial (SAS) e o Serviço de Atenção Psicossocial. A CoAeS assumiu esta nomenclatura e organicidade no ano de 2012 pois, até então, era chamada de Coordenadoria de Serviço Social (CoSS), sendo que a mudança no nome ocorreu devido a alterações envolvendo o planejamento da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, com proposta de reestruturação e melhoria dos serviços prestados por alguns setores desta Pró-Reitoria.

Atualmente a CoAeS tem por atribuição geral⁴⁷ “atender as demandas sociais dos estudantes, visando sua permanência na Universidade e possibilitando alternativas que evitem a situação de evasão escolar, através de ações integradas entre o Serviço de Atenção Socioassistencial e o Serviço de Atenção Psicossocial”. Já as atribuições específicas⁴⁸, ficam assim definidas:

- Propiciar atendimento às necessidades de complementação financeira com o desenvolvimento dos programas Bolsa Estudantil, Moradia Estudantil e Auxílio-Moradia, Auxílio-Creche, Isenção para Cursos Extracurriculares de

⁴⁷ Atribuição geral retirada de documento interno produzido pelo setor.

⁴⁸ Atribuições específicas retiradas de documento interno produzido pelo setor.

Línguas Estrangeiras e Isenção de Atividades Desportivas;

- Conceder benefícios auxiliares como a isenção do Restaurante Universitário;
- Orientar e conceder benefícios concernentes à saúde, moradia, dentre outros;
- Proceder encaminhamentos para a formação complementar e de apoio pedagógico;
- Realizar acolhimento ao estudante e socialização de informações necessárias para sua permanência na UFSC;
- Desenvolver pesquisas e estudos socioeconômicos para definição de perfil a fim de dar subsídios às ações;
- Prestar orientações nas questões de saúde mental;
- Desenvolver ações de acolhimento a demandas psicossociais e de promoção de saúde;
- Desenvolver psicoterapias breves para assuntos relacionados a permanência;
- Realizar acompanhamento de situações de alto risco psicossocial, estabelecendo redes de atendimento junto ao Sistema Único de Saúde.

Ainda nos mesmos documentos, identifica-se que o Serviço de Atenção Socioassistencial tem por finalidade “atender as demandas sociais dos estudantes, principalmente daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, gerindo os benefícios de assistência estudantil. Para tanto, planeja, executa e avalia programas, ações e serviços voltados à comunidade acadêmica, em conformidade com o que preconiza o PNAES e a legislação correlata vigente”. Já o Serviço de Atenção Psicossocial também “executa suas atividades respeitando o que está disposto no PNAES e é responsável pelo atendimento a estudantes em situação de risco psicossocial, realizando ações de psicoterapia breve, atendimentos individualizados, encaminhamentos à parcerias da comunidade e também grupos de apoio aos estudantes que necessitam de acompanhamento psicológico ou a situações de ensino-aprendizagem”.

No entanto, este tópico está centrado nas atividades desenvolvidas pelo Serviço de Atenção Socioassistencial, foco deste trabalho, o qual defende que a equipe de profissionais precisa desenvolver sua prática pautados na isonomia, na ética e na transparência, qualificando suas ações de forma teórica, política e

técnica, de maneira a garantir os direitos e promover a emancipação humana dos cidadãos atendidos. O SAS/CoAEs operacionaliza programas e ações como: bolsa estudantil; moradia estudantil; auxílio moradia; auxílio emergencial de permanência (PAEP); auxílio creche; isenção do restaurante universitário; isenção de taxa de curso extracurricular em língua estrangeira; e, isenção da taxa de inscrição nas atividades esportivas do Centro de Desportos da UFSC.

O Serviço de Atenção Socioassistencial da CoAEs atualmente conta com uma equipe formada por dez assistentes sociais, sendo que quatro estão afastadas da prática diária de suas atividades por motivo de capacitação profissional (doutorado e mestrado); licença à maternidade e por assumir a Coordenação do Setor. Além das assistentes sociais o SAS também conta com quatro profissionais da área administrativa, os quais dão suporte às tarefas administrativas desenvolvidas pelo setor e ao atendimento realizado aos estudantes na recepção, competindo a eles as atividades de: triagem e distribuição dos documentos recebidos referentes aos programas de assistência estudantil; arquivo de documentos diversos; envio de documentos ao arquivo central da UFSC; abertura das pastas do cadastro socioeconômico; controle do vencimento dos cadastros socioeconômicos; elaboração e emissão de declarações; acompanhamento de processos administrativos via SPA; solicitação e controle de material de expediente e higiene; secretariar reuniões; redigir e digitar documentos; e, responder e-mails.

As assistentes sociais, por sua vez, desenvolvem ações voltadas ao atendimento dos estudantes, as quais direcionam-se principalmente para o acompanhamento a casos sociais com implicação no desempenho acadêmico, na permanência e na evasão; visitas institucionais; registros de atendimentos; emissão de pareceres e relatórios sobre os benefícios de assistência estudantil; elaboração dos editais de benefícios; procedimentos de renovação da Bolsa Estudantil e acompanhamento dos estudantes; participação em reuniões, comissões e grupos de trabalho; participação em cursos, palestras e seminários para orientações aos estudantes sobre o trabalho realizado no SAS/CoAEs; atuação no Conselho de Moradia Estudantil; encaminhamento de estudantes à Moradia Estudantil; gerenciamento do Programa Auxílio Creche; encaminhamentos a benefícios diversos e recursos da comunidade; plantão social; realização e análise de cadastros socioeconômicos; orientações à comunidade acadêmica; validação de renda dos estudantes ingressos pelo Programa de Ações Afirmativas (PAA); validação do cadastro dos estudantes que recebem bolsa de estudos pela Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da UFSC; estudos orientados;

projeto direcionado à sistematização das normas de implementação e análise do cadastro socioeconômico e; elaboração dos procedimentos operacionais padrão (POP) da assistência estudantil da UFSC.

Para a execução de suas atividades e dos programas de assistência estudantil as assistentes sociais da CoAEs/SAS atuam em conformidade com a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993) e as orientações preconizadas pelo PNAES, o qual enfoca a Política de Assistência Estudantil como um meio universal de garantia da proteção e inclusão social, determinando, em seu art. 3º, § 2º que “Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem atendidos”⁴⁹.

O serviço de agendamento “on line” é que possibilita ao estudante ser atendido por uma assistente social do SAS/CoAEs, uma vez que ele tem a possibilidade de marcar um horário e selecionar, já no momento do agendamento, o assunto ou Programa sobre o qual deseja tratar. Este serviço consiste na “porta de entrada” dos estudantes para conhecerem e terem acesso aos programas disponibilizados pela PRAE. No momento dos atendimentos individuais/entrevistas as assistentes sociais têm o primeiro contato com o estudante; tiram dúvidas sobre o cadastro socioeconômico e os Programas; e conhecem um pouco de sua história de vida e de suas demandas. Durante a entrevista as profissionais de serviço social do SAS/CoAEs percebem que decorrem desta avaliação socioeconômica para a concessão de um benefício diversas outras ações que exigem leitura aprofundada da dinâmica social, onde as assistentes sociais devem reconhecer as abordagens e parcerias necessárias na perspectiva de realizar uma intervenção voltada ao atendimento das necessidades do estudante mas, sobretudo, ao acesso dele aos direitos sociais.

Na UFSC, assim como na maioria das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o critério de seleção dos estudantes que desejam acessar os benefícios socioassistenciais tem acontecido por meio do “recorte socioeconômico”, mediante realização de cadastro socioeconômico que ranqueia os acadêmicos em maior condição de vulnerabilidade econômico social. Esse recorte acontece porque não há recursos financeiros suficientes para garantir os serviços e benefícios a todos os estudantes que necessitam da assistência estudantil, já retirando dela o caráter de política social universal e fazendo com que seja necessário identificar os que apresentam maiores necessidades,

⁴⁹ Contribuição retirada de documento interno produzido pelo setor.

decorrentes de sua baixa condição socioeconômica⁵⁰. Em suma, a referência conceitual do acesso à Educação Superior e da permanência do estudante na Universidade como um direito na prática não se efetiva, haja vista esta insuficiência de recursos para atender a todos que deveriam ter adito à assistência estudantil.

Na Política de Assistência Estudantil dentro do contexto de expansão da Educação Superior o assistente social têm sido profissional de referência para planejar, operacionalizar e avaliar ações de permanência aos estudantes, realizando um trabalho de cunho socioeducativo; acompanhando os casos de risco social; desenvolvendo estudos socioeconômicos e, sobretudo, investindo em atividades direcionadas à garantia de direitos, inclusão social e resgate da cidadania dos sujeitos atendidos. As assistentes sociais da CoAEs, por sua vez, também têm defendido as suas atribuições privativas ante a Política de Assistência Estudantil da UFSC, ainda no que tange à realização dos cadastros socioeconômicos com vistas ao planejamento e a efetivação das ações de permanência.

A equipe de assistentes sociais da CoAEs/SAS têm buscado garantir o que determina o art. 4º, inciso XI, da Lei 8.662/93, o qual coloca que constitui competência do profissional de serviço social “realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades”. Na mesma direção, também seguem a Orientação Técnica nº 1 de 2013, do Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina (CRESS/SC), que preconiza que o estudo socioeconômico/cadastro socioeconômico quando realizado para a emissão de pareceres em matéria de Serviço Social é atribuição privativa do assistente social, sendo este o profissional com competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para identificar demandas e necessidades sociais dos usuários dos serviços sociais⁵¹. No entanto, as assistentes sociais da CoAEs/SAS concebem que o estudo socioeconômico é uma ação que está para além da triagem com vistas à concessão e acesso dos estudantes aos programas de assistência estudantil, constituindo-se em um instrumental que visa o conhecimento efetivo da realidade social do estudante, considerando aspectos objetivos e subjetivos do contexto por ele vivenciado. Assim,

⁵⁰ Contribuição retirada de documento interno produzido pelo setor.

⁵¹ Contribuição retirada de documento interno produzido pelo setor.

Os estudos socioeconômicos/estudos sociais, como toda a ação profissional, consistem num conjunto de procedimentos, atos, atividades realizados de forma responsável e consciente. Contêm tanto uma dimensão operativa quanto uma dimensão ética e expressa, no momento em que se realiza a apropriação pelos assistentes sociais dos fundamentos teórico-metodológico e ético-políticos da profissão em determinado momento histórico (MIOTO, 2010, p. 487).

Toda a ação profissional das assistentes sociais do SAS/CoAEs foi se aperfeiçoando ao longo dos mais de 40 anos de atividades da assistência estudantil na UFSC, e as metodologias de trabalho foram sendo repensadas e reanalisadas pelo Serviço Social de acordo com as peculiaridades da demanda atendida, aprimorando principalmente o cadastro socioeconômico enquanto instrumento de trabalho da profissão. O cadastro tem critérios e recortes voltados estritamente ao público-alvo assistido pelo Serviço de Atenção Socioassistencial, considerando formas de abordagem destes sujeitos e documentos solicitados relacionados à composição de seu grupo familiar, respeitando sempre as singularidades e a dinâmica de cada “estrutura” de família.

As ações profissionais desenvolvidas pelas assistentes sociais do SAS/CoAEs pressupõem a necessidade de conhecimentos específicos adquiridos ao longo do processo de formação, como também a compreensão das condições sociais que vivem os estudantes; a escuta qualificada de suas demandas; o acolhimento deles no espaço da Universidade; e o esclarecimento de direitos sociais e de seus deveres institucionais. Todavia, esta prática profissional do assistente social no universo da assistência estudantil da UFSC esbarra em entraves de ordem institucional e de cunho financeiro, muitas vezes limitadores do agir profissional e restritores da autonomia neste espaço sócio-ocupacional.

Na assistência estudantil da UFSC o profissional de serviço social centra a sua atuação na operacionalização dos programas da Política de Assistência Estudantil, não participando do processo de planejamento e avaliação desta política e nem da definição dos recursos que serão destinados a cada ação de Assistência Estudantil. Cabe ao assistente social o atendimento diário ao estudante, o qual enfrenta a ausência de recursos financeiros para incluir nos programas de assistência estudantil todos os alunos que apresentam condições de vulnerabilidade socioeconômica, bem como, a falta de estrutura física para prestar um

atendimento adequado aos estudantes. As limitações do espaço físico impostas pelo local onde o setor está situado não oferece uma sala apropriada, com isolamento acústico, que permita um atendimento individualizado e de qualidade e nem um arquivo apropriado ao armazenamento de documentos, de forma a garantir o sigilo profissional dos usuários. No espaço físico de trabalho as assistentes sociais do setor convivem ainda com a insalubridade do ambiente, provocada pela pouca ventilação; a má luminosidade; a ausência de radiação solar; e o acúmulo de papéis, que não raras vezes, têm ocasionado nas profissionais doenças de ordem respiratória. Há ainda a falta de um ambiente adequado para as reuniões de equipe, para a troca de experiências profissionais acerca das situações atendidas e para o trabalho individual de cada assistente social, as quais necessitam analisar e avaliar os cadastros socioeconômicos que recebem.

A excessiva demanda de trabalho em torno do atendimento com vistas à realização e análise do cadastro socioeconômico dos estudantes é mais um dos entraves da prática profissional do assistente social neste espaço, haja vista que o agir profissional muitas vezes “restringe-se” apenas nesta ação, inviabilizando que o assistente social tenha tempo de realizar uma intervenção mais efetiva, para além do “rito” de preencher um cadastro e conceder um benefício. Não se está aqui criticando o cadastro socioeconômico enquanto instrumental utilizado pelo assistente social, tendo em vista sua efetiva importância para conhecer a realidade dos sujeitos atendidos. O que se pondera é poder viabilizar, neste espaço profissional da assistência estudantil da UFSC práticas profissionais que transponham o instrumental do cadastro, com projetos propositivos, integrados a outros setores da Universidade e à categoria profissional; e com acompanhamentos mais sistemáticos aos usuários da assistência estudantil, de forma a garantir a eles reais condições de permanência na UFSC e de conclusão de seus cursos superiores, condições estas que devem atender não apenas aos aspectos econômicos, mas também sociais, emocionais, de saúde e cultura dos sujeitos atendidos.

Iamamoto (2009a), em seus escritos, já pondera que o trabalho profissional do assistente social, independente do espaço ocupacional onde esteja, deve estar envolto por um projeto coletivo, direcionado ao atendimento integral do indivíduo e não voltado a imposições ou alienações externas ou de uma Instituição. Raichelis (2011 e 2013) acrescenta que o assistente social neste processo só consegue ampliar a sua autonomia se for além do que está dado, transpondo as barreiras institucionais e assumindo uma postura crítica e em defesa do projeto ético-político profissional.

A reduzida equipe de assistentes sociais, comparando-se à demanda a ser atendida, também se configura em outra situação problema, limitante da autonomia, uma vez que não se têm possibilidade de atender e acompanhar todos os alunos que acessam a assistência estudantil e, ainda, devido a sobrecarga de trabalho que recai às assistentes sociais que estão no exercício diário da prática. A demanda reprimida de estudantes, os quais querem e têm direito de serem atendidos, trazem para a equipe profissional um desgaste emocional muito grande uma vez que se vêem sucessivamente “pressionadas” pelos próprios usuários que não conseguem atendimento e, ao mesmo tempo, porque convivem com a ineficiência de um sistema que não oferece condições dignas de trabalho às profissionais, gerando nelas a sensação de não terem conseguido cumprir com suas atribuições ou de terem inviabilizado o acesso de um cidadão aos seus direitos. Esta dinâmica de trabalho tem gerado nas profissionais do setor problemas de saúde de ordem emocional, psiquiátrica e física, ocasionando diversos afastamentos durante o ano por motivo de adoecimento no local de trabalho.

A redução da equipe profissional também tem ocasionado um afastamento das profissionais, por falta de tempo, dos processos de formação e capacitação. Há dificuldade das assistentes sociais participarem dos processos formativos, sendo que apenas duas têm mestrado e duas estão em fase de concluir o mestrado e o doutorado; dos mecanismos de articulação com a categoria profissional; dos trabalhos interdisciplinares com os demais grupos e setores que atendem os estudantes da UFSC; das atividades de pensar e sistematizar a prática profissional no setor e dos eventos para discussão e proposições sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Além disso, as assistentes sociais ainda não possuem resguardado hoje, dentro da UFSC, o seu espaço para participar do processo de gestão da Política de Assistência Estudantil, discutindo orçamento, elaborando planejamento, propondo novas ações e avaliando os rumos do PNAES na Universidade.

Neste sentido, todo o trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais do SAS/CoAes tem sido voltado aos estudantes dos cursos de graduação presencial da UFSC; aos alunos que ingressam na Universidade pelo Programa de Ações Afirmativas; e aos professores e coordenadores dos cursos que eventualmente procuram o setor em busca de orientações para os estudantes que atendem. Pode-se dizer, então, que na prática profissional que as assistentes sociais desenvolvem na Coordenadoria o estudante é o centro das ações realizadas, tendo em

vista que é para ele que os serviços são oferecidos e que é dele que demandam as necessidades de atendimento.

Todavia, no transcorrer do processo de trabalho do assistente social e de qualquer outro profissional, independente da área na qual atue, surgem dúvidas e questões a serem resolvidas e trabalhadas, tanto com o indivíduo que é sujeito da ação profissional, como com um grupo interdisciplinar que possa contribuir para o aprimoramento destas ações. Na atividade profissional das assistentes sociais da CoAEs/SAS estas dúvidas e dificuldades evidenciam-se no dia-a-dia, no momento que se realiza a operacionalização dos programas e serviços sociais, bem como, no instante em que se trabalha com os instrumentais técnico-operativos, ético-políticos e teórico-metodológicos para a intervenção do serviço social⁵².

Por estas concepções e direcionamentos expostos anteriormente, entende-se que a intervenção profissional do assistente social na assistência estudantil da UFSC deve sempre estar voltada para a compreensão de que no âmbito da Política Pública de Educação no Brasil o conceito de educação precisa ser amplo, passando a incluir os

processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

E, é a respeito desta intervenção profissional do assistente social na assistência estudantil enquanto um campo perpassado por dúvidas, desafios e conquistas, que se trata a seguir.

4.3 O trabalho profissional do assistente social na assistência estudantil

O início da inserção do serviço social na área da educação data de 1946, no Estado do Rio Grande do Sul, quando foi criado como serviço de assistência ao escolar, vinculado à antiga Secretaria de Educação e Cultura (AMARO, 2012). Nesta época, os assistentes sociais eram chamados para atuar junto a situações escolares consideradas como desvios ou anormalidades, com um perfil de serviço social que

⁵² Contribuição retirada de documento interno produzido pelo setor.

legitimava à ordem vigente e preparava os indivíduos para servirem ao capital (AMARO, 2012). Segundo a mesma autora, com o Movimento de Reconceituação, a partir da década de 1980, a intervenção dos assistentes sociais na educação ganhou novos rumos, perfazendo um perfil de serviço social mais crítico, voltado à realidade social e capaz de problematizar os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que interferem no ambiente educacional. Atualmente, muitos Estados e municípios brasileiros já contam com a presença de assistentes sociais nas escolas públicas, particulares, filantrópicas e nas Instituições de Ensino Superior, embora, desde 2000, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) esteja liderando à luta pelo reconhecimento e implantação efetiva do serviço social em todos os níveis de ensino, tanto nas instituições públicas como nas privadas.

Há diferentes formas de inserção do serviço social no espaço educacional, geralmente respondendo às requisições institucionais. Na óptica da totalidade, na apreensão da realidade, o serviço social participa do processo de produção e reprodução das relações sociais; portanto, pode ampliar seu espaço de intervenção, considerando os condicionantes histórico-sociais dos contextos em que se insere e atua estabelecendo estratégias político-profissionais, visando reforçar os interesses das classes subalternas, alvo prioritário das ações profissionais (MARTINS, 2012, p. 125).

Na assistência estudantil, especificamente, o exercício profissional do assistente social intensificou-se nas duas últimas décadas em virtude das implicações que a democratização do acesso, a permanência e a expansão da Educação Superior acarretaram. Este cenário direcionou ao espaço ocupacional da assistência estudantil situações que interferem na atuação do assistente social junto aos usuários, especialmente no que tange à diversidade de demandas por eles trazidas e à escassez de recursos para atender estudantes que precisam ter os seus direitos assegurados. O assistente social nesta política tem sido requisitado, prioritariamente, para a realização de avaliação socioeconômica, respeitando suas competências previstas na Lei de Regulamentação da Profissão. No entanto, no âmbito da assistência estudantil, cabe ao profissional não ficar restrito à atribuição do cadastro socioeconômico, mas “deve exercer sua autonomia

profissional com competência crítica, propositiva, numa perspectiva de totalidade” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 09).

Para o profissional de serviço social, a Política de Assistência Estudantil é sempre uma seara de indefinições e de lutas para garantir aos estudantes um dos princípios primordiais do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), qual seja, a permanência destes alunos nos seus cursos de graduação de forma efetiva e diretamente relacionada à equidade na Educação Superior, enaltecendo também a vivência para a cidadania e os processos de arte e cultura. Conforme Felicetti e Morosini (2009) a equidade na assistência estudantil precisa ser entendida por todos os profissionais envolvidos com esta política e ser vista como a igualdade de condições; a forma que existe para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Superior; a redução dos índices de evasão e repetência; as oportunidades oferecidas; o acompanhamento disponível e os resultados atingidos.

A focalização e a seletividade das políticas sociais, tão bem tratada por Pereira e Stein (2010), é outra realidade que também reflete no profissional de serviço social que atua na assistência estudantil, uma vez que estes processos têm rebatimentos em todos os âmbitos das políticas sociais. O assistente social, nesta conjuntura, acaba participando do processo de seleção dos recursos, definindo, por meio de critérios socioeconômicos excludentes aqueles que têm ou não o direito aos benefícios de assistência estudantil. Recai sobre o profissional a responsabilidade de “escolher” a demanda que será atendida e muitas vezes ele termina por ser culpabilizado pelos próprios usuários que não conseguem ter acesso aos benefícios, os quais nem sempre percebem a realidade perversa de exclusão que hoje têm permeado os diferentes lugares das políticas sociais. Segundo Prado e Yari (2014, p. 13), que citam uma pesquisa realizada por Angelim e Angelim (2010), tem-se que

a política de assistência estudantil tem se caracterizado por sua natureza focalizada; pela inexistência de mecanismos de controle social sobre a mesma; pela terceirização dos serviços; pela concessão de bolsas de apoio à moradia, alimentação, transporte em detrimento de oferta de serviços como restaurante universitário, residência estudantil, entre outros. Ainda segundo a autora, esse quadro de total desmantelamento da política de assistência estudantil reflete a tônica

imperante nas demais políticas públicas, onde o ideário neoliberal de Estado mínimo contribui sobremaneira com o avanço da barbárie.

Martins (2012) define como preocupante a “prática de seletividade” realizada pelos assistentes sociais no cerne das políticas sociais e aqui, na centralidade da assistência estudantil, se esta prática não demonstrar estratégias que vislumbrem uma análise da demanda reprimida e uma “publicização” desta demanda, com vistas a ampliação de recursos para a área, contando ainda com o apoio dos diferentes movimentos estudantis que compõem a atmosfera universitária. É fundamental que neste espaço o assistente social estimule e articule as pessoas que vivenciam o mesmo problema trabalhando com elas as formas de enfrentamento, as possibilidades de luta e o entendimento da situação.

A dimensão investigativa da prática profissional também é determinante neste processo; por meio da análise da demanda reprimida, [...], é possível elaborar um diagnóstico social, oferecendo subsídios para a implementação das políticas educacionais (MARTINS, 2012, p. 149).

E, ainda, por meio da prática investigativa pode-se traçar um perfil dos usuários e propor a implementação de novos programas de assistência estudantil.

Na assistência estudantil as equipes profissionais de assistentes sociais têm papel fundamental para gerir a política e acompanhar os estudantes que ingressam na Educação Superior necessitando acessar os benefícios socioassistenciais. Todavia, estas equipes, como já colocado anteriormente, são reduzidas e quase sempre não conseguem assistir a trajetória acadêmica dos estudantes beneficiados pela assistência estudantil, com o objetivo de verificar quais os impactos que os eventuais benefícios por eles acessados produzem sobre sua vida pessoal e acadêmica (PRADO e YARI, 2014). Ressalta-se, que muitas vezes estas equipes estão “adoecidas”, com profissionais enfrentando sérios problemas de saúde física e emocional por conta das condições de trabalho que vivenciam ou que lhes são impostas.

[...] a precarização das condições de trabalho das equipes técnicas responsáveis pela implementação da política, a falta de concurso público e dos

meios materiais para consecução de ações estão consoantes à idéia de que para pobres deve-se implementar políticas pobres, isto é, políticas públicas sem as condições humanas e materiais adequadas e sem o devido planejamento, acompanhamento, avaliação e participação (PRADO; YARI, 2014, p. 13).

Elucida-se que, além do quadro reduzido de profissionais que hoje atendem na assistência estudantil, estes mesmos profissionais ainda vivenciam no dia-a-dia de seu trabalho a ausência de momentos de formação e capacitação, dado o pouco tempo disponível, em virtude da intensa demanda que precisam atender. Sente-se a necessidade de formações contínuas, que possibilitem o encontro dos trabalhadores da assistência estudantil para discutirem a atuação profissional, trocarem experiências e elaborarem planos conjuntos, com vistas ao desenvolvimento de um fazer profissional mais qualificado, planejado e com diretrizes comuns. Uma capacitação condizente aos profissionais que operacionalizam a assistência estudantil precisa direcionar-se para

a necessidade dos profissionais se apropriarem de um arsenal heurístico que possibilite uma análise crítica e realista das contradições e possibilidades contidas na dinâmica das políticas sociais – tomadas como espaço privilegiado de intervenção. [...] que o assistente social se aproprie de instrumentos e técnicas capazes de potencializar uma prática de cunho coletivo (TRINDADE, 2001a, p. 37).

Na assistência estudantil o assistente social também tem o comprometimento profissional com a competência política, teórica e prática e; com o direcionamento da sua intervenção ao projeto ético-político profissional, voltando-se à defesa intransigente dos direitos dos estudantes e ao compromisso com a qualidade dos serviços prestados. Assim, “o serviço social no âmbito da educação deve inserir-se de forma ampla e efetiva. Para isso, precisa aprofundar os seus conhecimentos em relação a esta política social, visando compreender seus meandros” (MARTINS, 2012, p. 260) e não perdendo de vista seu compromisso com a emancipação dos sujeitos que atende e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste espaço profissional da assistência estudantil é primordial contar com equipes de trabalho interdisciplinares, que possam acompanhar não apenas o universo econômico, familiar e social do estudante, mas também suas condições de saúde; psicológica; suas necessidades pedagógicas; interesses por atividades esportivas e lúdicas; dentre outras questões que perfazem a pluralidade do indivíduo (MARTINS, 2012). No entanto, a interdisciplinaridade raras vezes compõe o universo da assistência estudantil e precisa ser pensada através do conhecimento específico de cada ciência, “não havendo sobreposição de nenhuma delas, mas respeitando a integralidade de seus métodos e de seus conceitos, colaborando com a construção do novo saber no que diz respeito à superação das desigualdades sociais” (SCHNEIDER; HERNANDORENA, 2012, p. 70). É necessário, portanto, uma ação interdisciplinar onde o profissional assume a postura propositiva e não só de executor. Araújo (2012, p. 8), coloca que é fundamental

a “construção” de uma equipe interdisciplinar de forma urgente já que compreendemos que somente a transferência de renda não resolve todos os problemas dos alunos, mas existe uma necessidade de trabalho em conjunto com psicólogos, assistentes sociais, médicos, pedagogos, entre outros para trabalhar essas questões, uma vez que consideramos os alunos de forma integral.

E, ainda, Souza (2008, p. 71) traz que

a equipe interdisciplinar revela-se no desenvolvimento de um trabalho integrado por objetivos e fins comuns, considerando a realidade local e as diversas relações sociais estruturadas no cotidiano dos sujeitos, dos educandos. Assumindo este aspecto, a ação pedagógica sai do tecnicismo simplista democrático para a concretização efetiva da democracia e da participação coletiva.

Na assistência estudantil, tão importante quanto a interdisciplinaridade também é o diálogo interinstitucional citado por Amaro (2012), onde o assistente social, partindo das demandas dos estudantes, estabelece parcerias, integra redes de atendimento e realiza

ações em interface com outras instituições e políticas sociais, de forma a permitir o pleno acesso dos alunos que utilizam a assistência estudantil aos seus direitos sociais. Exemplo disso, são os programas de creche ou auxílio creche implantados pelo serviço de assistência estudantil de algumas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que possibilitam, por intermédio de recursos financeiros ou parcerias com instituições de Educação Infantil, que os filhos dos estudantes que utilizam a assistência estudantil tenham acesso gratuito ou subsidiado às creches. Neste entremeio, é imprescindível perceber a importância do trabalho em rede pois “não existe sucesso em qualquer trabalho social e/ou educacional sem a conjugação de esforços, conhecimentos, saberes, investimentos e ações diretas junto à população atendida” (PIANA, 2009, p. 200). Sobre a estas redes de apoio e atendimento, Amaro (2012, p. 167) também complementa que:

Não se pode esquecer, contudo, de compor coletiva e não isoladamente essas ações. Isso significa que o assistente social não pode existir e pensar solitariamente as questões sociais [...], nem tampouco responder isoladamente pela planificação e desenvolvimento das questões a modificar/superar. [...], o que conta é ter acuidade para saber o que é importante realizar, [...], somando e compondo sua contribuição junto às áreas de saber existentes e disponíveis naquele cenário educacional, comunitário ou interinstitucional.

Sintetizando o viés da interdisciplinaridade na Educação e, mais especificamente na assistência estudantil, pode-se afirmar que neste âmbito o assistente social interage com três grupos de protagonistas: discentes (e seus familiares); docentes e técnico-administrativos do processo pedagógico (profissionais da rede de apoio e profissionais da educação) (SOUZA, 2008). Ou seja, neste campo, o assistente social ao interagir com o outro em um trabalho interdisciplinar ou em uma relação interinstitucional absorve a percepção deste sujeito sobre determinada situação mas, também é capaz de apresentar “seus próprios conceitos, representações que definem a sua postura e ação profissional” (SOUZA, 2008, p. 29).

A assistência estudantil, enquanto campo histórico mandatário dos serviços do assistente social, traz até este profissional uma série de necessidades e desafios, que exigem dele respostas imediatas e a

interlocução com outras políticas sociais. Conforme colocado, esta política é uma política vasta e complexa, pois envolve o atendimento dos sujeitos em suas múltiplas determinações como social, política, pedagógica, cultural, de saúde, lazer e psicológica (Barbosa, 2011). A atuação do assistente social no espaço desta política vem sendo amplamente discutida nos dias atuais, mas a não institucionalização do serviço deste profissional na área da educação não impediu, segundo Barbosa (2011, p. 27), “que a categoria reconhecesse a importância de sua intervenção nesse âmbito e desenvolvesse uma ação realmente comprometida”, como é a que vem ocorrendo.

este é um espaço dinâmico e fértil ao trabalho do Assistente Social. Pois é diante das demandas que são produzidas e reproduzidas socialmente, que o trabalho do Serviço Social se torna estratégico no ambiente escolar. Atende e orienta diante das dificuldades de acesso, de material didático, de alimentação, evasão escolar, articulação com a rede de serviços socioassistenciais; das questões familiares [...] (SCHNEIDER; HERNANDORENA; 2012, p. 73).

Consonante também se faz destacar o próprio papel socioeducativo que o profissional de serviço social tem dentro da Política de Assistência Estudantil. Em sua intervenção profissional o assistente social precisa reforçar junto aos usuários que os benefícios de assistência estudantil configuram-se como direitos sociais; que não são benesses do Estado, mas um direito de acesso à cidadania garantido pelos impostos já pagos por toda a sociedade. O assistente social ainda tem a possibilidade de trabalhar com estes estudantes uma perspectiva de assistência estudantil que seja de responsabilidade não apenas do governo e dos profissionais que operacionalizam a política, mas de responsabilidade também dos usuários e de toda a sociedade. É necessário colocar aos estudantes que a sociedade civil organizada deve estar inserida nos processos de planejamento e avaliação da Política de Assistência Estudantil; na melhoria do desempenho acadêmico; na busca pela ampliação dos recursos humanos; no controle social dos recursos a ela destinados; nos resultados atingidos e na luta pela ampliação do orçamento.

O papel educativo do assistente social é, portanto, no sentido de elucidar, desvelar a realidade social

em todos os seus meandros, socializando informações que possibilitem à população ter uma visão crítica que contribua com a sua mobilização social visando a conquista de seus direitos (MARTINS, 2012, p. 155).

Dentro de suas atribuições socioeducativas também compete ao assistente social, na assistência estudantil, contribuir para uma maior participação dos estudantes nos planejamentos e decisões institucionais. Este incentivo à participação se dá

por meio da ampla socialização de informações sobre os direitos sociais e os serviços, [...], caminho estratégico na luta pela conquista da cidadania, isto é, a garantia de acesso aos direitos sociais historicamente conquistados (MARTINS, 2012, p. 179).

Ainda neste processo socioeducativo, Gramsci também coloca a importância dos intelectuais contribuírem com o ideário de firmar a hegemonia das classes dominadas, ajudando-lhes a transpor a dominação e a conquistarem seus direitos. Papel este também assumido pelo assistente social ao intervir no espaço da assistência estudantil, colocando-se enquanto um intelectual orgânico que atua a favor dos usuários e contra as forças hegemônicas vigentes que pretendem a extinção dos direitos e gratuidades nas Instituições Federais de Ensino Superior.

O trabalho socioeducativo do assistente social na assistência estudantil pode, ainda, apresentar um cunho preventivo, voltado não apenas às formas igualitárias de acesso, mas principalmente à permanência, realizando trabalhos de prevenção junto aos estudantes, os quais visem reduzir a evasão, às situações de violência, à drogadição, as atitudes agressivas de bullying, discriminação e trote, além de outros infortúnios que podem surgir no espaço da Educação Superior. Neste contexto da Educação Superior

o profissional de Serviço Social por meio de uma intervenção educativa, competente e propositiva, no enfrentamento das demandas sociais, tem revelado um perfil profissional diferenciado, fundamental na educação (PIANA, 2009, p. 192).

Tem-se aí a importância do trabalho do assistente social, onde a dimensão socioeducativa, para além das requisições centradas na seleção socioeconômica

traduz uma ação essencial da profissão, no que tange a forma de intervir na realidade social, utilizando-se de ferramentas educacionais e objetivando incidir sua ação também no campo dos conhecimentos, dos valores, dos comportamentos e da cultura. Tal ação tem efeitos reais na vida dos sujeitos, seja para perpetuar a ordem vigente, seja para construção de uma contra hegemonia (XAVIER, 2010, p. 28 apud BARBOSA, 2011, p. 25).

Sabe-se, conforme colocado, que a permanência dos alunos nas Instituições de Ensino Superior (IES) depende do enfrentamento de vários fatores de ordem social, política e econômica que nas palavras de Gisi (2006) é uma realidade que ainda precisa ser entendida e transformada em ações de assistência estudantil eficazes pelas IES de todo o país. Felicetti e Morosini (2009) lembram que fatores como raça, sexo, condições socioeconômicas, idade, deficiência, dentre tantos outros, não podem ser elementos que se transfigurem em obstáculos para o acesso e a permanência na Educação Superior. Contudo, certamente são elementos que precisam ser enfrentados pelo assistente social no dia-a-dia de sua atuação profissional junto à assistência estudantil, de forma a coibir qualquer ação discriminatória frente a estas questões e de buscar alternativas, junto com a sociedade civil organizada e os órgãos governamentais competentes, para que a assistência estudantil realmente se transforme em uma política efetiva, que garanta a igualdade diante de tantas diversidades que a perpassam e enriquecem. Assim, na assistência estudantil o

fazer profissional do Serviço Social exige um conhecimento amplo sobre a realidade em que está inserido, bem como condições de criar meios para transformar a realidade vivenciada. Sendo assim, o assistente social deve trabalhar na mediação dos conflitos existentes (SCHNEIDER; HERNANDORENA; 2012, p. 74).

Dando destaque para a questão racial, na assistência estudantil o assistente social também volta sua atenção de forma constante para as ações afirmativas, coibindo a desigualdade nas condições de acesso, permanência e conclusão dos cursos superiores destes usuários. Trabalha-se com estes estudantes e com a comunidade acadêmica a garantia do direito, da cidadania e a construção de práticas efetivamente democráticas e plurais no espaço estudantil, de forma que a cor não continue funcionando como signo, marca ou indicador de inferioridade e rejeito social, como já coloca Amaro (2012).

Da mesma forma, o assistente social intervém junto às populações estigmatizadas, como homossexuais, lésbicas, bissexuais e transgêneros contribuindo para a “construção de novos padrões societários, de novos olhares para a diversidade sexual, tal como tem procedido em respeito à diversidade étnica” (AMARO, 2012, p. 92). Neste processo, não se pode esquecer que cada integrante da comunidade acadêmica é

partícipe da cena violenta em sua omissão, atitude de reforço ou indiferença e, ao passo que se envolve, deve também ser protagonista ativo na sua superação. A ética, o respeito à diversidade e a tolerância devem ser a tônica desse protagonismo (AMARO, 2012, p. 99).

Piana (2009, p. 210) recorda que emerge neste contexto da educação a necessidade

da atuação de um profissional crítico, ético, reflexivo, criativo, dinâmico, na compreensão da realidade social e de contradições, no enfrentamento das diversas expressões da questão social (violência, evasão escolar, fome, dificuldade no aprendizado e outras) que se manifestam no cotidiano [...], com um sentido ético e político voltado para contribuir na luta pela igualdade social, pela cidadania e pela efetivação da democracia.

Imperativo se faz observar que uma intervenção profissional comprometida no âmbito da assistência estudantil pressupõe que o assistente social tenha um conhecimento aprofundado desta política, com suas determinações históricas, conquistas e limites; um

conhecimento de suas atribuições profissionais expostas nas Lei de Regulamentação da Profissão e; também, conheça de forma detalhada a realidade socioeconômica dos estudantes que atende e de suas famílias. O profissional precisa entender o universo de sua intervenção profissional, atuar a favor dos usuários e ter uma prática crítica e inovadora, respaldada pela dimensão técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política da profissão. Neste ínterim, é importante ao assistente social no espaço da assistência estudantil entender que o

conhecimento não é só um verniz que se sobrepõe superficialmente à prática profissional, podendo ser dispensado; mas é um meio pelo qual é possível decifrar a realidade e clarear a condução do trabalho a ser realizado. Nesta perspectiva, o conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridos pelo assistente social ao longo de seu processo formativo são parte do acervo de seus meios de trabalho (MARTINS, 2012, p. 65 apud IAMAMOTO, 1998, p. 63).

Portanto, para atuar na educação e na assistência estudantil o conhecimento da base teórica e epistemológica que fundamenta a profissão é elemento essencial, principalmente no que tange à necessidade de sua compreensão e articulação com a prática profissional (SOUZA, 2008). Conhecimento dinâmico e reelaborado constantemente, adquirido não apenas na formação acadêmica inicial, mas aprimorado com constantes capacitações e aproximações com o real, essenciais ao aperfeiçoamento da profissionalização do serviço social neste espaço educacional. O conhecimento é assim elemento inerente a intervenção profissional mas deve ser formalmente construído, “ou seja, não é qualquer saber que o Assistente Social deve possuir, não é qualquer função que é de sua competência para atuar nesta área específica” (SOUZA, 2008, p. 215).

Pode-se afirmar que a assistência estudantil e a Educação Superior permeiam hoje as preocupações profissionais do assistente social de forma diferente do que acontecia no passado (ALMEIDA, 2004). Não se trata apenas de lutar por um novo campo de atuação do profissional de serviço social, perpassado por um viés saudosista, como uma área de intervenção que até então parecia impossível de ser alcançada. Mas se trata, sobretudo, de entender o papel estratégico que estas políticas desempenham do ponto de vista econômico, social e cultural (ALMEIDA, 2004). Segundo o mesmo autor, é tempo de

compreender que as mudanças que afetaram a sociedade ao longo das últimas três décadas do século XX, no cenário da produção capitalista, foram decisivas para gerar um conjunto diversificado de requisições ao campo educacional, sobre as quais é imprescindível a intervenção do assistente social.

Com todas estas ponderações, cumpre observar, conforme coloca Barbosa (2011), que a prática profissional do assistente social na assistência estudantil deve atender a duas dimensões: uma voltada aos compromissos profissionais e ético políticos da categoria e a outra transposta ao universo educacional, com todas as suas peculiaridades. A primeira dimensão reafirma o compromisso do profissional com o projeto ético-político e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e eqüanime, onde todos possam ter acesso a condições dignas de um viver em sociedade. A segunda traz à tona a concretização da atuação profissional por meio da realização de um trabalho socioeducativo; da concessão de benefícios e auxílios concretos; e da possibilidade de permitir a formação de estudantes advindos das classes mais vulnerabilizadas, trabalhando com eles as formas de empoderamento e superação. Assim, a

explicitação da prática profissional do assistente social revela que reconhecer a instituição educacional como espaço contraditório, que implica correlação de forças historicamente determinadas, em que os usuários podem deter parcela do poder, é determinante para que a atuação profissional possa ser direcionada para fortalecimento deste poder (MARTINS, 2012, p. 144).

O documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política da Educação” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012), por sua vez, amplia a discussão e coloca que a ação profissional dos assistentes sociais no espaço educacional, destacando-se aqui a assistência estudantil, deve articular seis diferentes dimensões. A primeira, voltada para abordagens individuais e junto às famílias; a segunda, direcionada à intervenção coletiva ante aos movimentos sociais como condição fundamental ao reconhecimento dos sujeitos coletivos; e a terceira, uma dimensão investigativa, encaminhada para a análise da Política de Educação em sentido mais amplo. Uma quarta dimensão aponta a necessidade de inserção dos assistentes sociais nos espaços de

controle da política e a participação, nas conferências e conselhos, de todos os que estão envolvidos com a educação. A dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos é citada como o quinto elemento fundamental no campo da Política de Educação. E, por último, tem-se a dimensão de gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços no âmbito da educação.

Outro elemento importante que perpassa o processo de intervenção do assistente social na Política de Assistência Estudantil é atuar em consonância com o projeto ético-político do serviço social, atrelando uma dimensão ética voltada às normatizações e princípios em prol da igualdade e da justiça social e uma dimensão política, vinculando-se a projetos societários maiores, que envolvem toda a sociedade (SOUZA, 2008). Assim, ao

adotar essa proposta profissional, entende-se que o Assistente Social deva assumir um projeto social, cujos valores individuais tenham estreita ligação com o coletivo da sociedade, assim como, ter uma postura crítica frente ao mundo, compreendendo as desigualdades sociais não como uma causa individual e pessoal. [...] assume uma atitude de proponente e articulador com outras redes, serviços, profissionais, em prol da universalização e efetivação dos bens públicos (SOUZA, 2008, p. 80).

Como um dos aspectos que tangenciam para destaques importantes no espaço da assistência estudantil é o fato de esta política social ainda se configurar como um programa e não contar com uma lei que a regule, “superando a sua condição atual [...] que, como se sabe, é um terreno fértil para o assistencialismo e fisiologismo político, avançando na concepção de direito de cidadania” (ANGELIM; ANGELIM, 2010, p. 3). Isso também pode trazer ao trabalho do assistente social uma situação de insegurança e de enfoque muitas vezes direcionado apenas aos benefícios oferecidos e concedidos, uma vez que a ação profissional fica sujeita a um programa de governo que pode ser revogado à qualquer tempo e que conta não raras vezes com orçamentos restritos e oscilantes. Assim, cabe também ao assistente social dentro desta política lutar por uma legislação que realmente regule a assistência estudantil fazendo dela

uma política institucional que ultrapasse a existência apenas de programas de repasse financeiro, mas que possam ser pensadas ações para o atendimento dos estudantes em seus diversos aspectos e necessidades de modo que sejam oferecidas condições para transpor e superar possíveis obstáculos e dificuldades no seu trajeto acadêmico (MAGALHÃES, 2012, p. 96).

Por outro lado, apesar dos empasses, contradições e limitações das ações de assistência estudantil, os profissionais que atuam no espaço desta política social educacional podem destacar que os estudantes beneficiados por ela não têm apenas ganhos econômicos, mas principalmente conquistas sociais e educacionais, estando em condições de igualdade com os demais estudantes, especialmente no que tange às oportunidades de trabalho e ao rendimento escolar, e desmistificando o argumento de que os beneficiados pela assistência estudantil têm um baixo rendimento acadêmico (BARBOSA, 2011). Salienta-se, ainda, que os estudantes que foram atendidos pela assistência estudantil ao ingressarem no mercado de trabalho estão em igualdade de condições em relação àqueles que concluíram seus cursos superiores sem serem usuários dos programas contemplados pelo PNAES (Vargas, 2011).

Neste sentido, reafirma-se que o assistente social tem fundamental importância no processo de gerir a Política de Assistência Estudantil, uma vez que por sua intervenção cria condições para o empoderamento e emancipação dos sujeitos, contribuindo, assim, para a inclusão social de muitos estudantes advindos de camadas populacionais de baixa renda e não raras vezes estigmatizadas. Na assistência estudantil o assistente social não só operacionaliza o PNAES, com todos os seus auxílios, como, primordialmente, busca garantir a autonomia socioeconômica e pessoal do estudante e a sua inserção social, sem discriminação ou qualquer forma de exclusão (Barbosa, 2011). Com isso, nesse espaço sócio-ocupacional é necessário ao assistente social trabalhar com a

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 (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 22 apud COUTINHO, 2006).

Pode-se, dessa forma, sintetizar que na Política de Assistência Estudantil cabe ao assistente social defender um conceito de educação emancipadora, que possibilite o desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos sujeitos e “esteja sintonizada ao projeto ético-político do serviço social e que, por isso, não pode ser tomada de forma abstrata, vazia de significado político e desvinculada da perspectiva da classe trabalhadora” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 23).

O capítulo seguinte, por sua vez, revela, analisa e interpreta os elementos que contribuem para ampliar ou restringir a autonomia relativa das assistentes sociais que atuam na assistência estudantil da UFSC, dando destaque para a metodologia que foi utilizada nesta dissertação e para as percepções que as profissionais entrevistadas têm sobre a sua autonomia profissional no espaço onde intervém.

5 CAPÍTULO IV – A AUTONOMIA RELATIVA DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFSC

Conforme colocado, o referencial teórico delinea que a autonomia profissional do assistente social têm sido condicionada, ao longo de sua intervenção profissional, por uma série de elementos que “atravessam” o agir profissional e que contribuem para ampliar ou restringir esta autonomia nos diferentes espaços ocupacionais onde o assistente social atua. Este capítulo mostra aos leitores como que a relação com a gestão, os usuários e a categoria profissional; a formação; o contexto externo; as condições de trabalho; a relação de assalariamento; os conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos, dentre tantos outros fatores, se fazem presentes no universo profissional das assistentes sociais da Coordenadoria de Assistência Estudantil da UFSC (CoAEs), interferindo nas margens da autonomia profissional neste setor. As assistentes sociais da CoAEs, sujeitos da pesquisa de campo, revelam, por suas falas, o quanto a autonomia profissional pode ser solapada no cenário da assistência estudantil, sofrendo influências de conjunturas internas e externa mas, ao mesmo tempo, o quanto pode ser conquistada, dependendo dos conhecimentos profissionais e da postura do assistente social ante às situações que intervêm.

O capítulo explica, no primeiro subitem, a metodologia usada para a pesquisa, destacando as etapas dos procedimentos metodológicos que vão desde a escolha do tema e recorte do objeto; até a revisão de literatura; a técnica de coleta de dados utilizada; a elaboração do instrumental de coleta e; a interpretação, análise e exposição dos dados coletados. No segundo tópico, se expõe os dados coletados em campo, mediando-os com a teoria e permitindo que a fala das próprias assistentes sociais da CoAEs revelem informações significativas sobre o exercício profissional do assistente social na Política de Assistência Estudantil da UFSC e como se perfaz a autonomia profissional neste espaço permeado por lutas, conquistas e contrariedades.

5.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa, cujos resultados compõem esta dissertação de mestrado, tem caráter qualitativo, de natureza teórico/empírica, utilizando o método crítico-dialético sinalizado por Marx e, não

pretendo apenas constatar os fenômenos, mas mediá-los com a totalidade e respaldá-los com os devidos referenciais teóricos. Neste sentido, a pesquisa qualitativa é aquela que

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Este conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz, e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das interpretações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009, p. 21).

Esta pesquisa qualitativa, por sua vez, tem questões norteadoras que contribuem para dar “rumo” à investigação do objeto estudado. Marconi e Lakatos (2002) explicitam que as questões norteadoras realmente orientam o estudo, determinando ao pesquisador um caminho a ser seguido. Como questões norteadoras colocam-se elementos que podem restringir ou ampliar às margens da autonomia relativa do assistente social na assistência estudantil da UFSC, tais como: as condições de trabalho, voltadas ao espaço físico, aspectos materiais e recursos humanos; o cenário externo; a relação com a gestão; a relação com os usuários; a formação continuada; a articulação com a categoria profissional e os conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos que os profissionais possuem. Neste sentido, conforme demonstra Marconi e Lakatos (2002) as questões norteadoras servem para dar rumo à pesquisa e têm relação direta com o objeto a ser estudado. Estas questões podem ser vistas como uma derivação do problema, ou seja, questões secundárias que estão em consonância direta com o problema central.

Por conseguinte, levando em consideração a necessidade de dispor de técnicas de coleta de dados bem definidas e que o instrumento de coleta de dados utilizado deve ser fidedigno e estar de acordo com o objeto a ser pesquisado, pois só dessa forma é possível atingir os resultados esperados, é que se optou pela entrevista, acreditando que

através dela pode-se desvelar o objeto estudado neste trabalho. Minayo (2009, p. 64) assim conceitua a entrevista:

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

A técnica de entrevista utilizada foi do tipo semi-estruturada, com dezesseis perguntas, as quais serviram de “norte” para a entrevista e permitiram que as profissionais colocassem questões referentes à autonomia profissional em seu espaço de trabalho, apontando os elementos mais relevantes e as formas de alargamento e de estreitamento desta autonomia. Segundo Minayo (2009), a entrevista semi-estruturada têm um conjunto de questões pré-definidas, mas dá ao pesquisador a liberdade de colocar outras perguntas cujo interesse surja no decorrer da entrevista. Neste sentido, as questões pré-definidas foram uma diretriz, mas não determinaram a forma como a entrevista transcorreu, uma vez que as questões não foram colocadas na mesma ordem e nem exatamente da mesma maneira como foram previamente definidas. Estas entrevistas também foram formuladas e aplicadas de forma a revelar a concepção de autonomia relativa das assistentes sociais entrevistadas; as condições de trabalho; o contexto externo; o relacionamento com a gestão, os usuários e a categoria profissional; bem como a formação e os conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos engendrados neste espaço ocupacional.

Tendo definido a entrevista como o principal instrumental de coleta de dados, voltou-se para a delimitação da abrangência do espaço de coleta de dados desta pesquisa. Sendo assim, o universo da pesquisa é composto por dezoito assistentes sociais que atuam na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAeS) da UFSC, sendo dez no Campus de Florianópolis e dois em cada um dos Campi de Araranguá; Joinville; Curitiba e Blumenau. Considerando as especificidades de operacionalização da política em cada campi e a realidade político-econômico-social de cada região, o que certamente demandaria uma contextualização das diferentes localidades e uma análise de dados condizente com as especificidades de cada local, optou-se por recortar como amostra sete, das dez assistentes sociais que estavam lotadas e

atuando na CoAEs do Campus de Florianópolis. Esclarece-se que a própria pesquisadora atua como assistente social neste setor e, por conseguinte, não foi sujeito da pesquisa; que uma assistente social do setor está afastada para doutorado e outra se encontra em licença à maternidade, e que a coordenadora do setor também é assistente social e foi entrevistada, pois compõe a amostra. Ressalta-se, ainda, que das sete entrevistadas, atualmente, uma delas já não compõe a equipe da CoAEs pois foi removida para outro setor da UFSC mas, mesmo assim, suas respostas foram analisadas.

Dadas estas colocações, a amostra utilizada foi do tipo não probabilística intencional, onde Marconi e Lakatos (2002) definem as amostras não probabilísticas como aquelas que buscam entender a diversidade do universo pesquisado. E, as amostras intencionais são aquelas escolhidas intencionalmente pelo pesquisador, em que o pesquisador está interessado na opinião, ação ou intenção de determinados elementos da população, mas não representativos dela (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Para a execução do projeto de pesquisa do mestrado as entrevistas foram aplicadas aos sujeitos da pesquisa no período de junho de 2016, respeitando a demanda de trabalho e a solicitação das profissionais do respectivo setor, envolvendo toda a amostra anteriormente já especificada. Esclarece-se que a pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) pois, segundo a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as pesquisas com elementos inerentes à prática profissional não necessitam serem avaliadas pelo Comitê. Cabe ainda destacar que as entrevistas realizadas com as assistentes sociais da CoAEs do Campus de Florianópolis foram previamente agendadas de acordo com as possibilidades das entrevistadas e duraram cerca de uma hora, de maneira que se buscou obter o maior número de informações e impressões possíveis de cada sujeito de pesquisa sobre a autonomia relativa do assistente social no contexto da assistência estudantil da UFSC. As entrevistas foram transcritas, uma vez que ocorreu a gravação das mesmas e houve uma devolutiva prévia às entrevistadas antes que a fala delas fosse usada na análise e interpretação dos dados coletados, sendo que, cada uma pode ler previamente o que falou e autorizar a utilização de seus depoimentos para compor a dissertação. Destaca-se que para a análise, interpretação dos dados coletados e elaboração do texto da dissertação foram utilizadas letras para identificar as entrevistadas, de modo a garantir o sigilo e o anonimato delas.

Seguindo todos os pressupostos e elementos que perpassam uma pesquisa qualitativa, sabe-se que as teorias utilizadas pelos diferentes autores que trabalham com o tema que nos preocupa são fundamentais para a compreensão do objeto de pesquisa. As teorias são, então, concebidas para explicar um fenômeno, para interpretar uma dada realidade. Minayo (2009, p. 18), assim as define conceituando que a

teoria é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e “enquadramos” a interpretação da realidade. Ela é um conhecimento, mas não deve ser uma camisa de força. Ela é feita de um conjunto de proposições. Quer dizer, ela é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos (grifo do autor).

As teorias, tão bem descritas por Minayo (2010), constituem-se como elemento primordial para a etapa do projeto conhecida como revisão de literatura, a qual, segundo Marconi e Lakatos (2002) pode ser vista como a fundamentação teórica utilizada para discutir o tema e o problema da pesquisa. A revisão de literatura, na visão das autoras, reúne, discute e analisa as informações publicadas sobre o tema e o objeto de pesquisa até o momento da elaboração do trabalho. É na revisão de literatura que se levanta informações e dados, em diferentes publicações científicas, de forma que se possa compreender melhor os diversos vieses do problema investigado. Neste sentido, o referido trabalho valeu-se da revisão de literatura com vistas a identificar o que já foi escrito sobre a Educação Superior, a Política de Assistência Estudantil e a autonomia relativa do assistente social, com sua respectiva problematização, relacionando os principais conceitos e categorias e conhecendo as diferentes concepções dos autores sobre o assunto.

Relevante também se faz ressaltar que a revisão de literatura desenvolvida nesta dissertação buscou fundamentações principalmente em artigos científicos publicados em revistas, seminários e colóquios; e em teses, dissertações, livros e coletâneas de textos, haja vista que o material escrito e publicado sobre a problemática estudada ainda é bastante restrito. Os fundamentos teóricos identificados serviram para embasar o trabalho; como alicerce à elaboração dos indicadores de coleta de dados e das categorias de análise dos dados coletados na

pesquisa de campo; e, como estrutura necessária à análise e interpretação das informações coletadas.

No entanto, no que tange ao percurso metodológico trilhado para determinar os procedimentos de coleta e análise de dados, destaca-se, que este ocorreu, primeiramente, por meio da definição dos indicadores de coleta de dados, os quais emergiram a partir das questões norteadoras. Tais indicadores, para poderem ser definidos, também tomaram por base os principais elementos que a literatura profissional aponta como expansores ou restritores da autonomia dos assistentes sociais nos diferentes espaços ocupacionais. Tendo definido os indicadores de coleta de dados - concepção de autonomia relativa; relação com a gestão; condições de trabalho; formação profissional; relação com os usuários; articulação profissional; e contexto externo – pode-se direcionar as perguntas a serem feitas com as entrevistadas, bem como, nortear o roteiro de entrevista na ocasião de realização das mesmas. Após concluídas as sete entrevistas, foi o momento de transcrevê-las, o que demandou cerca de quatro a cinco horas para cada transcrição, haja vista que cada entrevista durou em média de 30 a 40 minutos. Com os dados coletados e já transcritos mas, ainda “brutos”, foi o momento de agrupar a fala das entrevistadas de acordo com os indicadores de coleta de dados que haviam sido definidos.

Todavia, o trajeto ainda seria longo e era necessário definir para cada indicador de coleta de dados algumas categorias de análise identificadas na fala das assistentes sociais e que se embasassem também na fundamentação teórica descrita. Este processo demandou sucessivas horas de leitura e releitura das entrevistas, procurando extrair do material os fragmentos de falas que condissessem com categorias de análise que contribuiriam para compreender o objeto estudado. Ressalta-se, ainda, que também foram identificadas na fala das assistentes sociais categorias de análise ainda não apontadas pela literatura profissional e que apareceram nas entrevistas como significativas, pois emergiram do exercício profissional diário destas assistentes sociais na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da UFSC. Assim, definiu-se trinta e duas categorias de análise, as quais estão descritas no quadro abaixo e demandaram um trabalho de um mês para serem estruturadas e apresentadas, sempre mediando na análise a fala das entrevistadas com as colocações e ponderações feitas pelos autores estudados.

Quadro 1. Indicadores de coleta de dados e categorias de análise

Indicadores de Coleta de Dados	Categorias de Análise
1) Concepção de autonomia relativa	I - Liberdade, emancipação
	II - Fatalismo, messianismo
	III - Inerente à profissão
	IV - Direito do profissional
	V - Determinada pelo meio
	VI - Capacidade de direcionar a prática
2) Relação com a gestão	I - Planejamento e orçamento
	II – Corresponsabilidade
	III - Hegemonia / Relações de poder
	IV - Normativas de trabalho (Editais)
3) Condições de trabalho	I - Espaço físico
	II - Recursos humanos
	III - Recursos materiais
	IV - Recursos financeiros
	V – Insalubridade
	VI – Adoecimento
	VII - Sigilo profissional
4) Formação profissional	I - Conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos
	II – Capacitações
	III - Código de Ética e Lei de Regulamentação da Profissão
	IV - Projeto Ético-Político
	V - Processo de trabalho
5) Relação com os usuários	I - Intervenção profissional
	II - Hegemonia / Relações de poder
	III - Trabalho socioeducativo

6) Articulação profissional	I - Articulação com a categoria profissional
	II - Inserção nos espaços de discussão
	III - Estabelecimento de parcerias
	IV - Relacionamento da equipe
7) Contexto externo	I - Escassez / Corte de recursos
	II - Cenário social, político e econômico
	III - Condições de acesso e permanência

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Pertinente se faz esclarecer que as categorias de análise citadas anteriormente acredita-se serem elementos essenciais para entender o processo de autonomia profissional do assistente social na Política de Assistência Estudantil, segmento da Política de Educação ainda permeado por incertezas e inúmeros desafios.

Cabe reafirmar que o presente estudo utiliza um conceito de autonomia relativa do assistente social fundamentado principalmente pelas reflexões de Yamamoto (2006; 2008; 2009), Raichelis (2010; 2011) e Torres (2009). A autonomia relativa do assistente social é aqui entendida como elemento presente no Código de Ética deste profissional e fundamental ao exercício da profissão, constituindo-se como direito do assistente social. A autonomia relativa neste trabalho é vista como fator que não pode ser dissociado da conjuntura vigente e concebida como a capacidade que o assistente social tem de dar um direcionamento social a sua prática, respaldando-se no que preconiza o projeto ético-político profissional para intervir de forma crítica e voltada ao coletivo da profissão. No entanto, concebe-se que esta mesma autonomia relativa do assistente social é perpassada por pressupostos que a restringem e ampliam, os quais transitam, contraditória e dialeticamente, pelas condições institucionais, relacionamento com os usuários, formação profissional, projeto ético-político, articulação com a categoria profissional, dentre tantos outros que requisitam do profissional de serviço social a capacidade de enfrentamento às questões que lhe são postas e de busca incessante pelo alargamento de sua autonomia relativa. Além disso, o trabalho traz um entendimento da autonomia por meio do pensamento de Gramsci, o qual contribui para a análise dos dados, especialmente no que tange às relações de poder que perpassam a autonomia profissional.

Assim, passa-se a discorrer, no próximo item, sobre os elementos que inflexionam a autonomia relativa das assistentes sociais que atuam na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da UFSC trazendo o olhar que estas profissionais têm sobre a autonomia profissional neste espaço ocupacional. Problematiza-se, ainda, na análise e interpretação dos dados, qual o conceito que estas assistentes sociais formulam para a terminologia “autonomia relativa”; de que forma percebem que os elementos inflexores de sua autonomia profissional interferem no dia-a-dia de sua prática e; o como vêm conseguindo avançar na busca pela ampliação das margens da autonomia profissional dentro da Política de Assistência Estudantil.

5.2 A autonomia relativa na perspectiva das assistentes sociais da CoAEs: análise e interpretação dos dados coletados

Esta seção apresenta os relatos das assistentes sociais da CoAEs acerca da autonomia profissional neste setor e analisa tais relatos cotejando-os com os referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores. Intentando facilitar a exposição das informações coletadas, elas serão denotadas de acordo com as categorias de análise que compuseram os sete indicadores de coleta de dados expostos a seguir.

5.2.1 Concepção de autonomia relativa

No indicador de coleta “**Concepção de autonomia relativa**” foi analisado, nas falas das assistentes sociais, como elas concebiam o conceito de autonomia relativa, tomando por base a autonomia mediante categorias como “Liberdade e Emancipação”; “Fatalismo e Messianismo”; “Inerente à Profissão”; “Direito do Profissional”; “Determinada pelo Meio”; “Capacidade de Direcionar a Prática”.

Das sete assistentes sociais entrevistadas, três conotaram a autonomia profissional como a “**liberdade**” que o assistente social tem para realizar o seu agir profissional, atuando de acordo com o seu saber e podendo decidir e intervir de maneira autônoma junto aos sujeitos que atende. Vincularam esta liberdade à capacidade de agir em prol da construção de uma nova ordem social, conforme já alude Neto (1999). Estas prerrogativas ficam evidentes quando as profissionais colocam que:

Normalmente esta autonomia, esta relativa autonomia, eu sinto quando eu estou atendendo o estudante. Que eu consigo nesta relação de diálogo, fazer

uma análise, procurar entender a sua realidade. Então, dentro desta dinâmica, eu consigo ter esta liberdade para compreender o estudante e em cima disso saber quais documentos pedir e de que forma contribuir no sentido de que ele tenha acesso a este recurso (Entrevistada A, pergunta 1). A nível teórico, quando eu estava na academia para mim era muito claro o que era. Era eu ter uma liberdade dentro do meu fazer profissional de analisar, concluir e possibilitar uma efetivação de direito [...] (Entrevistada A, pergunta 3).

[...] a autonomia é dar ao profissional a capacidade de ele decidir por ele mesmo, de ele ir atrás, de buscar soluções, alternativas e garantia de direitos (Entrevistada B, pergunta 3).

[...] a autonomia seria o fato de você poder fazer de acordo com o seu saber, de acordo com aquilo que você tem, que pode fazer, que deve fazer (Entrevistada E, pergunta 3).

Observou-se, ainda, na fala de uma outra entrevistada, que embora ela também não tenha citado a palavra liberdade quando se referiu a autonomia, ela conseguiu aludir, nas entrelinhas de sua colocação, o vínculo existente entre liberdade e autonomia profissional. Uma liberdade que permite que os indivíduos sejam mais autônomos e lutem pelos seus direitos (Gramsci, 1999a), conforme segue:

Eu acho que eu possuo autonomia profissional, tá. Eu não me sinto uma profissional “amarrada”, sem poder fazer alguma coisa, uma ligação, um contato, sem poder chamar o estudante. Não, nesse sentido, eu acho que eu tenho autonomia de conversar com o estudante, de propor coisas para ele, de conversar com a coordenação e com as demais colegas. Então, para mim, aqui, a meu ver, eu tenho autonomia profissional (Entrevistada B, pergunta 15).

Em outra situação, uma entrevistada, por duas vezes, estabeleceu a correlação da autonomia com a liberdade enquanto princípio presente no Código de Ética Profissional do assistente social, quando este cita a liberdade enquanto valor ético central ao profissional de Serviço Social.

O serviço social tem lá nos seus documentos, não lembro bem, mas acho que é na questão do Código de Ética, que fala lá que a prerrogativa do serviço social é a liberdade, que é essa autonomia, que é a liberdade de ele tomar as decisões, que ele tem os conhecimentos técnicos para isso. E isso nos nossos marcos regulatórios e nas nossas normativas, consta isso (Entrevistada C, pergunta 3).

[...] eu acho que com o tempo a gente também vai conseguir ir um pouco mais por aquilo que na profissão também nos garante, que é a nossa

posição também como profissional liberal, que a gente também pode decidir. Que hoje a gente já tem isso, nas perícias... Quantas questões aí jurídicas que tem a lei [...] mas, chega lá, tem um parecer social, tem um parecer do psicólogo e consegue reverter e ver a questão realmente mais social ou daquele indivíduo, sem aquela questão realmente tão legalista. Então, eu vejo que a gente ainda está precisando bastante deste lado (Entrevistada C, pergunta 11).

Embora nenhuma das assistentes sociais tenha feito referência direta à categoria “**emancipação**” ao falar sobre o conceito de autonomia, ficou implícita, na transcrição geral das entrevistas, a tênue linha existente entre emancipação e liberdade, quando também concebem, nas suas respostas, a autonomia como o ato de tornar o profissional livre e independente para decidir, propor e intervir junto aos usuários. Assim, conforme confirma a autora, emancipação

Tem a ver com a idéia de libertar-se de uma situação de submissão [...]. Esta libertação significa também responsabilidade, ou seja, ter de responder pelos próprios atos, de sustentar-se a si mesmo [...]. *Não ser dependente ou propriedade de ninguém, não estar alienado*, assumem diferentes dimensões de importância conforme o enfoque e a época a que se referem [...] (SILVA, 2011, p. 39 – grifos da autora).

Na categoria “**fatalismo e messianismo**” não se encontrou na fala das assistentes sociais entrevistadas resquícios evidentes de uma visão de profissão messiânica, onde o profissional de serviço social seja visto como o “salvador”, capaz de ter um exercício profissional voltado à solução de todos os problemas e desvinculado da análise histórica do movimento da realidade (Iamamoto, 2009a). No que tange a esta concepção fatalista da profissão (Iamamoto, 2009a), onde as questões impostas pelo capitalismo muitas vezes são naturalizadas, restando ao assistente social ínfimas possibilidades de um agir profissional crítico e que se contrapõe à ordem vigente, não se verificou colocações perceptíveis neste sentido. As falas convergem mais para apontar que a autonomia profissional do assistente social não atende a todas as necessidades do profissional, deixando-o muitas vezes “inerte” ante a algumas situações do real, conforme se observa:

Mas, em contrapartida, na efetivação do direito, eu percebo que esta minha relativa autonomia não me responde pela questão até da própria sociedade, como ela está organizada (Entrevistada A, pergunta 3).

Na maioria das vezes eu acho é que a gente mesmo, isso eu nem nos culpo da forma “não conseguimos” mas, a gente até faz de acordo com as nossas possibilidades, com as nossas forças, mas acho que está um pouco além, assim... E a gente não consegue buscar outras saídas novas (Entrevistada D, pergunta 3).

Ao entender a autonomia relativa do assistente social enquanto elemento **“inerente à profissão”** uma das entrevistadas traz para a discussão uma concepção de autonomia ainda não encontrada na revisão de literatura, haja vista que a maioria dos autores colocam a autonomia enquanto direito do assistente social e determinada por diferentes condições do espaço ocupacional onde o profissional está inserido. Assim, a idéia de autonomia não deve ser relacionada “a algo outorgado, mas vivido e compreendido como um dos elementos fundantes do trabalho profissional do assistente social, que exercita sua capacidade criativa indo além do que está posto na e pela realidade imediata” (FERNANDES apud DURIGUETTO, 2011, p. 11).

[...] relativa porque ela é inerente à profissão. Eu acho que o assistente social tem muito isso, de garantia de direitos, de ir atrás, de fazer contatos e é relativo porque eu acho que é inerente ao cargo, neste sentido. [...] relativa para mim tem um sentido de estar relacionada ao trabalho, autonomia inerente ao trabalho, de empoderamento do usuário, de colocar esclarecimentos em relação ao que ele tem direitos. Então, relativa, posso estar enganada mas, relativo para mim teria esta conotação [...]. Que seria inerente, assim, ao desenvolvimento diário, na prática, da atividade profissional (Entrevistada B, pergunta 3).

Pela fala da entrevistada, parece que ela percebe a autonomia, nos seus diferentes aspectos, como sendo um elemento inerente ao assistente social como um todo. No entanto, o que também se vê na literatura profissional é que a autonomia técnica, esta sim seria inerente ao assistente social, onde Simões (2012, p. 9) coloca que é necessário discutir

a autonomia técnica do assistente social, no sentido de qualificá-la e com a finalidade de instrumentalizar a categoria profissional dos assistentes sociais, para a defesa desta

prerrogativa, que é inerente à condição de profissão liberal.

Esta prerrogativa aparece também no art. 2º, alínea “b” do Código de Ética Profissional de 1993, que aponta como direito do assistente social o “livre exercício das atividades inerentes à profissão”, ou seja, o livre exercício da sua competência técnica.

Concebendo a autonomia enquanto “**direito do profissional**”, apenas três entrevistadas trazem, todavia, de forma ainda bastante sutil, este entendimento presente em suas falas, coadunando com o pensamento de Simões (2012, p. 36) a qual considera que “a autonomia profissional vem reafirmar este direito da categoria de assistentes sociais, já preconizado no Código de Ética Profissional”, o qual, no art. 2º, alínea “h,” garante “ampla autonomia no exercício da profissão, não sendo obrigado a prestar serviços profissionais incompatíveis com as sua atribuições, cargos ou funções”.

Dentro dos nossos referenciais, do que a gente estudou, do que a gente acredita e como profissional, eu não questiono a nossa relativa autonomia. Para mim ela é bem clara no meu cotidiano profissional. Não vejo que não exista [...] (Entrevistada A, pergunta 13).

[...] a gente também tem que se fortalecer na questão da posição profissional mesmo, deste direito que nos é repassado por todas as questões de regulamentação profissional, das normativas. Porque eu acho assim, que a autonomia, a regulamentação, elas estão ali [...] (Entrevistada C, pergunta 11).

A autonomia depende disso. Eu vejo assim, que a autonomia depende da nossa exigência por ela, digamos assim. De fazer valer que é assim, que esse é o meu fazer (Entrevistada G, pergunta 11).

Percebe-se, nas palavras destas três entrevistadas, que elas demonstram a compreensão da importância do assistente social também colocar-se enquanto um sujeito de direito neste processo de ampliação da sua autonomia profissional, lutando por esta autonomia independente do espaço onde esteja e compreendendo que “a eficácia do trabalho profissional está vinculada ao direito de exercer a sua autonomia profissional em conformidade com o os princípios ético-profissionais” (SIMÕES, 2012, p. 39). Raichelis (2011) também nos recorda que esta autonomia é um direito presente nos estatutos legais e éticos do serviço social, os quais definem a autonomia na condução do exercício profissional. Numa outra concepção teórica, Gramsci (2006) também

discute a autonomia enquanto direito ao refletir sobre o processo educativo e ressaltar que a educação só cumpriria o seu real papel quando contribuísse para a luta pela autonomia enquanto direito e emancipação dos indivíduos.

Entendendo a autonomia do assistente social como **“determinada pelo meio”**, autores como Raichelis (2011) e Iamamoto (2009a) colocam que o meio onde o assistente social está inserido interfere diretamente na autonomia do profissional nos ambientes de trabalho e tal autonomia pode ser mais ampla ou mais restrita, conforme as possibilidades que o assistente social também encontra para atuar neste espaço ocupacional. Assim, tem-se que “as incidências do trabalho profissional na sociedade não dependem apenas da atuação isolada do assistente social, mas do conjunto das relações e condições sociais por meio das quais ele se realiza” (IAMAMOTO, 2009a, p. 5). Na fala das entrevistadas sobre a autonomia que possuem, quatro delas conseguem evidenciar com clareza como, nos seus espaços de trabalho, “[...] são condicionadas por um conjunto de determinações que, [...] sendo externas ao trabalho, incidem diretamente no cotidiano profissional e na atividade do sujeito vivo” (RAICHELIS, 2011, p. 429) e, a entrevistada “G”, mostra-se um pouco em dúvida.

Então, ela é bastante restrita, tanto pelas questões políticas, tanto pelas questões realmente do atendimento, operacionais, vamos dizer assim. Também pela própria operação, melhor dizer, dinâmica do trabalho, ela é também limitada, é relativa (Entrevistada C, pergunta 15).

Autonomia relativa do assistente social que nem sempre a gente tem todos os elementos ou todo o cenário ideal para que a gente possa fazer uma ação do jeito que a gente acha que é preciso fazer. [...]. que nem sempre temos todas estas condições. É uma forma de restrição, uma autonomia relativa. Isso que eu entendo por autonomia relativa. Então, [...].que a gente não tem todos os elementos ideais para poder desenvolver o nosso trabalho do jeito que a gente quer (Entrevistada D, pergunta 3).

E autonomia relativa seria que você tem mas, deve seguir um padrão, tem que seguir dentro dos padrões da Instituição, como é o nosso caso [...] sempre vai depender de algo (Entrevistada E, pergunta 3). Então, passa sim pela questão da autonomia porque se você não conseguiu resolver foi porque algo interferiu para que você não conseguisse resolver, ou porque você não tinha recurso ou não tinha meios (Entrevistada E, pergunta 14).

A autonomia é relativa porque o assistente social está vinculado à uma Instituição, no caso, nós, estamos vinculados à uma Instituição pública, e nesta

Instituição pública é um contexto de relações sociais contraditórias, políticas, onde a gente está vinculado a uma Instituição que depende de recursos públicos, por isso que é uma autonomia relativa. A ação do assistente social, o seu exercício profissional, ele depende deste contexto Institucional, desta correlação de forças (Entrevistada F, pergunta 3). Por isso que eu considero que é uma autonomia relativa, porque no contexto das relações sociais existem elementos, existem dificultadores, contradições, que acabam interferindo diretamente na autonomia do assistente social (Entrevistada F, pergunta 15).

Não sei. Não consigo conceber o termo todo. O relativo, será que o relativo está ligado... eu fico em dúvida, se o relativo está ligado a ter mais ou menos uma autonomia porque se for dentro disso, [...] dependendo do espaço onde você está inserido você vai ter mais ou menos autonomia. Talvez eu entenda mais nesta linha, de acordo com o contexto onde a gente está inserido se é numa instituição pública; se é numa instituição financeira; se é numa organização não-governamental; se é numa Prefeitura pequena, onde o profissional é sempre muito tolhido, a grande maioria. (Entrevistada G, pergunta 3). [...] porque de novo a Instituição, todo o formato da assistência estudantil vai barrar esta autonomia, tornando ela de fato relativa (Entrevistada G, pergunta 9).

Interessante também observar nesta análise das frases expostas anteriormente, que as entrevistadas “E”, “F” e “G” colocaram que, neste espaço onde atua, o assistente social precisa seguir as orientações da Instituição ao qual está vinculado, tendo duas entrevistadas, inclusive, citado como dificultador o vínculo a uma Instituição pública. Neste sentido, Raichelis (2011), também já nos alude que não é o tipo de vínculo que dará ao assistente social maior ou menor autonomia em seu fazer profissional, ou seja, “a condição de assalariado do Assistente social torna a sua autonomia relativa” (SIMÕES, 2012, p. 111), conforme uma entrevistada também revela na colocação abaixo:

[...] quando ela parte para esta questão da relatividade, de ser relativa, eu acredito que ela perpassa pela questão de que nós somos trabalhadores assalariados, estamos vinculados à Instituições, a política, às questões políticas e a várias outras questões. [...] eu acredito que a autonomia ainda é relativa [...] (Entrevistada C, pergunta 3).

Analisando ainda a autonomia como determinada pelo meio no qual o profissional está inserido, uma das entrevistadas colocou que a burocracia pode ser um grande limitante à atuação profissional do assistente social nas Instituições onde está inserido, tolhendo, muitas

vezes a sua capacidade de fazer uma leitura crítica da realidade e transpor as barreiras institucionais. Gramsci, já nos coloca que

[...], quem por profissão se torna escravo das minúcias se burocratiza: vê a árvore e não mais a floresta, o regulamento e não o plano estratégico. Todavia, os grandes capitães sabiam ajustar uma coisa a outra: o controle do rancho dos soldados e a grande manobra (GRAMSCI, 2001, p. 66).

Então eu achava, na minha ilusão de acadêmica, que no nosso cotidiano a gente conseguiria, dentro destes meandros, fazer esta autonomia. Só que na prática, [...] essa relativa autonomia se refere a questões burocráticas, de documentação, até onde dá de aceitar estes documentos ou não (Entrevistada A, pergunta 3).

Para lidar com os entraves que o “meio” coloca à autonomia do assistente social, sábias são as palavras de Duriguetto (2011, p. 12):

[...] para o assistente social conhecer o leque de possibilidades postas em determinados espaços, faz-se necessário considerar o seu conjunto de princípios, diretrizes, as postulações legais e as políticas sociais a ele relacionadas. É neste processo que o profissional descobre a sua razão de ser na instituição, adquire clareza do seu objeto de intervenção e identifica o seu nível de autonomia neste espaço.

Na categoria autonomia enquanto “**capacidade de direcionar a prática**”, percebe-se que os autores como Torres (2009) concebem a capacidade que o assistente social têm de conduzir a sua prática como instrumento essencial para ampliar às margens da autonomia profissional, fazendo dela uma prática crítica, em favor da equidade, da justiça social e da emancipação dos usuários. Assim,

mesmo considerando as condições objetivas que incidem no exercício profissional do assistente social, é a sua relativa autonomia que abre a possibilidade de imprimir uma direção social a este exercício, bem como o modo de operá-lo [...] (SIMÕES, 2012, p. 64).

No entanto, as falas das assistentes sociais revelam que no contexto da assistência estudantil isto tem ocorrido de forma ainda bastante tímida, embora quatro das entrevistadas já consigam ver, no espaço da assistência estudantil, esta prática comprometida com os pressupostos do projeto profissional.

[...] eu também percebo, como eu já tenho bastante tempo de profissão, que [...] a profissão, avançou bastante. Pelos históricos que a gente tem de leitura, pelo que a gente tem na prática, eu vejo que hoje a gente já consegue, por tanta documentação que a gente tem, por tanta discussão, pela ampliação das qualificações, a gente vê que hoje os profissionais eles conseguem direcionar, a gente tem mais um arcabouço que nos fortalece para ter mais autonomia e fazer frente a isso [...] (Entrevistada C, pergunta 3). [...] vai ter que conquistar esta autonomia. Porque eu acredito que esta autonomia ela não é dada, ela é conquistada, e é isso que eu acho que a gente está buscando, que a gente está na luta. (Entrevistada C, pergunta 11).

[...] que a gente está a frente como profissional que atua diretamente ali. Que a gente está a frente como profissional que atua nesta política, que [...] nós somos os profissionais capacitados para estar desenvolvendo aquela ação e que eles confiem neste trabalho (Entrevistada D, pergunta 1). Autonomia relativa [...] seria também de poder ter o conhecimento para fazer daquela forma (Entrevistada D, pergunta 3). [...] eu acho que é o resultado deste trabalho, deste acompanhamento, desta entrevista que vai me dar a certeza de que este é o caminho [...] (Entrevistada D, pergunta 9).

[...] é necessário que a equipe de assistentes sociais tenha uma maior autonomia para realizar o seu fazer profissional e para que a política tenha um alcance maior, apesar de todas as limitações que a gente verifica no dia-a-dia (Entrevistada F, pergunta 11).

Acho que no dia-a-dia, aos poucos, ela vai se fazendo valer. Porque a autonomia tem muito, eu vejo assim, de como a gente se coloca no ambiente de trabalho. Se a gente consegue garantir, de alguma forma, o mínimo de autonomia, esta autonomia não se perde. Eu me deparei em alguns ambientes de trabalho onde [...] o assistente social de um modo geral, muitas vezes se anula. A Instituição vem de uma maneira tão ditatorial, eu usaria, que a gente não consegue garantir a autonomia (Entrevistada G, pergunta 11).

O discurso das quatro assistentes sociais que vinculam autonomia e prática também encontra respaldo nos escritos de Gramsci (2001), o qual entende a práxis não como um elemento isolado, mas como a capacidade de fazer a correlação teoria e prática, superando os fatos aparentes e desvelando os fenômenos de forma que sirvam ao processo

de emancipação e autonomia dos sujeitos. Na aplicabilidade da unidade entre teoria e prática, é essencial que o assistente social possa

[...] desenvolver e aplicar a afirmação mais geral de que toda a atividade é, de qualquer modo, intelectual [...] e de que é a função social que lhe determina o caráter [...]. Inclusive, o discurso é aqui ainda mais preciso [...] que a prática tornou-se teórica e que a teoria tornou-se prática (MANACORDA, 1990, p. 153).

Uma das entrevistadas ainda não consegue visualizar bem como no ambiente da assistência estudantil pode-se buscar formas, na prática profissional, para que o assistente social compreenda que “[...] pode atuar tanto na direção de conservação desta ordem societária, quanto no fortalecimento das possibilidades de sua transformação” (DURIGUETTO, 2011, p. 13).

[...], eu fico me questionando no sentido se sou eu enquanto profissional que ainda não tenho maturidade e experiência, ou se realmente é a questão do sistema que não nos permite e nos fragiliza no sentido de fazer esta compreensão, ou se é o referencial teórico que eu não estou conseguindo encaixar nesta dinâmica do cotidiano. Então assim, eu me pego muitas das vezes angustiada com esta correlação (Entrevistada A, pergunta 2). [...] nós temos um setor “amarrado”, no sentido de fazer as coisas acontecerem de forma correta, ética e justa dentro das nossas legislações e daquilo que a gente acredita como profissional (Entrevistada A, pergunta 14).

Uma outra entrevistada, quando cita que “*Nós temos autonomia profissional de abordar, de entrevistar, de usar o instrumental que deve, seja a entrevista, seja um parecer social, [...] mas, no final das contas, quem vai finalizar, quem vai dizer ou não se vai ser feito é a própria gestão*” (Entrevistada E, pergunta 3), evidencia que até tem a concepção de que o assistente social pode direcionar a sua prática, mas sinaliza que esta prática muitas vezes pode estar submetida a correlações de forças, a decisões de gestão, conforme será analisado no tópico seguinte. E, ainda houve uma assistente social que não conseguiu fazer esta similitude entre direcionamento da prática e autonomia profissional.

5.2.2 Relação com a gestão

No indicador “**Relação com a gestão**” foram analisadas as categorias “Planejamento e Orçamento”; “Corresponsabilidade”; “Hegemonia / Relações de Poder” e “Normativas de Trabalho (Editais)”, as quais se acredita perpassar a autonomia profissional do assistente social na relação que mantém com a gestão no ambiente da assistência estudantil.

Na categoria “**planejamento e orçamento**”, pouco mais da metade das entrevistadas evidencia de forma clara a importância do assistente social que atua na assistência estudantil participar de questões que envolvam o planejamento e o orçamento desta política, garantindo, inclusive, o que preconiza o PNAES (Decreto 7.235/2010), quando este coloca que as IFES terão um orçamento próprio e autonomia para planejar e executar a aplicabilidade dos recursos da assistência estudantil. Todavia, pelo contexto das entrevistas realizadas, acredita-se que as demais entrevistadas também percebem esta importância, mas apenas não explicitaram. Nos trechos apresentados abaixo, das quatro entrevistadas, duas atribuíram a não participação no planejamento e orçamento da política à falta de autonomia dada pela gestão para que isso ocorra e duas citaram a grande demanda institucional, que acarreta falta de tempo, como o principal motivo para não se inserirem nestas discussões.

Então, eu acho que está muito ligado a isso. É isso, tem momentos que eu sinto que tem esta autonomia um pouco maior, na questão de fazer [...], de redefinir critérios, mas em alguns momentos eu vejo que estas decisões, estas reuniões que a gente tem, este próprio trabalho nosso diário fica um pouco submetido e sujeito a estas decisões mais amplas que fazem parte da gestão (Entrevistada B, pergunta 4).

[...] na questão orçamentária a gente não tem autonomia. Eu não sei se outros profissionais, talvez na questão da coordenação ou em outros, se tenha. Mas na função de assistente social, acho que na questão do orçamento a gente não tem uma autonomia. A gente atualmente participa mais na questão do processo de pensar os programas [...] (Entrevistada G, pergunta 2). [...] na questão orçamentária a gente já não tem uma autonomia (Entrevistada G, pergunta 8).

[...] a gente não conhecer muito as questões orçamentárias, ter muita limitação quanto a isso, a gente não tem muita clareza... Não digo porque a gestão não nos passe mas, a gente, talvez, também não está tendo tempo ou também não está conseguindo participar destas discussões. A gente tem se

focado muito no nosso trabalho,[...]. Também, nem sempre não é porque os gestores não gostariam que a gente participasse ou que eu perceba que existe uma intenção que a gente não participe. Eu acho que a própria demanda hoje faz com que a gente fique tão limitada apenas ao operacional ou mesmo a um foco que é o atendimento e análise, que não nos faz ver como que esta política está sendo construída aqui, como que são os recursos, se seriam realmente para aquela finalidade ou não. Neste sentido, eu vejo que a gente não tem autonomia (Entrevistada C, pergunta 2).

Muitas vezes a gente também quer ter tempo para planejar, para fazer outros projetos e a gente não consegue por conta da demanda e da equipe que está pequena (Entrevistada E, pergunta 5). Prejudica a autonomia porque você acaba ficando com um grande volume de trabalho e você não consegue fazer exatamente aquilo que entende ser correto no teu fazer profissional. Porque tu tem que só “apagar incêndio”, resolvendo só aquilo que vai aparecendo, tu não consegue planejar, colocar em prática, executar a tua ação e depois conseguir o resultado. Você vai fazendo aquilo que surge (Entrevistada E, pergunta 7).

Assim, ampliar a autonomia profissional do assistente social no espaço da assistência estudantil implica o profissional também perceber a relevância de sua participação nos diversos campos da política, trazendo os seus saberes e competências como forma de contribuir com as discussões, garantir o acesso e a permanência, e também tornando o processo de aplicabilidade dos recursos públicos algo mais transparente e democrático, que envolva todos os atores da política, desde gestores a estudantes. Araújo (2015, p. 87) explicita que:

Devido às várias formas de participação e de decisão decorrentes do desenvolvimento histórico, social e político das IFES, nem todos os assistentes sociais tem o acesso a esse tipo de dado e às decisões que devem ser tomadas com o dinheiro público. O processo de discussão e de decisão de como deve ser planejado e gasto o orçamento da assistência estudantil, exige cada dia mais, maior transparência e decisões conjuntas com as partes das universidades – professores, técnicos-administrativos e estudantes, que vão além da condição administrativa. Em universidades que esse processo ainda não ocorre é necessária uma mobilização urgente [...].

Nas entrevistas realizadas, conclui-se que na assistência estudantil da UFSC este processo participativo do assistente social,

envolto com as decisões da gestão, ainda está muito incipiente e é urgente entender que a falta de discussões sobre o orçamento e “a questão da falta de planejamento incide também diretamente na autonomia do profissional e na sua relação com o estudante, que necessita de assistência estudantil” (ARAÚJO, 2015, p. 97).

Ao analisar a “**corresponsabilidade**” enquanto elemento presente também na relação que o assistente social mantém com a gestão, observa-se que uma das entrevistadas coloca que sente ter uma maior autonomia justo quando percebe que a gestão respeita o seu trabalho e coloca-se como corresponsável pelo fazer profissional dentro da assistência estudantil.

Eu sinto uma maior autonomia, eu acho que, quando a gente tem pessoas a nossa volta que demonstram confiar no nosso trabalho. Então, como a gente trabalha em uma Universidade que tem muitas hierarquias, a nossa Pró-Reitoria e a nossa chefia superior, então, eu acho que esta autonomia se dá quando a gente sente que eles confiam no nosso trabalho e que não vão a todo momento questionar o que a gente tá fazendo [...]. Quando a gente sente que eles estão nos apoiando, estão trabalhando junto e que estão aí para contribuir, para dar suporte para a gente [...] (Entrevistada D, pergunta 1).

No entanto, entre aquelas que responderam, verifica-se que ainda não há um consenso sobre este elemento, uma vez que algumas sentem que o trabalho que desenvolvem na assistência estudantil conta com o respaldo e comprometimento da gestão e coordenação do setor, garantindo-lhes mais a autonomia profissional e outras sentem que este respaldo e respeito, por parte da gestão, ainda não está bem evidenciado.

[...] do que eu estou presenciando hoje a nossa coordenação nos dá este aporte de a gente ter esta relativa autonomia. Não há tanta interferência ou pressão. Aliás, não tem. Eu não posso dizer que tem, tanto da gestão, como da coordenação ou das próprias colegas, a gente tem um discurso e uma prática muito equilibrada do que a gente vê como direito, da forma como se relacionar com o usuário, do processo nosso de trabalho. Então, assim, eu percebo que há uma relação [...] de não interferir na minha percepção enquanto profissional [...] na minha autonomia (Entrevistada A, pergunta 11).

[...] a gestão está mudando, para mim também é tudo muito novo, tudo muito recente [...], ainda não consigo fazer esta reflexão. Até o ponto que eu conheço a atual gestão, a Pró-Reitoria, todos os posicionamentos que eu tomei em relação a algum caso e a alguma coisa que eu vim a ser consultada foi respeitado e eles levaram o meu parecer à frente. Não tive questionamento (Entrevistada E, pergunta 4).

Na questão das discussões, quando a gente faz as proposições, na questão de olhares, eu acho que a gente tem autonomia. Nos processos de discussão, aí eu sinto uma autonomia. Mas, na efetivação [...] fica parecendo, aí, a questão da autonomia, que ela é relativa. Porque no discurso, ok, a gente é bem autônomo mas, na prática, não. É relativo. [...] a gente entende, a gente compreende o que vocês colocam como profissionais mas, não dá para cumprir, não dá para se fazer valer isso. Então, bom, “caí por terra” a autonomia (Entrevistada G, pergunta 4).

Outro elemento significativo trazido por uma assistente social é a retração desta corresponsabilidade em momentos de troca de gestão, quando coloca que *“é difícil a gente não trabalhar com uma gestão ou outra [...]. Então, quando há uma mudança de gestão as pessoas também se retraem, não fazem mais muito o trabalho, eu digo por parte dos gestores, que não tomam mais muitas iniciativas porque sabem que pode vir um outro”* (Entrevistada C, pergunta 4). Todavia, esta retração da gestão não pode implicar também na retração da ação profissional do assistente social, o qual precisa entender que independente da gestão o seu trabalho extrapola *“o interesse privado posto que o exercício da profissão do assistente social é de interesse da coletividade”* (SIMÕES, 2012, p. 41). Assim, a *“inserção profissional coloca escolhas e compromissos éticos”* (SIMÕES, 2012, p. 39), os quais devem transitar sempre na direção da autonomia profissional do assistente social, independente do espaço onde esteja e da situação que vivencie.

Nas ponderações das assistentes sociais referente à relação com a gestão, o que fica mais notório são as diferentes maneiras como elas conceberam a **“hegemonia / relações de poder”** neste espaço, onde uma apenas citou a interferência de diferentes gestões em seu trabalho; outra ainda não elaborou uma reflexão sobre o assunto; quatro perceberam que a gestão se impõe e faz prevalecer o seu posicionamento e uma não identificou que a gestão vale-se das relações de poder para reafirmar o seu trabalho ante a atividade profissional do assistente social. Estas diferentes concepções contrariam um pouco as ponderações de autores como Raichelis (2013) e Iamamoto (2009), as quais elucidam que a autonomia profissional dos assistentes sociais nos diferentes espaços ocupacionais não raras vezes é atravessada e retraída em razão da supremacia dos gestores e ou empregadores. Então, tem-se aquela que apenas relata os fatos:

[...] passei por momentos assim... [...] de uma pessoa que eu percebia até que competência técnica tinha bastante mas, a questão da relação e do reconhecimento profissional eu não via muito e [...] limitava a nossa autonomia

naquele momento.[...]outra gestão [...] já deu um pouco mais de autonomia, no sentido da nossa posição, [...]. talvez não tivesse tanto conhecimento técnico na questão de políticas, tudo, que é mais o nosso foco, assim, mas dava mais autonomia mas, ao mesmo tempo, tomava algumas decisões sem nos consultar[...]. Eu entendo que o melhor seria ter uma pessoa que tivesse o conhecimento técnico, que sabe e que também nos considerasse enquanto profissionais, nos respeitasse, se pudesse juntar as duas coisas seria muito bom. [...] eu acho que eu vivenciei estes dois momentos: com um pouco mais de retração, no sentido de autonomia e com um pouco mais de liberdade para poder me posicionar, com mais respeito, mais tranquilidade [...] (Entrevistada C, pergunta 4).

A assistente social que revela ainda não conseguir se posicionar:

Eu ainda não consigo entender até que ponto nós podemos ser vistos como profissionais essenciais, como alguém que tem que ser ouvido, que tem que ser levado em consideração. [...] levando a instâncias superiores, eu não sei te dizer o que hoje a atual Reitoria consegue pensar sobre a CoAes, sobre o nosso trabalho. [...] mas, eu não sei até que ponto é positivo para a Instituição este nosso fazer ou se é essencial, eu não tenho esta análise. Eu não posso dizer se é isso, ou aquilo, porque eu não tenho esta análise assim formada [...] (Entrevistada E, pergunta 4).

As entrevistadas que consideram que a “hegemonia / relações de poder” incide sobre sua autonomia profissional conseguem perceber que “[...] o poder desregulamentou as relações sociais de trabalho e apagou a própria razão social do trabalho” (SELIGMANN-SILVA, 2012, p. 242).

[...] eu não tenho muita autonomia com relação a decisões mais globais, questões de gestão, sabe? Que a gente está submetida a uma Pró-Reitoria, então, mesmo que a agente decida em equipe, algumas coisas ficam submetidas a decisões superiores. Então, mesmo que a equipe decida algum ponto no caso que foge a questão técnica do nosso trabalho a gente tem que submeter as decisões a superiores, no caso à gestão, Pró-Reitor. Então, eu acho que isso acaba limitando um pouco a nossa autonomia. [...] a gente coloca em prática o programa só que está submetido à decisão de gestão, de superiores. [...] eu acho que impacta diretamente na autonomia, na execução, na operacionalização do trabalho (Entrevistada B, pergunta 2).

[...] eu não me sinto com esta autonomia [...] quando a gente tem uma gestão, ou pessoas que estão acima da gente ou por perto que não nos apoiam, nos criticam, nos questionam, nos assediam ou nos colocam questões que são mais imposições do que procurar um agir conjunto ou de reflexão (Entrevistada D, pergunta 2). [...] e acho que tem um outro percentualzinho que é pela nossa

condição também de estar subordinada a uma política, a um programa, a uma Instituição da onde ali também a gente depende justamente a nossa manutenção, a nossa sobrevivência. (Entrevistada D, pergunta 3).

Eu acredito que a gente tem uma autonomia relativa e por ser um espaço ocupacional que está vinculado a muitas contradições, nós temos dificuldades com a gestão [...] (Entrevistada F, pergunta 1). [...] cada gestão tinha uma visão e tentava colocar a sua visão no andamento da política e, muitas vezes, isso causava embates com o olhar do assistente social, um dificultador, algo que foi nocivo em todas as gestões. É, muitas vezes, a gestão tentar apagar incêndio e não analisar o contexto como um todo, não analisar um todo. [...]eu vejo que, infelizmente, existe uma política de que aquele que grita mais é que consegue. Então, infelizmente, as gestões têm cedido a esta postura dos estudantes. Eles vão, fazem as ameaças, fazem as suas manifestações e, muitas vezes, as práticas da gestão têm sido práticas arbitrárias e, por vezes, ilegais. Se voltam contra o profissional e se voltam contra a política de universalidade. Se voltam contra todos os estudantes que também estão na mesma situação; que têm também situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada; que não conseguiram benefícios também. [...]. Então, isso é algo que me incomodava muito no decorrer deste tempo[...] (Entrevistada F, pergunta 4).

Dentro do contexto da assistência estudantil, da proposta da UFSC, eu não sinto que há autonomia no processo decisório (Entrevistada G, pergunta 1).

E, a assistente social que não aponta a “hegemonia / relações de poder”, como elemento que minimiza a autonomia profissional na assistência estudantil assim se manifesta:

No meu trabalho eu não percebo interferência. Não percebo isso, realmente não vejo. O que eu vejo é no sentido assim, o estudante veio aqui, daí ele tenta e não consegue algo, então, ele vai lá nos gestores questionar porque que ele não conseguiu e não sei o quê. Então, o gestor, dentro das atribuições dele, dentro da questão administrativa, ele vai conversar conosco para ver porque este estudante não conseguiu ser inserido. [...] Então, a gente explica e que o estudante não conseguiu pela questão do recurso. Não porque nós profissionais interferimos ou que a nossa relativa autonomia, usamos isso contra o usuário. São relações assim [...] não que tenha pressão, tenha cobrança. [...] Eu não percebo interferência da gestão em relação a minha autonomia profissional. (Entrevistada A, pergunta 4). [...] eu não vejo esta dificuldade, esta interferência. Não que elas não existam, lógico, em alguns momentos vai ter este embate, esta pressão, não por nós, né... da gestão superior (Entrevistada A, pergunta 13).

Importante elucidar que embora ainda nem todas as assistentes sociais entrevistadas consigam visualizar de que forma as relações de poder se fazem presentes no universo da assistência estudantil, o fato é que elas existem e podem restringir a autonomia profissional neste espaço se o assistente social não tiver claro o direcionamento do projeto ético-político, as suas atribuições profissionais e a defesa de uma intervenção profissional em busca da garantia dos direitos dos estudantes que atende. Não se pode permitir que relações de poder verticalizadas conduzam

a uma mera adequação do trabalho profissional às exigências alheias, subordinando a profissão ao mercado e sujeitando o assistente social ao trabalho alienado. Resguardar a relativa autonomia na condução do exercício profissional supõe potenciá-la mediante um projeto profissional coletivo, com sustentação em forças sociais reais que partilham de um projeto comum para a sociedade (IAMAMOTO, 2009a, p. 34).

Ao falarem sobre as “**normativas de trabalho (editais)**”, enquanto elementos que têm ingerência na atuação do assistente social na assistência estudantil houve concordância, por parte das assistentes sociais, que tais normativas não só limitam a autonomia profissional por causa da quantidade de regras que impõem, como também, se não forem bem utilizadas, podem restringir o acesso dos estudantes aos benefícios de assistência estudantil. Quando as normativas institucionais são demasiadas rígidas, retraindo muitas vezes a ação profissional, Mota (2014, p. 694) aponta que são urgentes

[...] mudanças nos espaços ocupacionais tradicionais e emergentes do Serviço Social e defende a necessidade de problematizar as expressões cotidianas e imediatas da realidade como meio de o profissional exercitar a sua relativa autonomia.

As assistentes sociais expõem que:

Porque assim, tem um edital que nós dentro das nossas possibilidades procurarmos elaborar e tornar mais próximo da realidade do estudante mas ao mesmo tempo entra a questão legalista, onde a gente só pode comprovar a situação deste usuário, deste estudante, através de documentos. Então muitas

das vezes nesta relação de edital, de inscrição, de entrevista e de análise, não fecha este quebra-cabeça. E aí eu fico me questionando no sentido... (Entrevistada A, pergunta 2).

[...] tem horas que a gente se sente um pouco “engessado”, assim, pela questão, não sei, se do próprio trabalho, do próprio serviço público, que tem a questão de transparência, de recursos que tem que ser tudo colocado às claras, digamos assim (Entrevistada B, pergunta 11).

[...] pelos limites que são impostos pelos editais. Por mais que você identifique uma realidade, o aluno não vai se enquadrar no perfil de elegibilidade que é estabelecido mas, seria um caso em que ele deveria ser assistido, como agora é o caso da segunda graduação. [...]o serviço social vai além de analisar as bolsa, os benefícios, o serviço social fica muito restrito a questões burocráticas, a questões de cadastro e não consegue avançar dentro daquilo que a própria profissão exige do profissional. Isso pela demanda que a Instituição tem de atendimento. Então, a gente está sempre “em volta do cadastro” socioeconômico. Entrevistada E, pergunta 2).

[...] extremamente importante aumentar a autonomia do profissional aqui na CoAEs, principalmente, no que diz respeito à formulação da política e dos editais. Porque, muitas vezes, a gestão fica quatro anos, sai e voltam outros profissionais e neste contexto de mudança de gestão muitos profissionais que ficam na linha de frente não conhecem, não compreendem realmente a Política de Assistência Estudantil (Entrevistada F, pergunta 11).

Assim, pode-se dizer que a fala da “Entrevistada B”, quando revela que tem horas que o assistente social se sente um pouco “engessado”, explicita bem a sensação de impotência ante ao usuário que muitas vezes o profissional vivencia no espaço da assistência estudantil, em razão das acirradas normativas de trabalho e, em especial, por causa dos editais e do cadastro socioeconômico, apontados pelas entrevistadas como grandes limitadores da autonomia profissional. Esta fala coaduna com as palavras de Seligmann-Silva (2012), quando a autora observa que procedimentos de trabalho rígidos, regulamentos rigorosos e relações muito impostas e hierarquizadas são alguns dos elementos apontados pelas pessoas para se sentirem “prisioneiras” em seus locais de trabalho.

5.2.3 Condições de trabalho

As categorias analisadas no indicador “**Condições de trabalho**” buscaram desvelar os diferentes elementos relacionados ao ambiente de

trabalho, que interferem na autonomia das assistentes sociais que atuam na CoAES. Assim, foram examinadas as seguintes categorias: “Espaço Físico”; “Recursos Humanos”; “Recursos Materiais”; “Recursos Financeiros”; “Insalubridade”; “Adoecimento” e “Sigilo Profissional”.

Referente ao **“espaço físico”** as entrevistadas foram praticamente unânimes em manifestar que a falta de ambiente físico adequado para na assistência estudantil da UFSC constitui-se hoje em um dos entraves para exercerem suas atividades e a autonomia profissional, convergindo com a literatura estudada, a qual demonstra que atualmente os empregados se sentem “sufocados” em seus ambientes de trabalho, cercados por grades nas janelas, paredes muito altas e cerceados em espaços apertados e inadequados ao exercício profissional (Seligmann-Silva, 2012).

A maior dificuldade que eu encontro no meu local de trabalho é a questão física. [...] esta questão do local de trabalho que está bem precário, em relação à mesa, ventilação, tudo (Entrevistada B, pergunta 5).

[...] as questões também estruturais, de procurar, de ver outra questão de estrutura [...] (Entrevistada C, pergunta 5). Então, as questões de estrutura e de espaço físico afetam, neste sentido, porque muitas vezes não ter uma condição trabalho, [...] ou você está atendendo um aluno e o barulho do ar condicionado de cima estar incomodando e o aluno perguntar que barulho é esse, interfere. [...] Então, em todos os aspectos interfere na tua atuação como profissional (Entrevistada C, pergunta 7).

O que eu vejo é a questão do espaço físico, que para a gente está bem truncado (Entrevistada E, pergunta 5). Eu vejo até pela própria organização do setor, porque os cadastros a gente não consegue deixá-los em ordem, não consegue acessá-los com facilidade, até porque os que chegaram agora não conseguiram ainda nem ser arquivados porque não tem espaço no arquivo. O arquivo que tem já caiu na mão de alguns profissionais, trazendo alguns problemas de trabalho, podendo até ser um acidente de trabalho (Entrevistada E, pergunta 7).

[...] são várias as dificuldades. São dificuldades do próprio espaço de trabalho, não temos condições de trabalho adequadas para trabalhar (Entrevistada F, pergunta 5).

Compromete a qualidade do trabalho. Você não ter um espaço onde você possa fazer uma escuta mais qualificada; onde você possa oferecer um ambiente mais acolhedor para o estudante que está sendo atendido; onde você não pode fazer uma atividade de grupo porque você não tem tempo, porque a

demanda é gigantesca e você não dá conta; a questão acústica [...]]. Então, interfere diretamente na autonomia (Entrevistada G, pergunta 7).

Vale ressaltar que, segundo SIMÕES (2012, p. 53) sobre os ambientes de trabalho dos assistentes sociais a Resolução CFESS 493/2006, assim se manifesta:

Estabelece como condição essencial para o atendimento do Assistente social ao usuário a existência de espaço físico suficiente para abordagens individuais e coletivas com as seguintes características físicas: iluminação adequada ao trabalho diurno e noturno, conforme a organização institucional; recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional; ventilação adequada a atendimentos breves ou demorados e com portas fechadas; espaço adequado para a colocação de arquivos para a adequada guarda de material técnico de caráter reservado.

Tais espaços inadequados citados pelas entrevistadas, com “esses “detalhes” pertinentes à intervenção profissional incidem diretamente no modo em que os estudantes reconhecem os assistentes sociais, como profissionais da assistência estudantil”, conforme alude (ARAÚJO, 2015, p. 97). A autora confirma que quanto a autonomia, ela limita-se por implicações relacionadas ao espaço físico.

Interessante observar ainda que uma entrevistada não realizou uma similitude direta da autonomia profissional com o espaço físico e outra considerou o seu ambiente de trabalho adequado, se comparado ao local onde trabalhava anteriormente. Isso também revela que as experiências vivenciadas pelo assistente social influenciam diretamente na concepção de autonomia que este profissional tem nos diferentes espaços ocupacionais onde atua, constituindo a identidade profissional.

É muito massificante o nosso trabalho, é muito trabalho em pouco tempo. Então, seriam dificuldades desde ordem de espaço físico; de um melhor espaço físico para poder atender, para poder sentar [...] (Entrevistada D, pergunta 5). Prejudica sim mas, eu não estou conseguindo relacionar assim como um definidor, neste momento. Acho que muito no sentido do próprio recurso, mas não conseguiria te dar um exemplo direto de não ter a estrutura física ser o definidor da autonomia. É, eu acho que está um pouco mais na

estrutura, de proporcionar o tempo; daí sim, de proporcionar o espaço; capacitações; o refletir com a equipe; mas do que, muito material (Entrevista D, pergunta 7).

Sempre em comparação do que eu vim para o que eu estou é uma condição mil vezes melhor, a nível físico, material eu não tenho o que reclamar porque nós temos as condições razoáveis. Lógico, que o espaço físico não é o ideal dentro daquilo que a gente idealiza enquanto acadêmica e como pessoa, porque a gente idealiza demais. Mas, dentro do que eu vim [...] eu estou num ambiente bem melhor, muito mais equipado nestas condições. [...] Lógico que nós gostaríamos de ter uma sala, um prédio só para o nosso setor com todos os profissionais necessários. [...] Mas a nível físico, de materiais, de profissionais, dentro das nossas limitações nos permite trabalhar sim e dar conta deste processo de trabalho (Entrevistada A, pergunta 7).

Sobre os “**recursos humanos**”, as assistentes sociais da CoAes salientam que a falta de profissionais no setor apresenta-se atualmente como um entrave ao atendimento na assistência estudantil e à expansão das margens de sua autonomia, tendo em vista que as profissionais ficam sobrecarregadas e limitadas ao cotidiano do trabalho por causa da equipe reduzida.

Então, e a gente está com uma equipe um pouco reduzida e a gente acaba ficando um pouco sobrecarregada [...] (Entrevistada B, pergunta 5).

[...] isso, eu acredito que hoje é não contar com mais colegas e ter uma estrutura maior de profissionais que pudessem também dar este atendimento [...] (Entrevistada C, pergunta 5).

Se a gente está tão envolvido com esta falta de profissionais e outras tão sobrecarregadas de trabalho, só “apagando fogo” e atendendo o imediato, a gente não consegue sair desta “bolha” para conseguir olhar um pouco de cima e se sentir mais autônomas (Entrevistada D, pergunta 7). [...] fica esta incerteza de profissionais que virão para contribuir com a equipe [...] (Entrevistada D, pergunta 8).

A gente não consegue pessoas suficientes para dar conta da demanda que a Universidade tem de atendimento e, então, acaba acumulando muito serviço para poucos funcionários. Então, isso também acaba refletindo nas dificuldades do nosso trabalho (Entrevistada E, pergunta 5).

O fato de não termos um número, uma equipe maior de assistentes sociais para o atendimento dos estudantes também acaba sobrecarregando as

profissionais que aqui atuam e também é algo que acaba prejudicando (Entrevistada F, pergunta 7).

As falas das profissionais também confirmam o pensamento de Angelim e Angelim (2010), as quais expõem que a falta de profissionais para atender e acompanhar os beneficiários da assistência estudantil não apenas sobrecarrega aqueles que estão atendendo, como os impede de garantir condições dignas de permanência aos estudantes, acompanhando e apoiando sua trajetória acadêmica. O restrito número de assistentes sociais expõe, mais uma vez, a precarização das condições de trabalho das equipes técnicas responsáveis pela implementação da Política de Assistência Estudantil e, porque não dizer, o “confinamento” da autonomia profissional neste espaço.

Igualmente importante foram as colocações das assistentes sociais sobre as equipes multiprofissionais, o que tem contribuído para a melhoria das atividades desenvolvidas no setor, retirando um pouco do assistente social a “carga” de ser o único profissional responsável pela assistência estudantil e permitindo que diferentes áreas do conhecimento participem e discutam esta política, dando, inclusive, respaldo ao trabalho que é realizado pelo assistente social. “Ao considerar o estudante como um ser integral e suas necessidades também, justifica-se a necessidade de diversos saberes para atuarem na direção da garantia do acesso e da permanência do estudante no sistema de ensino” (ARAÚJO, 2015, p. 125).

Eu acho que isso ajuda bastante na minha autonomia porque eu tenho o aporte humano; administrativo; de outros profissionais; da própria coordenação; da própria Pró-Reitoria que tem esta via de mão dupla, de estar tentando nos dar a condição mínima. Então, eu não tenho o que reclamar. [...]. Gostaríamos de ter por exemplo um contador; um advogado na questão jurídica, que eu acho que é extremamente importante para nos dar o suporte. Então, neste sentido, assim, a nível de outras profissões, com mais conhecimento técnico, porque a gente pega uma abrangência muito grande de realidades familiares, de questões financeiras realmente muito complexas (Entrevistada A, pergunta 7).

De uma equipe mínima, porque eu não vejo que o assistente social seja o único que está na frente desta política mas, a gente, ao mesmo tempo, não tem este suporte de outros profissionais, da própria pedagogia, da psicologia, da área da saúde, não tem estas pessoas a nossa volta que consigam também contribuir com o nosso trabalho para sair só do fazer [...]. (Entrevistada D, pergunta 5).

Na categoria “**recursos materiais**” enquanto elemento incidente sobre a autonomia profissional do assistente social, Raichelis (2011) já situa que a mercadoria “força de trabalho” do assistente social só entra em ação quando dispõe dos meios e instrumentos de trabalho necessários à sua atividade, onde entre eles estão os “recursos materiais” que devem ser garantidos pelo empregador, nos quais as “implicações deste processo são profundas e incidem na *autonomia relativa*” do assistente social (RAICHELIS, 2011, p. 425). Seguindo por esta análise, quatro assistentes sociais da CoAEs também demonstraram, por suas narrativas, o entendimento da forma como a ausência dos “recursos materiais” “interfere na autonomia profissional que têm dentro do setor.

[...] eu penso que se você não tem uma cadeira adequada,[...] se o teu computador está toda hora pifando, se você não tem uma mesa adequada até para fazer um lanche, isso para mim interfere diretamente na autonomia. Porque daí você não vai estar nem satisfeito profissionalmente e interfere na qualidade do trabalho. Eu penso que interfere sim, não sei se seria o principal, mas eu penso que interfere, assim, uns 50% na qualidade do trabalho que vai impactar na autonomia profissional (Entrevistada B, pergunta 7).

[...] você querer imprimir alguma coisa e a impressora “dispara”, ou não ter tinta, ou não ter isso, não ter aquilo. E você ligar o computador e ele não funcionar; em vários aspectos a condição aqui de trabalho nossa, [...] e as condições materiais de trabalho têm bastante dificuldade e isso afeta a nossa atuação em todos os sentidos (Entrevistada C, pergunta 7).

[...] seriam dificuldades [...] para poder ter um computador que funcione; que eu possa ter um skype que eu consiga falar e fazer encontros com videoconferências [...] (Entrevistada D, pergunta 5).

[...] não temos as condições e os instrumentos necessários para realizar o atendimento adequado aos estudantes (Entrevistada F, pergunta 5).

Sumariando esta percepção, Torres (2009, p. 212) confirma novamente que os assistentes sociais “trabalham em precárias condições de trabalho que também comprometem a autonomia do profissional”.

A escassez de “**recursos financeiros**” na assistência estudantil foi delatada pelas assistentes sociais como um elemento que restringe a autonomia profissional, haja vista que a quantidade de recursos disponíveis para atender os estudantes é infinitamente menor que a demanda, a qual apenas tende a aumentar a cada dia. Ante tal situação, o assistente social muitas vezes se sente impotente e limitado a refletir sobre sua autonomia e culpa-se pela falta de recursos financeiros para

poder atender mas, como compreende Raichelis (2011), faz-se difícil pensar em autonomia profissional quando também os recursos financeiros e sua possível ampliação estão fora da ingerência do assistente social, conforme revelam os relatos a seguir.

[...] o que me “aperta” é a questão financeira, a questão de recursos, porque a gente atende e vem aumentando o número de usuários necessitando. [...], em todas as áreas, a questão financeira tá pesando muito nas famílias e no usuário. O Estado se compromete a atender isso, só que a questão financeira não nos permite e aí o usuário nos cobra como se fosse responsabilidade nossa ou que a gente é que não conseguiu inseri-lo nisso (Entrevistada A, pergunta 3). A questão de recursos [...]. De recursos financeiros [...], que este ano, pela crise que todo mundo está colocando aumentou. Então, estudantes que estavam estudando aqui na Universidade e que até então nunca procuraram o setor começaram a procurar e a gente sabe que a nível de recursos não tem como atender a todos (Entrevistada A, pergunta 5).

É relativa. É relativa muito pelas questões bastante financeiras [...]. (Entrevistada C, pergunta 15).

As próprias limitações dos recursos que, daí, estas, são bem gritantes e daí a gente não consegue propor algum programa novo ou a gente até consegue propor mas a gente não consegue viabilizar, atender uma demanda emergencial (Entrevistada D, pergunta 5). [...] neste aumento de estudantes, neste corte de recursos, nós deveríamos estar mais fortalecidas enquanto a importância do nosso papel na Universidade. Mas, nos últimos anos foi ao contrário, a gente acabou por ouvir e assumindo muitas culpas pela ineficiência da política que não é só nossa e a gente acabou assumindo para a gente que a falha era nossa e não que é, é de uma Universidade, de um recurso, de uma política mais ampla (Entrevistada D, pergunta 6).

[...] os recursos são limitados e não vai depender do assistente social aquele aluno ser assistido ou não. Vai depender do corte que é feito, do índice que é estabelecido, da quantidade de recursos... Não depende só da nossa análise [...]. Então, a gente fica o tempo inteiro apreensiva, de querer fazer o melhor, de fazer com que quem realmente necessita, os mais necessitados recebam e ao mesmo tempo fica “de mãos atadas” de não conseguir fazer com que todos acessem, todos os necessitados da assistência estudantil acessem os benefícios (Entrevistada E, pergunta 3).

[...] a falta de recursos também é um ponto que acaba dificultando e restringindo a nossa autonomia profissional. Principalmente a falta de recursos que faz com que o nosso exercício profissional seja mais no nível imediato [...]. A gente não consegue realizar outras ações da assistência estudantil, a qual o próprio PNAES coloca que a gente pode realizar. A gente fica mais na

concessão dos benefícios [...] (Entrevistada F, pergunta 1). [...] quando o estudante não é contemplado com os benefícios aqui da PRAE, por conta dos recursos serem escassos para a política; neste momento, muitas vezes o assistente social se vê sem saber o que fazer, porque a Universidade não consegue oportunizar outras alternativas para a gente atender o estudante. E, quando consegue, são ações institucionais que são paliativas (Entrevistada F, pergunta 2).

[...] mas, a assistência estudantil, no modo que ela é colocada aqui, que é basicamente na questão financeira, não sei se a autonomia profissional se aplica (Entrevistada G, pergunta 1).

Destaca-se, também, que as narrativas das entrevistada “E e F” são reveladoras na medida em que expressam ainda, claramente, as angústias que o assistente social vivencia no universo da assistência estudantil tendo que muitas vezes gerir uma política seletiva e focalizada, fazendo a “seleção da pobreza” para atender aqueles que julga serem os mais necessitados e retirando o viés de direito que a política deve ter, conforme alude Guerra (2014). Pereira e Stein (2010) bem recordam que para caminhar em direção à universalização da política é necessário democratizá-la e torná-la de acesso a todos os cidadãos.

No tópico **“insalubridade”**, três assistentes sociais entrevistadas manifestaram-se demonstrando que o ambiente de trabalho onde atualmente está instalada a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da UFSC é um local insalubre, que oferece riscos à saúde e, por sua vez, contribui para restringir a autonomia profissional dentro desta política, haja visto que as condições de trabalho oferecidas pela Instituição interfere diretamente nas margens de autonomia que o assistente social tem para atuar. Seligmann-Silva (2012, p. 359) bem recorda que condições inadequadas ao trabalho desestabiliza as relações de trabalho e desqualifica o agir do profissional, de forma que “conduz a uma transformação: a do homem vigoroso em doente e do homem esperançoso em pessoa desiludida”.

[...] fatores ergonômicos, de local de trabalho, de ventilação, ligados à saúde ocupacional mesmo (Entrevistada B, pergunta 5).

[...] isso afeta o trabalho no seu todo. Então, se você não tem condições de trabalho pode acarretar situações físicas, somatizar aquilo que você vai vivenciando. Condições estruturais que podem lhe acarretar também questões de saúde, que por sua vez afetam na sua atuação sim, porque tudo está ligado (Entrevistada C, pergunta 7).

O espaço não é saudável, vamos dizer assim, por conta da insalubridade (Entrevistada E, pergunta 5). O local insalubre gera muitos problemas de saúde nos profissionais e isso acaba afastando muitas pessoas por questões de saúde, [...] e isso reflete nos demais componentes da equipe porque acaba acumulando o trabalho do colega que está afastado (Entrevistada E, pergunta 7).

No entanto, esta informação trazida pelas assistentes sociais é um dado novo e muito relevante, uma vez que na revisão de literatura nada se encontrou de específico colocando a insalubridade como elemento que contribui para restringir a autonomia do assistente social. Os autores discorrem, de forma geral, sobre as condições do espaço físico como possíveis interventoras na autonomia profissional e muitos colocam que nesta lógica da reprodução da força de trabalho na sociedade capitalista a saúde do trabalhador fica comprometida por enfermidades de ordem física ou mental, que deixam nele lastros muitas vezes inapagáveis, refletindo na qualidade do trabalho (NAVARRO; PRAZERES, 2010).

Na categoria “**adocimento**” o discurso das assistentes sociais é homogêneo ao auferirem como tem sido intenso e recorrente o processo de adocimento das profissionais que atuam no setor, por se sentirem impotentes e sobrecarregadas ante as situações colocadas e a maioria, inclusive, consegue correlacionar o adocimento com a restrição da autonomia profissional neste espaço ocupacional. Constatar que os limites oferecidos à autonomia do assistente social desencadeiam um processo de adocimento no profissional ainda é um fato bastante recente entre os autores que estudam a temática e Raichelis (2013) demonstra que é freqüente o número de assistentes sociais que adoecem por causa da prática cotidiana e em razão da retração de seus direitos.

[...] eu acho bem importante colocar, são questões de pressão psicológica, pelo próprio trabalho, que são questões muito intensas de atendimento e a gente acaba ficando muito sobrecarregada, mentalmente falando. [...] é um setor que atende boa parte dos estudantes, então, tem uma procura muito grande [...] (Entrevistada B, pergunta 5). [...] eu tenho percebido colegas pedindo transferência, atestados, reclamando da sobrecarga de trabalho. O nosso trabalho eu considero um trabalho “pesado”, mentalmente falando e este desgaste mental com certeza vai interferir na saúde física. Então, com certeza, tem adocimento sim. [...] Eu acho que são questões assim do local mesmo e da própria demanda, que é muito intensa. E a gente está num número restrito de profissionais, então [...] (Entrevistada B, pergunta 14).

[...] justamente por isso: pelas condições de trabalho; pela grande demanda que tem; pela possibilidade que há de a gente sentir o quanto os nossos usuários não conquistam; o quanto eles sofrem por isso; o quanto nós somos implicadas e responsáveis por isso também. [...] Mas, para mim, o que mais me afeta é a grande demanda e eu sentir que muitas pessoas não tem acesso. Isso é algo que traz muito um processo de adoecimento por que eu me sinto muito pelo não atendimento, pela impotência do trabalho (Entrevistada C, pergunta 14).

[...] Isto nos afeta psicologicamente porque tem esta pressão, este sentimento de impotência de você ver aquela situação e não ter um programa para inserir, não conseguir ter um recurso para articular. [...] psicologicamente interfere na autonomia por esta maior procura, este desespero de muitos estudantes e isso acaba nos afetando bastante, o nosso fazer (Entrevistada D, pergunta 8). [...] tem e existe um processo de adoecimento. Eu percebo, eu posso dar o meu exemplo, também, porque a gente percebe na gente também este adoecimento e também na equipe [...]. Porque a gente atende demandas muito difíceis e que nos sensibilizam muito também e a gente absorve esta carga, esta demanda e a gente adoecer, com certeza. Eu acho que todas as pessoas se sentem de alguma forma adoecidas [...]. Relaciono sim [o adoecimento com a falta de autonomia], porque daí isso se soma neste aspecto emocional que a gente carrega, se a partir do momento que você está insegura para fazer uma ação porque justamente você tem falas que são contrárias, porque tem imposições da Instituição que são contrárias, conseqüentemente, este conflito dentro de você vai se reverter neste processo de adoecimento. Se intensifica, não tem como (Entrevistada D, pergunta 14).

[...] como muitos estudantes acabam ficando fora do índice de corte dos benefícios, muitos estudantes tem uma postura um pouco agressiva com os profissionais, contra as assistentes sociais, sobretudo. E, tudo isso, tem sido muito negativo para a saúde dos profissionais, porque é uma pressão muito difícil, muito negativa e geralmente os estudantes acabam depositando as suas angústias e a sua decepção de não ter sido contemplado, no profissional (Entrevistada F, pergunta 5). Bom, consigo, com certeza, verificar esta questão do adoecimento na equipe de trabalho. Não só o adoecimento mas, também, uma insatisfação por conta de todas as dificuldades que o assistente social vivencia neste espaço de trabalho e, por conta desta insatisfação, muitas remoções aconteceram e muitas também estão em processo. E pior do que isso, a gestão, as gestões que passaram, de um modo geral, este tempo todo não têm a melhor preocupação com esta questão do adoecimento (Entrevistada F, pergunta 14).

Eu não consigo ver a ligação com a autonomia. O adoecimento sim é bem presente no nosso ambiente de trabalho. Algumas de nós têm buscado alguns recursos e têm sido suficientes, outros não. A gente tem pensado, agora,

em uma linha de cuidado da equipe para que a gente possa garantir um pouco mais de saúde no ambiente. Mas, eu não sei se está ligado à questão da autonomia. Talvez esteja, quando eu penso que aqui a nossa atividade é contraditória o tempo todo (Entrevistada G, pergunta 14).

Interessante também observar que além de correlacionar a restrição da autonomia com o processo de adoecimento, duas entrevistadas também revelam ser fundamental não culpabilizar as assistentes sociais por este adoecimento que tem ocorrido no espaço da assistência estudantil uma vez que ele é ocasionado pelo próprio meio, pelas condições físicas, materiais, emocionais e humana às quais as profissionais estão expostas. Autores como Ribeiro (2010) colocam que as doenças que surgem em decorrência dos ambientes de trabalho não podem trazer culpabilização ao indivíduo, colocando-o como alguém que está à parte do sistema e não respondendo de forma correta aos agravos e desafios aos quais diariamente submete-se em seu espaço de trabalho. Todavia, estas doenças devem ser entendidas na sua totalidade, diante de um coletivo de pessoas com histórias de vida diferentes, constituições físicas e emocionais únicas, mas que convivem em um mesmo espaço de trabalho, com as mesmas condições, podendo umas adoecer e outras não.

[...] muitas das vezes eu me culpo. Dá a sensação de que a responsabilidade é nossa [...] e que a nossa relativa autonomia não abrange estas lacunas e neste processo me deixa angustiada (Entrevistada A, pergunta 2). Como é que eu vou trabalhar no sentido de fazer o meu trabalho de forma responsável, dentro de tudo aquilo que eu aprendi na academia e que eu acredito, e que eu não me permita absorver todas as contradições e adoecer, porque eu não quero isso para mim. [...] eu venho percebendo que eu estou me fragilizando nesta correlação e eu não sei até que ponto eu trabalho para não perder a minha saúde, de não deixar tudo para mim esta responsabilidade. Que esta relativa autonomia minha tem uma limitação, não depende tudo de mim (Entrevistada A, pergunta 9). [...]. Para mim esta relação do adoecimento com a autonomia profissional é muito clara. [...]muitas das vezes eu me cobro [...]muitos dias que eu saio angustiada, me questionando neste sentido. [...] Então... adoecer, adoecer, eu sinto que não sou só eu. [...]. (Entrevistada A, pergunta 14).

[...] no setor, nós temos algumas pessoas que se afastaram por questões de saúde, outras que também estão se afastando por questões de saúde, por não dar conta da dinâmica do trabalho. Então, tudo isso eu entendo que são “tijolinhos” que vão sendo construídos aí para a dificuldade do trabalho (Entrevistada E, pergunta 7). [...] vejo que é claro que isso vai depender muito

de profissional para profissional mas, eu vejo que o próprio processo do trabalho não é saudável para muitas profissionais. Muitas pessoas acabam se sentindo pressionadas, [...] então, a gente entende que sim, que a saúde é algo que é afetado neste trabalho. [...] Então, eu vejo que tem outras questões que vão interferir neste processo de adocimento do profissional [...] apesar de perpassar pela autonomia, pelo próprio exercício, acaba sendo muito do profissional, do perfil que o profissional tem para realizar a sua ação. [...] passa sim pela questão da autonomia [...] mas, também, é muito do perfil de cada pessoa de conseguir separar o que é seu e do que não é, do que é do próprio sistema. Não culpabilizando o profissional mas, eu acho que é uma questão comum, normal, ter pessoas que conseguem fazer este processo e pessoas que não conseguem (Entrevistada E, pergunta 14).

Assim, pelas declarações, percebe-se que na assistência estudantil da UFSC o adocimento das assistentes sociais vem ocorrendo por causa de tensionamentos ligados à relação com os usuários; às condições de trabalho; aos limites organizacionais; às relações hierárquicas; e a falta de recursos e que este processo é percebido por todas elas. Neste espaço as assistentes sociais se vêm “diante de uma organização do trabalho voltada para o controle acentuado de sua atividade, sob condições de trabalho em que as margens para a autonomia e o improvisado”, muitas vezes são limitadas (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 415).

O “**sigilo profissional**”, imbuído no art. 15 do Código de Ética enquanto dever do assistente social, também foi apontado por algumas entrevistadas como um elemento que vem sendo violado em razão do espaço onde atualmente está instalada a assistência estudantil da UFSC, incidindo na autonomia do assistente social, na medida em que a Instituição não oferece ao profissional local adequado para atender e resguardar os documentos e elementos privativos da relação profissional/usuário. Assim, as entrevistas revelam que:

O espaço não sendo adequado [...] porque se você não tem uma sala adequada para fazer um atendimento, que não saia o som, [...] isso com certeza vai afetar (Entrevistada B, pergunta 7). Agora, com relação a alguns pontos específicos, tipo, arquivo, documentos que são sigilosos ou que são do estudante, eu me sinto um pouco insegura com relação a isso. [...]. Até com relação ao cadastro que a gente faz no sistema, algumas pessoas têm acesso, além das profissionais e eu acho até um risco, assim, deixar isso aberto. Tá, são pessoas que mexem no sistema, tem que ter acesso mas, eu acho um pouco arriscado. Eu acho que isso atrapalha (Entrevistada B, pergunta 13).

[...] pela própria estrutura física, das condições de trabalho que a gente tem, [...] a gente tem esta limitação de sigilo profissional. [...] muita gente tem

acesso a tudo, isso é bem preocupante. Então, esta é uma questão que ainda pesa bastante aqui na nossa questão de autonomia. Muitas pessoas tem acesso; outras pessoas participam e não sei como que repassam esta questão; outros profissionais; às vezes, discussões que teriam que ser mais restritas ao assistente social (Entrevistada C, pergunta 13).

É um conjunto de coisas que acabam, às vezes, interferindo diretamente nesta autonomia do profissional. Tem coisas que interferem indiretamente. [...] o fato do arquivo, de a gente não conseguir resguardar o sigilo profissional também é uma questão que dificulta, que limita a ação profissional (Entrevistada F, pergunta 7). A gente teria que melhorar [...] as condições para a gente [...] resguardar o sigilo profissional [...] (Entrevistada F, pergunta 12). A própria questão do sigilo profissional, de não termos um ambiente com isolamento acústico, que tudo isso é também contemplado no nosso Código de Ética e que fere a nossa autonomia profissional (Entrevistada F, pergunta 13).

Embora nem todas as assistentes sociais tenham relacionado a restrição da autonomia profissional com as dificuldades oferecidas pelo ambiente físico para resguardar o sigilo profissional, as entrevistas confirmam ser este um problema que atualmente perpassa a prática profissional do assistente social na CoAes da UFSC, o qual parece estar distante de ser solucionado, considerando as atuais condições de trabalho oferecidas. Simões (2012, p. 54) confirma que

O fato de as instituições não oferecerem instalações e mobiliário adequados para a manutenção do sigilo profissional, [...] sinalizam a existência de um desconhecimento e desrespeito a esta prerrogativa profissional do Assistente social por parte dos empregadores, não desconsiderando obviamente a conjuntura de precarização do trabalho, que tem rebatimentos não somente sobre o exercício profissional do Assistente social, mas também no de outras categorias profissionais.

Neste sentido, não se pode esquecer que o assistente social na relação que estabelece com o usuário edifica “um material técnico sigiloso, ficando subentendida aí, a autonomia do profissional, no que diz respeito à utilização dos seus instrumentos e técnicas de trabalho (SIMÕES, 2012, p. 57).

5.2.4 Formação profissional

Neste tópico é discutida a autonomia do assistente social na CoAES por meio de seu processo de “**Formação profissional**”, abordando cinco categorias que perpassam esta autonomia, quais sejam: Conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos; Capacitações; Código de Ética e Lei de Regulamentação da Profissão; Projeto Ético-Político e Processo de Trabalho.

Os “**conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos**” são apontados pelos assistentes como fundamentais no processo de ampliação da autonomia profissional, uma vez que garantem ao profissional competência sobre sua intervenção, realizando um agir qualificado, com saberes próprios e direcionado à garantia de direitos e a propiciar mudanças junto aos sujeitos que atende. Em seus estudos Gramsci (2006) também revela a importância dos conhecimentos técnico-científicos enquanto instrumentos de trabalho que conferem credibilidade à prática e considera o trabalho como um princípio educativo, capaz de contribuir com o processo de autonomia e emancipação dos indivíduos sociais. Reafirmando as contribuições de Gramsci e a valoração destes conhecimentos no processo de ampliação da autonomia profissional, as assistentes sociais assim se manifestam:

Pra mim, eu procuro sempre no sentido de fazer esta correlação entre o teórico-metodológico, o ético-político e a própria questão administrativa. [...] Eu tento fazer uma relação de ampliar a autonomia mas eu não tenho certeza se consigo isso (Entrevistada A, pergunta 9). Sim, interferem. [...] Pode ser assim uma percepção minha, uma deficiência minha, [...], a teoria e a prática a nível administrativo, principalmente, eu percebo assim, em alguns momentos, que este referencial não se encaixa na minha intervenção. [...] Mas, sem os conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos a gente não dá conta, isso é inquestionável. [...] Mas, entendo também que a realidade é muito dinâmica, ela é muito complexa, ela é muito rápida, então, o referencial teórico, é óbvio, que não vai dar conta de tudo isso. (Entrevistada A, pergunta 10).

Quanto mais capacitado tecnicamente, né, quanto mais qualificado, mais propriedade eu vou ter para ampliar [...] a autonomia. Então, com certeza, eu acho que tem muita importância (Entrevistada B, pergunta 10). Porque eu acho que a autonomia está relacionada [...] ao conhecimento teórico (Entrevistada B, pergunta 12). [...] eu acho que esta preparação da equipe, com conhecimento técnico, está relacionada a uma ampliação da autonomia (Entrevistada B, pergunta 16).

Os conhecimentos são muito importantes. [...], a gente tem todo um conjunto de normas, de legislação, de regulamentação e ela que fortalece a nossa atuação. É através dela que podemos nos posicionar, porque ela nos respalda para isso. Então, é a regulamentação da profissão; são suas normas; são essa discussão; é ao longo dos anos; é o que a Academia tem conquistado e isso tudo é o que nos fortalece [...]. É imprescindível, [...] hoje a gente pode se contrapor, tem toda uma fundamentação para isso e é fundamental. Acho que avançamos muitíssimo (Entrevistada C, pergunta 10).

[...] na minha concepção, a autonomia muito parte deste não conseguir sair da rotina para poder olhar um pouco mais amplo, estudar, pensar em uma nova alternativa, procurar uma nova referência, às vezes, teórica (Entrevistada D, pergunta 7). [...] os conhecimentos contribuem para que a gente possa garantir esta autonomia, possa manter, possa ampliar (Entrevistada D, pergunta 10).

[...] para mim é muito importante fazer esta reflexão, buscar as “matrizes” do serviço social, os conhecimentos teóricos, para conseguir pensar no meu fazer. [...] quando eu estou no fazer profissional e eu procuro refletir e usar toda a base teórica que a gente tem para embasar aquilo que eu estou exercendo, aquilo que eu estou fazendo. Eu me sinto vazia se eu não tenho esta busca, para mim é importante ter este dois lados: a ação e a teoria. Eu não consigo pensar o serviço social somente com a ação (Entrevistada E, pergunta 10).

[...] eu acho importante que o assistente social, ele, no cotidiano, ele se lembre daquilo que a gente estuda [...], das tendências teóricas, políticas e éticas que vão conduzir o nosso agir profissional, para a gente não cair num fazer profissional que é desvinculado da teoria (Entrevistada F, pergunta 10).

Contribuem. Penso que o que falta no momento da Academia, quando a gente está estudando, é este alinhamento com a prática. É conseguir alinhar as duas coisas para que a gente consiga visualizar e quando se deparar com a prática, poder associar [...]. Porque muitas vezes, realmente, a Academia fica muito na [...] teoria, que tem que ser, é claro mas, não traz a prática. E esta falta de ligação, na prática, quando a gente começa na profissão é muito difícil de associar. (Entrevistada G, pergunta 10).

Da mesma forma, as colocações das assistentes sociais, embora em alguns momentos ainda percebam a dificuldade de aplicabilidade da relação teoria/prática, também coadunam com as concepções de Yasbek (1999), na medida em que a autora defende que os conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos do assistente social são elementos essenciais para que o profissional amplie às

margens de sua autonomia nos diferentes espaços ocupacionais e direcione a sua prática. Garantida nos “estatutos legais”, cabe ao assistente social a defesa da “[...] autonomia teórico-metodológica, técnica e ético-política na condução do exercício profissional” (RAICHELIS, 2013, p. 428), haja vista que estes elementos estão sob sua ingerência, apesar do trabalho do assistente social ser tensionado por muitos outros fatores.

As “**capacitações**” também são apontadas por três assistentes sociais como momentos relevantes para expandir a autonomia profissional, transparecendo a preocupação delas com o constante aprimoramento e o entendimento de que por meio das capacitações conseguem garantir legitimidade ao trabalho que desenvolvem e uma atividade profissional mais autônoma e comprometida com os direcionamentos da categoria profissional dentro da assistência estudantil. Assim, embora as capacitações não sejam vistas por todas as entrevistadas como um elemento expansor da autonomia, este é um fato e segundo Nosella (1992, p. 38), Gramsci também defende que no processo de capacitação dos indivíduos é primordial o “princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem. [...] o desejo de adquirir conhecimento, de se tornarem capazes, donos de seu pensamento e de sua ação, artífices diretos da história de sua classe”.

[...] mais capacitação com relação ao que a gente lida no nosso dia-a-dia. Tem conhecimentos que nós não temos domínio suficiente, tem assuntos que nós não temos domínio suficiente, com relação a cadastros, a temas muito específicos. Eu acho que investindo em capacitação, em qualificação das profissionais, a gente vai, conseqüentemente, ampliar a autonomia (Entrevistada B, pergunta 12). [...] eu acho que a autonomia está ligada sim à capacitação, à qualificação, e que isso é muito importante no nosso trabalho porque é um trabalho difícil de ser executado. É um trabalho minucioso, que requer muita atenção e eu acho que se a equipe estiver cada vez mais qualificada e preparada[...] a gente vai conseguir garantir uma maior autonomia (Entrevistada B, pergunta 16).

[...] a gente não tem tanto o tempo para poder se aprofundar [...] porque fica lá naquela coisa da demanda e do dia-a-dia, [...] e nos deixa mais sem tempo para a questão do trabalho intelectual, que é pesquisar, que é estar lendo, que é estar tentando desvendar um pouco mais o que está muito por traz disso e até para que a gente tenha esta criticidade na nossa atuação (Entrevistada C, pergunta 8). [...] qualificações eu acredito que também os profissionais tem que buscar. [...]. Para poder ler um livro, capacitar, perpassa o ambiente de trabalho mas, não é fácil para todos, porque nem todo mundo tem tanto esta disponibilidade de tempo fora para se dedicar tanto à profissão.

Mas, também, há aí um interesse dos dois lados, a gente tem que entender que precisa (Entrevistada C, pergunta 12).

A gente teria que melhorar [...] as condições para a equipe ter momentos de capacitação efetiva [...] (Entrevistada F, pergunta 12).

Os depoimentos também explicitam que as assistentes sociais apontam a falta de tempo como um dos maiores entraves para a realização de capacitações na assistência estudantil, haja vista a grande demanda de trabalho. Mota (2014) converge para esta postura defendida pelas entrevistadas, correlacionando as poucas capacitações nos ambientes profissionais com a escassez de tempo para realizá-las em virtude das excessivas e novas demandas impostas pelo mundo do trabalho. A realidade mostra que quanto mais os profissionais de Serviço Social estiverem capacitados, estarão “menos sujeitos a manipulação e mais preparados para enfrentar o assédio moral no trabalho, os jogos de pressão política e de cooptação nos espaços institucionais” (RAICHELIS, 2011, p. 436).

Sobre o “**Código de Ética e a Lei de Regulamentação da Profissão**” como elementos partícipes e responsáveis por resguardar a autonomia do assistente social enquanto direito, muitas entrevistadas até entendem que estas legislações asseguram a autonomia profissional, mas a fala da maioria delas ainda demonstra que no espaço ocupacional da assistência estudantil não sentem que esta autonomia está “garantida” ou “resguardada” por tais legislações e evidenciam ter que constantemente reafirmar a sua autonomia no exercício profissional. Fica demonstrada, para a maioria das entrevistadas, as ambigüidades e contradições da autonomia neste espaço de trabalho e o quanto o Código de Ética Profissional nem sempre é respeitado e percebido como instrumento de defesa desta autonomia, que “institui os valores éticos que devem presidir a autonomia profissional, sendo um mecanismo de autorregulação da categoria profissional” (SIMÕES, 2012, p. 37).

[...] eu não sei se teria, assim, uma relação direta com a autonomia. Eu acho que talvez princípios do Código de Ética, alguns artigos ali, talvez, eu consigo fazer uma relação mais específica com a autonomia. Não sei se tudo eu consigo aproveitar com relação a autonomia (Entrevistada B, pergunta 10). Na relação com as outras profissionais, assim, de a gente trocar uma idéia ou outra com relação a alguma situação que aparece. Neste sentido, eu sinto que a gente está um pouco resguardada pelo Código de Ética e a Lei de Regulamentação da Profissão (Entrevistada B, pergunta 13).

Eu acredito que respaldada está. Mas, sempre a gente vai ter que estar fortalecendo isso porque não é de conhecimento, às vezes, muito, de outros profissionais, de gestores, que não conhecem todo este nosso respaldo, a nossa regulamentação. Cabe ao profissional sempre estar se posicionando e colocando isso, na sua atuação, nas suas posições (Entrevistada C, pergunta 13).

Eu acho que a gente tem autonomia. Por exemplo, a gente tem um problema, parece que a gente não tem uma saída. Mas, eu acho que na maioria das vezes a gente não consegue ver esta saída [...] porque a gente de repente não se aprofunda mais teoricamente naquele assunto ou a gente não consegue parar, se organizar e pensar enquanto equipe. A gente não consegue se voltar para o Código de Ética e tentar buscar aquele norte (Entrevistada D, pergunta 3). [...] eu acho que está diretamente relacionada ao conhecimento dos nossos princípios éticos, dos fundamentos, que vão nos dar embasamento na hora de garantir esta autonomia (Entrevistada D, pergunta 10).

Fiquei na dúvida. Assim, teoricamente, o Código de Ética e a Lei que regulamenta a profissão são resguardados mas, na prática, nós verificamos muitas coisas que não estão de acordo com o Código de Ética. [...] Então, eu acredito que muitas coisas não. Estão contempladas na legislação, mas, na prática, não acontecem (Entrevistada F, pergunta 13).

Interessante também observar que uma entrevistada não estabeleceu a direta correlação entre a autonomia profissional e o Código de Ética e a Lei de Regulamentação da profissão, optando por não se manifestar e duas assistentes sociais sentem que sua autonomia está resguardada pela legislação da categoria profissional e assim aludem:

[...] isso aqui para mim é muito claro isso. Existe este resguardo [pela legislação profissional], este respeito pela equipe que trabalha, tanto o técnico-administrativo, como nós profissionais. [...] a gente consegue com a equipe externa deixar bem claro a questão ética, a questão do sigilo, a questão de documentação que não pode ser alterada, rasurada. Então, assim... aqui eu não vejo este problema, não. [...] Então, assim, eu não vejo esta dificuldade, esta interferência (Entrevistada A, pergunta 13).

Eu acredito que sim. Não consigo ver um momento em que isso seja desrespeitado de uma forma bem explícita. Mas, talvez eu fique em dúvida de responder se realmente é isso. Não consigo ver que eu fui muito desrespeitada, que a autonomia profissional foi muito desrespeitada. Em linhas gerais, acho que é respeitada (Entrevistada G, pergunta 13).

No entanto, em defesa de sua autonomia profissional no espaço da assistência estudantil, cabem aos assistentes sociais perceberem sim esta autonomia enquanto direito e dever legal prescritos e imprescindível ao exercício profissional e inserirem-se neste

local de atuação pautados pela ética, com posicionamento em favor da equidade e da justiça social, na defesa dos direitos humanos e na recusa do arbítrio e autoritarismo, na defesa da democracia, enfim, baseados nos princípios fundamentais do código de ética profissional (SILVEIRA, 2012, p. 121).

Na categoria “**projeto ético-político**” percebe-se que duas assistentes sociais explicitaram com clareza a importância da defesa e garantia deste projeto enquanto ferramenta capaz de ampliar a autonomia profissional, qualificando e capacitando o assistente social à realização de um trabalho social interventivo, coletivo e complexo. Como diz Raichelis (2013, p. 631) caminhar na defesa e aplicabilidade dos princípios do projeto ético-político é assumir a postura de um profissional com

competência para propor, negociar com os empregadores privados ou públicos, defender projetos que ampliem direitos das classes subalternas, seu campo de trabalho e sua autonomia relativa, atribuições e prerrogativas profissionais (RAICHELIS, 2013, p. 631).

[...] quando a gente reflete sobre a nossa ação e compreende melhor os nossos princípios também do agir, éticos e políticos. Quanto mais a gente conhece isso e quanto mais a gente se fortalece enquanto equipe [...], eu acho que automaticamente vem um maior empoderamento do fazer e a gente consegue fazer de forma autônoma (Entrevistada D, pergunta 1).

Eu acho importante ter em mente, principalmente, aquilo que é muito falado na Academia, em relação ao nosso projeto ético-político. Porque se a gente não tiver em mente, no nosso cotidiano, as dimensões do nosso projeto ético-político, que está relacionado com questões teórica, ético, políticas... eles vão dar mecanismos, vão dar um norte a nossa ação profissional (Entrevistada F, pergunta 10).

Com isso, pautar-se nas dimensões do projeto ético-político para direcionar a prática profissional na assistência estudantil não apenas contribui na expansão da autonomia profissional do assistente social neste espaço sócio-ocupacional mas, sobretudo, possibilita que o assistente social use desta autonomia para criar mecanismos de socialização de informações, redes sócio-assistenciais de apoio e garantia de direitos e de uma formação cidadã e emancipadora aos sujeitos atendidos (ARAÚJO, 2015). Para atuar na assistência estudantil o assistente social não pode se deixar ofuscar pela dinamicidade e exigências da prática, esquecendo que “o projeto ético-político do Serviço Social defende a liberdade como valor ético central, o compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais” (DURIGUETTO, 2011, p. 9).

Nas alusões que o diálogo com os sujeitos da pesquisa revelou quanto ao “**processo de trabalho**”, observa-se que organizar e sistematizar este processo é o ponto de partida para ampliar a autonomia profissional no espaço da assistência estudantil, fugindo das armadilhas de uma prática mecanizada e descomprometida com a realidade dos sujeitos atendidos, onde o assistente social poderá ter a real dimensão das suas competências e do seu fazer profissional. Pelas citações das entrevistadas, vê-se que a sistematização do processo de trabalho com vistas a assegurar a autonomia profissional também confere ao assistente social segurança em sua intervenção profissional e maior possibilidade de participação nos espaços de discussão e articulação da categoria profissional.

[...] tem uma ampliação do processo de trabalho, de profissionais para dialogar, as próprias reuniões que procuraram melhorar o nosso processo de trabalho, para mim, particularmente, eu vejo como importante no sentido de não me sentir solitária nas minhas reflexões e decisões. [...] o processo de trabalho, eu percebo que é um ganho bem qualificado no sentido de nos dar segurança quanto a nossa realização profissional no nosso trabalho. Então, assim, isso para mim, particularmente, eu me sinto mais segura e mais tranqüila em trabalhar (Entrevistada A, pergunta 6).

Eu penso que são conquistas do processo de trabalho. A gente ter um processo de trabalho que nos dê mais espaço para participar em outras frentes mais gerais da política. Eu acho que sistematizar, no sentido de que a gente tivesse um pouco mais de espaço para isso (Entrevistada C, pergunta 12).

[...] acho que a gente está buscando um pouco recuperar isso quando a gente se volta, sistematiza o trabalho,[...]. Conseqüentemente, eu acho que vai

gerar uma autonomia maior. [...] Também a própria organização da equipe no sentido de sistematização destes documentos que a gente vem tentando; nos procedimentos operacionais [...] e, acho que, na ampliação também dos programas. [...] (Entrevistada D, pergunta 6). [...] eu acho que é fundamental a gente garantir novos processos de trabalho, fazendo novas sugestões, novos programas, porque tem uma quantidade de alunos que precisa. [...] a prática nos impõe novos desafios e a gente precisa desta autonomia para conseguir dar respostas para estas demandas, para estes desafios (Entrevistada D, pergunta 11).

[...] para aumentar a nossa autonomia a gente precisa ter desenhado aquilo que realmente nós somos e aquilo que realmente fazemos. Porque quando a gente não sabe nem para onde vai em relação a projetos, em relação à métodos, a gente não sabe nem o que somos, o que fazemos. Então, a partir do momento que a gente já tem isso estabelecido, desenhado, a gente consegue divulgar e consegue fazer com que as pessoas entendam até onde você pode ir. [...] Se chegam e perguntam os critérios, o que vocês fazem, como vocês fazem. Muitas vezes a gente não tem resposta. [...] para mim, hoje, seria a maior necessidade do setor: sistematizar o trabalho (Entrevistada E, pergunta 12).

[...] uma sistematização, uma padronização de alguns procedimentos, isso iria facilitar muito o cotidiano profissional [...] (Entrevistada F, pergunta 12).

[...] eu percebo avanços na questão [...] de hoje participar de outros processos, de pensar como a gente vai atender; de pensar como a gente quer propor que o edital seja para alcançar aquele benefício; que estudantes e de que forma que a gente atende (Entrevistada G, pergunta 6).

Raichelis (2010) também confirma que o processo de trabalho do assistente social não é apenas permeado por condições objetivas que conferem materialidade à atividade profissional, mas também por condições subjetivas que convergem na mesma direção de garantia de direitos e que compõem o imaginário profissional, refletindo

o modo pelo qual o profissional incorpora na sua consciência o significado do seu trabalho, as representações que faz da profissão, a intencionalidade de suas ações, as justificativas que elabora para legitimar sua atividade - que orientam a direção social do exercício profissional (RAICHELIS, 2010, p. 752).

5.2.5 Relação com os usuários

Neste item, a “**Relação com os usuários**” da Política de Assistência Estudantil estabelecida pelo assistente social é analisada enquanto forma de ampliar ou não a autonomia profissional neste espaço, sendo que tal relação é vista sob três vieses diferentes: “Intervenção Profissional”; Relações de Poder/Hegemonia” e “Trabalho Socioeducativo”.

Referendando a “**intervenção profissional**”, as assistentes sociais da CoAEs confirmam o intento de diferentes autores que mencionam ser por meio da relação estabelecida com o usuário no processo interventivo que o profissional de serviço social encontra possibilidades de expandir às margens de sua autonomia, haja vista que aproxima-se mais do “universo” deste usuário; compreende seus propósitos e a intencionalidade do ser social e pode também elucidá-lo de seus direitos e deveres.

Entendo que o espaço em que é possível identificar maior flexibilidade e autonomia está na relação que o assistente social estabelece com o usuário, uma vez que o modo como constrói essa relação pode proporcionar momentos de reflexão sobre o próprio fazer profissional e o significado social da profissão (TORRES, 2009, p. 214).

Sobre o processo interventivo, as assistente sociais assim se manifestam e têm falas reveladoras:

Na questão também da própria análise eu tenho esta relativa autonomia, deixa bem claro esta minha percepção (Entrevistada A, pergunta 1).

[...] eu acho que eu tenho mais autonomia dentro do meu local de trabalho é no momento da entrevista, diretamente com o estudante, porque é o momento que a gente está ali, sentada com ele, e é o momento que está só tu e ele, você e o usuário. É o momento que eu acho que eu tenho mais autonomia, na questão de perguntas, de esclarecimentos com relação à situação de vida, à situação que ele apresenta. [...] eu acho que nesta relação com o usuário tu consegue criar vínculos com ele, confiança [...] vinculado à autonomia. Porque o próprio estudante cria com você uma relação meio de confiança e eu acho que isso propicia a autonomia profissional (Entrevistada B, pergunta 1).

[...] eu me sinto com mais autonomia no momento que eu estou com o estudante. Neste momento é o momento que eu me sinto numa relação, que eu posso conversar e ter uma relação no sentido de autonomia, daquilo que eu penso, de poder fazer as perguntas. Na entrevista eu tenho total autonomia, acredito que com o estudante. Então, este é o momento que para mim é muito importante, por isso que eu prezo muito pela entrevista no nosso trabalho, [...] é o momento de esclarecer o estudante dos direitos, saber das angústias dele [...] Então, acho que para mim este é o momento ímpar da autonomia profissional neste nosso espaço profissional (Entrevistada C, pergunta 1).

[...] é o reconhecimento do teu trabalho [...] quando você consegue perceber que o teu acompanhamento a um estudante atingiu o objetivo que você queria ou até um objetivo maior, que você ajudou ele a se formar enquanto profissional, enquanto cidadão mais autônomo, mais responsável, mais consciente e isso nos dá certeza de que este é o trabalho e o caminho é por ali. [...], eu acho que nos reforça a importância do trabalho e isso, conseqüentemente, nos dá uma maior segurança; uma maior vontade de buscar, de querer fazer mais (Entrevistada D, pergunta 9). [...] a gente tem tentado instalar a igualdade para todos os estudantes; e isso baseado na nossa autonomia (Entrevistada D, pergunta 15).

No processo de atendimento, eu até posso dizer que tenho autonomia porque a gente atende, escuta a demanda, consegue fazer alguns encaminhamentos [...] (Entrevistada G, pergunta 1). Eu vejo como uma das principais relações que interferem na nossa autonomia, porque no atendimento é onde surgem questões que, muitas vezes, nos possibilitam propor, pensar projetos. [...] Então, acredito que seja um dos principais momentos que o assistente social consegue exercer de fato a autonomia: no atendimento com o estudante (Entrevistada G, pergunta 9).

Por conseguinte, nas transcrições supracitadas, as assistentes sociais revelam o que a literatura analisada já confirma, ou seja, que um dos momentos de maior ampliação e revelação da autonomia profissional se perfaz na relação que o assistente social estabelece com o sujeito atendido. Neste contexto, no universo da assistência estudantil, o profissional não apenas estreita os vínculos de confiança com o estudante mas, sobretudo, constrói com o ele estratégias de superação que o permitam também ser um sujeito autônomo, capaz de lutar pela garantia de seus direitos e contra as formas de submissão e violação das conquistas sociais.

Interessante também observar, abaixo, a fala de duas assistentes sociais que colocam que em determinadas situações a autonomia profissional na relação com o estudante pode ser limitada ou impactar de

forma negativa na vida do estudante, caso a intervenção não seja feita de maneira adequada, confirmando novamente a colocação de que muitos fatores incidem sobre a autonomia profissional.

Paradoxalmente, quanto mais se estreita o círculo da autonomia profissional, dado pelos diferentes fatores elencados, maior é a exigência de conhecimento dos limites impostos para o exercício dessa autonomia (NOGUEIRA; MIOTO, 2013, p. 67).

Eu consigo identificar uma maior autonomia na análise dos casos, principalmente em relação ao respeito que se tem ao ponto de vista daquela realidade que está sendo trazida pelo aluno (Entrevistada E, pergunta 1). [...] eles acabam criando este vínculo com o setor, conosco profissionais e com a Universidade. Então, eu já vejo que foi assim uma pedrinha que a gente conseguiu firmar, de quem sabe de eles pensarem de outra forma, ver o serviço social de outra forma [...] (Entrevistada E, pergunta 6). [...] entendo que a nossa autonomia impacta positivamente e também negativamente para o estudante, porque se você não faz a devida abordagem, você não efetua o esclarecimento a ele, ele vai, muitas vezes, deixar de acessar a política por conta de não ter sido bem orientado, por conta de não ter recebido a informação (Entrevistada E, pergunta 9).

Nós temos uma autonomia no atendimento com o estudante, na hora do atendimento com o estudante mas, quando após o atendimento é necessário a realização de algumas ações para aquele estudante, a gente fica limitado (Entrevistada F, pergunta 1).

Os ensinamentos de Gramsci (2006) também são atuais para discutir a autonomia profissional no processo interventivo, na medida em que atuou em defesa do processo de superação do senso comum, visando a consciência revolucionária da classe operária de sua época, trazendo elementos que possibilitavam a luta pela emancipação e contra a subalternidade, numa perspectiva de criticidade ao sistema vigente. Da mesma forma, pode-se tomar estes ensinamentos e elementos trazidos pelo escritor italiano para a atuação do assistente social na Política de Assistência Estudantil, o qual precisa ter uma prática voltada ao processo de conscientização dos usuários quanto aos seus desafios e responsabilidades, esclarecendo-lhes a cerca dos óbices para poderem usufruir de seus direitos e dos embasamentos no sentido de que possam se contrapor aos processos de opressão cotidiana e às injustiças sociais

vigentes, para que lutem pela sua emancipação enquanto sujeitos sociais.

As **“relações de poder/hegemonia”** também é uma categoria que atravessa o agir profissional do assistente social no atendimento que estabelece com o usuário da Política de Assistência Estudantil na UFSC, trazendo para o cerne desta relação uma concepção distorcida de autonomia profissional. Tais relações por hora podem ser tensas e conturbadas, conforme revelam as frases a seguir, se considerados os fatores objetivos e subjetivos que as permeiam; as regras institucionais; a supremacia que pode existir do assistente social em relação ao usuário; e as dificuldades de se perceber que o profissional de serviço social não pode ser culpabilizado pela ausência de recursos e o não acesso aos benefícios. Assim, um agir profissional onde não prevaleçam relações hegemônicas de poder entre assistentes sociais e usuários precisa estar sedimentado “a partir das determinações decorrentes da correlação de forças entre conjuntura, contexto institucional, demandas do usuário, demandas organizacionais e o projeto ético-político construído pelos profissionais” (TORRES, 2009, p. 210), ou seja, um agir profissional pautado no respeito, na equidade social e na emancipação dos sujeitos sociais.

Percebendo, aqui na UFSC, por ser um número muito maior de estudantes, [...] e que a gente, assistente social está no meio e que não depende só da gente [...] porque ele quer o recurso mas, ele não entende o que está por traz de tudo isso. [...] e aí muitas das vezes eu me cobro como se a responsabilidade fosse minha de ele não entender isso e de ele não ter tido o acesso (Entrevistada A, pergunta 9). [...] porque o estudante entende que esta responsabilidade é nossa. Ele não consegue fazer esta correlação dele, nós, a Instituição e o recurso. [...] Então, ele chega aqui, e o discurso dele é que a responsabilidade é nossa. E a gente [...] sabe que não é. Mas, eu, muitas das vezes eu me questiono até que ponto realmente não é? [...] (Entrevistada A, questão 14).

[...], eu acho que a relação que se estabelece é esta. [...], a gente está aqui executando [...] e eles lá, às vezes, conseguem ter um olhar um pouco diferenciado porque estão do outro lado. [...] claro, tem coisas que eles trazem para a gente que não tem como. Mas, algumas coisas são bem proveitosas e é nesta relação que isso se permite acontecer (Entrevistada B, pergunta 9). [...] tem momentos de tensão, de alguns estudantes não concordarem, de “baterem o pé”, de irem atrás mas, tem momentos assim de tranqüilidade também. Mas, mais de tensão do que de tranqüilidade (Entrevistada B, pergunta 9).

[...] por mais que seja, às vezes, não tão bem visto principalmente pelos alunos que usam este serviço eu acho que a gente tem sim usado da autonomia para poder desenvolver, porque senão estaria realmente muito pior (Entrevistada D, pergunta 15).

[...] como eu sempre esclareço, [...] ninguém está aqui duvidando, pelo contrário, a gente está aqui te dando base para você fundamentar aquilo que você está solicitando. Eu sempre tento mostrar desta forma para o estudante (Entrevistada E, pergunta 6). [...] que os estudantes vissem de verdade quem nós somos; o que fazemos. [...]isso é poder publicizar [...]. Mas, eles não entendem tudo o que está aqui por trás; eles não entendem o nosso processo; o quanto a gente está atolado de serviço. É isso, sabe, é a gente mostrar para eles que a gente está todo mundo no mesmo barco, está todo mundo brigando pelas mesmas coisas: por mais recursos; por ampliação [...] (Entrevistada E, pergunta 16).

Muitas vezes a gente consegue, na realização do cadastro socioeconômico, ter este diálogo com o estudante, de explicar como que funcionam os benefícios; do porque que muitas vezes eles não conseguem; de explicar que é uma questão Institucional muito abrangente, que não depende exclusivamente do nosso agir profissional, daquilo que acontece aqui dentro. Mas, muitas vezes, a gente não consegue estabelecer este diálogo; muitas vezes o estudante chega de uma maneira tão agressiva que ele não consegue nem ouvir aquilo que o assistente social está falando (Entrevistada F, pergunta 9).

As colocações das assistentes sociais reportam mais uma vez a Gramsci (1991), que também trabalha o conceito de hegemonia cultural, onde a classe dominante consegue persuadir e fazer prevalecer sobre a classe dominada as suas crenças, seus valores culturais, sociais e morais. Para ele, a hegemonia não era apenas econômica, ocorrendo na esfera da estrutura, mas pode ser ainda mais nociva quando é de domínio ideológico, no campo da superestrutura. Um conceito de Gramsci que também é valioso para a análise da assistência estudantil na relação que o assistente social pode vir a estabelecer com os usuários da política. Nesta relação, se o profissional deixar fluir a “supremacia” e não tiver claro seus posicionamentos ético-políticos e o direcionamento da categoria profissional em defesa de um projeto societário pautado na justiça social e na autonomia dos usuários, facilmente pode deixar de fazer uma leitura crítica da realidade e ser dominado pela ideologia vigente. Ideologia esta que, não raras vezes, centra os limites e problemas da assistência estudantil apenas na falta de recursos, não conseguindo transpor a aparência dos fatos e nem tampouco buscar com

os estudantes, numa relação democrática, alternativas para garantir o acesso e permanência deles nos cursos de graduação.

O “**trabalho socioeducativo**” é apontado também pelas entrevistadas como um dos nortes essenciais na expansão da autonomia profissional e na relação que o assistente social mantém com o usuário da Política de Assistência Estudantil, colocando o estudante como protagonista e partícipe do processo interventivo e não apenas como um receptor de serviços e benefícios. É uma trabalho imaterial, que considera a dimensão objetiva e subjetiva do ser social, onde “o profissional atua tomando como referência os modos de vida da população usuária, possibilitando a realização de uma prática crítica, que se configura na sua concreticidade, criticidade e teleologia” (TORRES, 2009, p. 222). O trabalho socioeducativo na assistência estudantil é transformador; opositor às forças hegemônicas e voltado à garantia dos direitos dos usuários; e não pode ser assumido pelo assistente social como um trabalho de conformação do usuário aos determinantes institucionais, onde o profissional apenas executa ações e projetos apensos à área social (TORRES, 2009).

[...] a gente, enquanto profissional, tem que aprimorar e tem que garantir este empoderamento do usuário. Colocando para ele que a situação está posta, [...]. O cenário está posto tá, mas o nosso trabalho no dia-a-dia com os usuários ele pode favorecer este empoderamento dele, esta busca, este esclarecimento (Entrevistada B, pergunta 8). [...] aumentar a autonomia eu acho importante sim, principalmente, como eu havia falado, nesta relação com o usuário. Aumentando a autonomia profissional eu entendo que eu vou conseguir me sentir mais segura para passar para o usuário questões que ele traz para a gente [...]. Então, eu tendo mais autonomia eu acho que vai refletir nesta relação com ele (Entrevistada B, pergunta 11).

[...] com toda a segurança. É um papel que a gente tem que esclarecer. [...] de fazer com que ele reflita e no sentido de que ele busque os seus direitos também e também de colocar assim que o serviço social é uma parcela e os profissionais estão também na contribuição de que ele conquiste os outros direitos que ele tem aqui, que é uma somatória. [...] a gente pode juntar todos os serviços e todas as outras esferas na Universidade para que ele tenha permanência na Universidade, para que ele tenha um melhor aproveitamento. Então, esse é o espaço que eu sinto que a gente tem mais autonomia (Entrevistada C, pergunta 9).

[...] Cabe ao profissional, dentro do seu fazer, conseguir esclarecer, conseguir criar este vínculo e deixar aberta ao estudante a “porta”, para que ele entenda que isso daqui não é somente para o cadastro, que é um espaço que

ele pode buscar em outros momentos, quando ele tiver em dúvida; [...]alguém que o oriente, alguém que possa mostrar para ele caminhos dentro da própria Universidade [...]. Eu procuro fazer com o estudante este vínculo, [...] sempre orientá-lo para que ele consiga também desenvolver a autonomia de estar na Universidade. Consiga ser um cidadão e fazer aquilo que realmente compete a ele como estudante e como usuário da Política de Assistência Estudantil (Entrevistada E, pergunta 9).

[...] eu vejo que propor, [...] um momento de discussão com o grupo de estudantes, por exemplo, para repensar a Política de Assistência Estudantil, seria um grande momento para se fazer valer a autonomia profissional (Entrevistada G, pergunta 12).

Nascimento e Sbardelotto (2008) colocam que Gramsci também discute que a transformação da sociedade deve ocorrer por meio da “contra-hegemonia”, atuando em favor da construção da independência intelectual e cultural da classe subalterna. Assim, deve-se dizer que esta concepção de Gramsci pode subsidiar o trabalho socioeducativo apontado pelas entrevistadas na Política de Assistência Estudantil, no qual o assistente social não apenas concede os benefícios assistenciais mas, trabalha com os usuários a transformação e a importância da construção de forças contra hegemônicas no processo de garantia e ampliação dos direitos sociais. Será esta contra-hegemonia estabelecida neste processo socioeducativo do assistente social com o usuário capaz de permitir que os estudantes oponham-se às atuais forças hegemônicas de cortes de recursos, opressões e aviltamentos que ocorrem na Educação Superior pública e ampliem a luta por melhores condições de permanência. Ou seja, “um trabalho socioeducativo realmente embasado em seu ideal social e político de tornar os indivíduos capazes de autonomamente lutar pelos seus direitos” (BARBOSA, 2011, p. 25).

5.2.6 Articulação profissional

Na “**Articulação profissional**” foi analisado como as diferentes inserções e parcerias profissionais que o assistente social estabelece no espaço da assistência estudantil podem contribuir para oscilar às margens de sua autonomia dentro desta política. A “Articulação Profissional” discutiu quatro elementos: “Articulação com a Categoria Profissional”; “Inserção nos Espaços de Discussão”; “Estabelecimento de Parcerias” e “Relacionamento da Equipe”.

A “**articulação com a categoria profissional**”, embora permita que o assistente social discuta com seus pares o agir profissional dentro

da Política de Assistência Estudantil; os limites; os recursos disponíveis; a relação com os usuários e; sobretudo, as alternativas de intervenção que convirjam sempre a condições dignas de acesso e permanência nas IFES; ainda não foi apontada pela maioria das entrevistadas como componente essencial para expandir a autonomia relativa do assistente social neste espaço. Tal posicionamento contraria um pouco a literatura, que coloca que neste processo de articulação com a categoria profissional o assistente social consegue ampliar a autonomia na condução do exercício profissional e

potenciá-la mediante um projeto profissional coletivo, com sustentação em forças sociais reais que partilham de um projeto comum para a sociedade. Esse é um desafio intelectual e histórico de fundamental importância para o Serviço Social (IAMAMOTO, 2009a, p. 34).

A possibilidade de poder partilhar, de discutir com a equipe o trabalho é uma grande conquista dentro da Política de Assistência Estudantil [...]. Aqui é bom ter várias assistentes sociais que trabalham no mesmo setor, que passam pelas mesmas situações. [...] Eu me sinto muito tranqüila de ter outros profissionais, mesmo que em alguns momentos a gente não concorde, o que é natural mas, a gente consegue entrar num consenso coletivo do que é melhor para o usuário [...] que é o que nos ampara (Entrevistada A, pergunta 6).

[...] os profissionais que aqui estão hoje conseguem, com todas as dificuldades que a gente tem de ter tempo [...] nos reunir e sistematizar mais o nosso trabalho. [...] eu acredito que este tem sido um avanço bem grande. [...] esta possibilidade de discussão, de construção com os nossos colegas no sentido da própria metodologia, da própria atuação mais neste foco que é o de atendimento ao estudante. E também do desenvolvimento dos programas, [...] vem facilitando o trabalho e que eu acredito que vem também facilitando para o estudante. [...] esta possibilidade de construção coletiva aqui dos profissionais eu vejo que é um avanço (Entrevistada C, pergunta 6).

Passa primeiro pelo nosso reconhecimento enquanto equipe, enquanto pares, nestes estudos, capacitações, reflexões do processo, porque quanto mais a gente se sentir com o mesmo olhar e no mesmo caminho eu acho que a gente tem forças para reivindicar um novo programa; mudar uma condição que está existente; consegue mostrar o que e o porque com maior segurança, com propriedade. E aí, as chances destas demandas serem atendidas e serem viabilizadas aumentam muito (Entrevistada D, pergunta 12).

Assim, posicionar-se em defesa da articulação com a categoria profissional com vistas a resguardar a autonomia profissional é entender que através “da luta hegemônica, os assistentes sociais enquanto cidadãos e trabalhadores tornam-se parte de um “sujeito coletivo”, que partilha concepções e realizam, em comum, atos teleológicos articulados e dirigidos a uma mesma finalidade” (IAMAMOTO, 2009a, p. 29).

Inerente à “**inserção nos espaços de discussão**”, as duas assistentes sociais que responderam a este item entendem que a autonomia se amplia quando o profissional pode participar de conselhos, assembléias, conferências, fóruns e outros espaços pois, estes locais, além de contribuírem para fortalecer posicionamentos da categoria profissional, também agregam novos conhecimentos e competências ao assistente social. Por outro lado, percebem que a autonomia fica restrita quando não participam destes espaços de discussão em razão da falta de tempo ocasionada pela grande demanda atendida na assistência estudantil, por uma restrita equipe de profissionais.

[...] é muita demanda e a gente ter que se focar só numa tarefa ou numa atividade, sem poder participar em outros espaços, em outros aspectos que a política toda abrange. [...] porque a política não é só o atendimento, não é só a atividade fim, que é atender e oferecer o benefício [...] (Entrevistada C, pergunta 5). [...] no sentido de que a gente possa ter mais espaço para discussões e mais liberdade para participar de outras coisas, e isso nos dá mais autonomia [...] eu acho que é o maior limitador da nossa autonomia. É hoje a gente ter pouco espaço para participar, para conhecer, [...] porque para ti melhorar o teu processo tu tem também que conhecer, o que está acontecendo ali, quais as outras questões. [...] esta é a questão que mais nos limita para uma autonomia, porque tem que conhecer o macro para a gente atuar aqui no micro (Entrevistada C, pergunta 12).

[...] eu posso contar, às vezes, com o Conselho e eu posso nisso me fortalecer para ter esta certeza, para poder defender perante esta gestão [...] (Entrevistada D, pergunta 10). [...] porque a gente já buscou, por diversas questões, buscamos [...] junto ao nosso Conselho [...] eles contribuem para que a gente possa garantir esta autonomia. [...] às vezes a gente busca para se fortalecer e, às vezes, a gente busca e percebe que a nossa visão pode estar também equivocada (Entrevistada D, pergunta 13).

Sendo assim, para a qualificação das ações de assistência estudantil e a ampliação da autonomia profissional nesta política defende-se e “pontua-se a importância da participação mais ativa dos técnicos administrativos em educação que trabalham diretamente na execução da assistência estudantil” (SILVEIRA, 2012, p. 75), uma

participação comprometida com o projeto ético-político profissional e que envolva a inserção nos diferentes espaços de discussão da categoria dos assistentes sociais. Esta inserção das assistentes sociais em outros espaços que tangenciam a Política de Assistência Estudantil ainda é bastante insipiente na CoAEs da UFSC e se percebe isso pelas poucas citações que as entrevistadas fazem sobre este assunto.

No que concerne ao **“estabelecimento de parcerias”**, entende-se que Mota (2014), coloca que elas advêm da competência política do assistente social, ou seja, de sua capacidade de negociar, de articular com os diferentes espaços e setores intra e interinstitucionais de forma a assegurar sua autonomia relativa e atender às demandas colocadas, rompendo com as rotinas institucionais. Assim, na assistência estudantil, o sucesso do trabalho está diretamente ligado ao estabelecimento de parcerias e à interface com outras políticas sociais, que possibilita a união de saberes, de ações e recursos para garantir aos discentes a equidade no acesso, permanência e conclusão dos cursos superiores. As narrativas das assistentes sociais da CoAEs confluem para este caminho, na medida em que também compreendem que o estabelecimento de parcerias não apenas garante melhores condições de atendimento ao estudante, como também é uma forma do assistente social transpor às barreiras institucionais e ampliar a sua autonomia neste espaço. Assim, ao se manifestarem sobre as parcerias, mais uma vez algumas também subentendem a falta de tempo como um empecilho para realizá-las:

[...] com as outras profissionais que a gente lida aqui no setor e também com outros setores da Universidade. Tem a acessibilidade, tem a PROGRAD, tem vários setores que a gente pode estar ampliando a nossa relação e tendo mais autonomia isso vai acontecer. Aumentando as parcerias, é. (Entrevistada B, pergunta 12).

A gente hoje não tem um maior contato com a psicologia para saber as questões psicológicas e tudo que vem afetando os nossos alunos. [...] são várias frentes da política, que estão tudo envolvido com a política de assistência, [...] (Entrevistada C, pergunta 5). Eu acho que o que ainda tá difícil é isso, de a gente conseguir ter tempo ou construir o nosso trabalho de uma outra forma, com outras metodologias e coisas neste sentido, que nos dê um pouco mais de possibilidade de participar (Entrevistada C, pergunta 6).

[...] faz articulações com outros setores, consegue buscar o que está sendo discutido a nível nacional, então, é um processo que eu vejo que a equipe está se resgatando nesta autonomia. A própria articulação que a gente também conseguiu fazer de parcerias com outros profissionais que possam estar às

vezes se voltando para a nossa análise porque a gente não tem o domínio de algumas áreas que a gente está conseguindo buscar o apoio de outros profissionais [...] (Entrevistada D, pergunta 6).

[...] assim, o que eu acho é que o serviço social está além dos limites. [...], a gente tem tanto conhecimento que poderia estar dividindo; que poderia estar articulando com outra coisa; fazendo contatos [...] (Entrevistada E, pergunta 16).

Neste sentido, com vistas a ampliar a autonomia do assistente social no universo da assistência estudantil parafraseia-se Amaro (2012), que diz que o profissional em suas ações não pode esquecer de compor coletivamente, encaminhando de forma interinstitucional as questões que precisam ser alcançadas, modificadas ou superadas.

O **“relacionamento da equipe”** quando ocorre de forma construtiva é outro elemento citado pelas entrevistadas como primordial no espaço da assistência estudantil para dar suporte à autonomia relativa do assistente social, na medida que se fortalecem em seus posicionamentos profissionais e que se identificam como pares no direcionamento de uma mesma prática. Esta percepção das assistentes sociais traz para a análise uma informação nova, ainda não encontrada na literatura profissional a qual se teve acesso. Em contrapartida, uma das assistentes sociais também transparece a forma como a equipe profissional, às vezes, é “mal” vista por outros setores da Universidade, percebida como descomprometida e apática ante às situações vivenciadas pela assistência estudantil da UFSC. Esta projeção externa sobre o trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais da CoAes é apontado por ela como negativa e entendida aqui como fator que também “atravessa” a autonomia profissional no setor.

Então, assim, a questão de ter um grupo grande nos fortalece no sentido de qual o caminho que é, e é esse aqui... [...] e a gente procura estar fazendo uma reflexão de como ser mais possível, justo e equilibrado nas nossas respostas profissionais (Entrevistada A, pergunta 13). [...] porque a percepção que eu tenho do externo, tanto acadêmicos como usuários, que não compreendem as angústias que a gente passa aqui e têm uma falsa impressão de que a gente é muito fria e distante daquela angústia deles. E que outras Instituições, outros setores, acham que a gente trabalha deste jeito, o que não condiz com a nossa realidade (Entrevistada A, pergunta 16).

Quando [...] não se sente uma equipe, não tem este mesmo direcionamento, esta visão para um mesmo caminho [...], se a equipe também não está olhando para este mesmo lado eu sinto que eu já não tenho esta

autonomia para seguir, não vou defender até o fim este propósito. Porque eu acho que a gente, então, acaba não crescendo enquanto equipe de Assistência Estudantil da Universidade. Acho que tem que caminhar junto. Mas, eu acho que, então, quando eu não me sinto com esta autonomia são nos momentos que a gente, enquanto equipe, não está olhando para o mesmo local, para o mesmo norte, [...] (Entrevistada D, pergunta 2). A gente já teve muito maior a autonomia. [...] a gente tinha uma autonomia realmente maior no contato com este aluno, de poder, de repente, justificar aquela demanda e conseguir um recurso de um outro local, de galgar isso. E nos últimos anos eu percebo um pouco uma retração desta autonomia, [...] (Entrevistada D, pergunta 6).

[...] quando você é o profissional que abordou, que entrevistou, que analisou, os colegas e a própria gestão respeitam, quando você se posiciona e esclarece o fato pelo qual tomou tal posicionamento, compreendem e aceitam o teu ponto de vista. Então, eu entendo que a partir do momento que você recebe, até a postura da equipe com os outros colegas, que não vem questionar o porque que a assistente social fez daquela forma [...] Mas, em primeira instância, é sempre a assistente social que vai ser referenciada, ela que vai ser buscada (Entrevistada E, pergunta 1).

Outra questão que eu acho importante é a equipe estar mais unida. Toda equipe tem divergências de opiniões, isso é inerente, mas, a equipe tem que estar unida no mesmo objetivo, para caminhar no mesmo objetivo. Eu vejo que isso seria uma questão importante, também (Entrevistada F, pergunta 12).

5.2.7 Contexto externo

Na categoria “**Contexto externo**” discutiu-se os elementos que estão fora do cenário diário da assistência estudantil, compondo o contexto externo, mas que são primordiais e interferem diretamente na autonomia profissional do assistente social neste espaço. Dentre estes elementos foram analisados: “Escassez / Corte de Recursos”; “Cenário Social, Político e Econômico” e “Condições de Acesso e Permanência”.

A “**escassez / corte de recursos**” foi apontado por quase todas as assistentes sociais entrevistadas como o principal problema que perpassa a assistência estudantil, estando este fora da ingerência do assistente social e reduzindo de forma veemente a autonomia profissional no setor, haja vista que não há recursos para atender todos os estudantes que necessitam da assistência estudantil e que muitas vezes o assistente social é culpabilizado pelo usuário por esta falta de recursos.

Assim, num curto prazo, aparentemente, por enquanto não nos afetou porque o que pesa no nosso trabalho é a questão de recursos, isso é

indiscutível. Se tem recurso a gente consegue atender esse usuário, se não tem ou não se atende, ou se corta uma parte deste recurso, mas o estudante, o usuário, ele não entende esta correlação, ele entende que nós assistentes sociais é que tiramos ele deste direito. Então, num curto momento, de imediato, aparentemente não nos afetou. Só que a gente, pensando, por exemplo, para daqui o próximo edital, a gente já tem certezas, se tem conversas, se tem notícias de que vai haver cortes. E se vai haver cortes provavelmente a gente vai ter que reduzir [...]. E isso interfere na autonomia profissional (Entrevistada A, pergunta 8).

Todo o contexto e conjuntura vai influenciar. Em questões de recursos; em questões [...] de como se vê frente a isso e de como vão gestar diante do que está além daqui; a questão nacional; tudo isso vai influenciar (Entrevistada C, pergunta 8).

[...] nos afeta no sentido de nos fazer refletir realmente a nossa função, a nossa atuação, o nosso fazer. Mas, agora, com relação a autonomia fica restrito um pouco nisso: aumenta a demanda, a gente percebe a necessidade de um aumento, maior cobertura da política e a gente não tem um recurso para fazer, [...] recursos para a continuidade do programa (Entrevistada D, pergunta 8).

[...] entendo que ele contribui para restringir a autonomia, até porque acaba afetando no financeiro, na Universidade, no corte das verbas públicas para a assistência estudantil e, desta forma, a gente não consegue atender todo mundo que necessita. Então, entendo que impacta sim e diretamente, não é nem indiretamente, é diretamente (Entrevistada E, pergunta 8).

A escassez de recursos, recursos que estão cada vez mais diminuindo na Política de Assistência Estudantil e isso se reflete diretamente no nosso cotidiano profissional, com a redução de bolsas, com a redução de benefícios. E o fato de a assistente social estar nesta linha de frente com o estudante, acaba sofrendo uma pressão do estudante (Entrevistada F, pergunta 5). Interfere diretamente. Principalmente porque houve um corte muito grande na área da educação e isso se reflete diretamente na Política de Assistência Estudantil. Nós já estamos sentindo este corte de verbas na educação com a diminuição dos benefícios, do trabalho que é feito com os estudantes (Entrevistada F, pergunta 8).

Também houve assistentes sociais que entendem que o corte de recursos não é o principal limitador da autonomia profissional na assistência estudantil.

Mesmo diante de um cenário com corte de gastos, com poucos recursos, não ter bolsa para todos, mas eu acho que ainda assim a gente ainda consegue

[...] para mim, uma das conquistas é esse retorno que eles trazem (Entrevistada B, pergunta 6). [...] porque o corte de recursos, de gastos, isso vai impactar na ponta. Não na qualidade do atendimento diretamente, mas no número de serviços oferecidos, isso vai impactar. [...] mas eu acho que este não é o principal fator limitador da autonomia (Entrevistada B, pergunta 8).

[...] a assistência estudantil, não sei se de forma geral, mas na UFSC ela é bem centrada na questão financeira, como eu já tinha falado lá no começo. Então, a crise vai interferir diretamente no atendimento; no atraso de pagamentos para os estudantes; no corte de recursos; e tudo mais. Então, ele compromete o atendimento ao estudante. Mas, agora, em relação a autonomia eu não sei se tem um impacto direto já que eu não vejo uma relação entre as duas coisas (Entrevistada G, pergunta 8).

Assim, percebe-se que ainda não há um consenso na equipe de assistentes sociais da CoAEs sobre o quanto a ausência de recursos financeiros, ocasionada pelo atual contexto econômico vivenciado pelo país, interfere na autonomia profissional do assistente social na assistência estudantil, prejudicando a qualidade dos serviços prestados aos estudantes. Esta ambigüidade de posicionamentos entre as profissionais converge um pouco com os termos da literatura analisada, a qual aponta que “sendo o assistente social o profissional incumbido de tal responsabilidade, cabe a ele considerar [...] que a atuação seja respaldada por um conhecimento mais amplo, que o permita analisar criticamente os aspectos externos, da macroestrutura social” (BARBOSA, 2011, p. 25), entendendo que tanto fatores organizacionais internos como do cenário conjuntural externo tangenciam a sua autonomia profissional. Na incessante busca pela ampliação das margens de sua autonomia profissional no contexto desafiador da assistência estudantil cabe ao assistente social buscar romper com a prerrogativa de que o produto do seu trabalho só “é avaliado por seu desempenho em cumprir as determinações da organização e não necessariamente pelo impacto de suas ações nas condições objetivas de vida do usuário”, e, também, abolir com a concepção minimista de que “a construção do exercício profissional esbarra no limite da organização; o assistente social vai construindo e também reproduzindo as atividades que caracterizam o seu fazer profissional” (TORRES, 2009, p. 207).

Referente ao “**cenário social, político e econômico**” é interessante observar como a grande maioria das entrevistadas percebem o quanto o contexto vivenciado pelo país, com os inúmeros cortes na Educação Superior e o aviltamento das IFES interfere na autonomia profissional do assistente social, com rebatimentos diretos na quantidade

e no tipo de benefícios oferecidos e no número de estudantes atendidos, sendo que apenas uma declarou que “não consigo conectar as duas coisas. Pode ser que tenha ligação e que eu não perceba” (Entrevistada G, pergunta 8).

As colocações das assistentes sociais da CoAEs encontram sintonia com Mota e Amaral (2014) quando estas sinalizam que embora o agir profissional do assistente social seja transpassado por condições precárias de trabalho e um panorama conjuntural desfavorável a profissão não pode perder de vista os seus rumos e a sua criticidade na leitura da totalidade do real, direcionando a intervenção aos pressupostos do projeto ético-político profissional. Neste sentido, algumas assistentes sociais de forma ainda tímida, outras já com mais desenvoltura, direcionam nas falas a seguir seus posicionamentos para o entendimento sobre o quanto a autonomia profissional pode sofrer interferências ante aos elementos conjunturais:

[...] Eu percebo assim que o que interfere, o que pesa, não condiz com o nosso cotidiano mas condiz com questões macro, macroeconômicas, políticas, que querendo ou não rebatem aqui. E a gente se pega questionando até que ponto eu estou tendo esta autonomia ou não. Aparentemente, no imediato, eu não vejo problema mas daí no resultado final que é ver muitos estudantes fora, que não conseguem ter acesso a estes recursos é onde eu me pego questionando se eu tenho autonomia diante deste processo (Entrevistada A, pergunta 11).

[...] o cenário que está posto atualmente, que eles falam de crise, dificuldades econômicas, tá muito complicado para a gente enquanto profissional desenvolver, assim, um trabalho de qualidade [...] (Entrevistada B, pergunta 8).

[...] falta um pouco do conhecimento do macro para a gente poder ter mais autonomia no sentido de poder “pressionar”, de levar isso para gestores para que eles possam ter também outros entendimentos, outra compreensão do trabalho. Então, perpassa por muitas questões, são as questões políticas, sociais, culturais [...] (Entrevistada C, pergunta 2). [...] então, o serviço social, ele, as suas limitações, também são de acordo com como está a sociedade, toda uma conjuntura. [...]. Cada vez mais a gente tem que procurar que a profissão consiga fazer estas leituras do momento econômico, do momento social que se vive, da cultura, da política que a gente está inserido, que a gente está atuando, para a gente poder cada vez construir mais esta autonomia abrangente e não tão relativa. [...] eu acho que ela é relativa sim mas, que já se amplia e que a preocupação da gente é sempre neste sentido de buscar ser cada vez mais crítico, de buscar estratégias no sentido de sempre avançar [...] (Entrevistada C, pergunta 3).

Interfere nesta questão mais material, de recursos, de pessoas, de organização física do setor (Entrevistada D, pergunta 8).

[...] exatamente, quanto mais pessoas estão desempregadas e é frequente isso na análise, que muitas pessoas que tinham matrícula na Universidade há um ou dois anos, que trabalhavam e conseguiram se manter, agora vem até a assistência estudantil buscar recursos para se manter na Universidade porque senão não vão conseguir continuar seus estudos, vão ter que parar porque ou trabalham, ou estudam. Então, teve muitas pessoas, até estudantes que trabalham e que não conseguem se manter porque o trabalho é informal ou o trabalho não dá conta de todas as necessidades da família. Então, muitos estudantes vieram aqui para fazer o seu cadastro para conseguir se manter na Universidade (Entrevistada E, pergunta 8).

Então, com certeza, todo este contexto econômico, político do país, ele influencia diretamente na Política de Assistência Estudantil e, conseqüentemente, no trabalho que é feito pela assistente social. E tem se refletido de uma forma muito negativa, muito ruim (Entrevistada F, pergunta 8). [...] este contexto político, econômico, de uma manifestação muito aflorada nos movimentos sociais, também se reflete no nosso público que é atendido aqui na assistência estudantil. Que o nosso público, também ele, está muito ligado à movimentos sociais diversos e o nosso contexto econômico e político mundial também é um contexto de exacerbação dos movimentos sociais (Entrevistada F, pergunta 9).

Finalizando a análise desta categoria, recorda-se que “Gramsci retoma a dimensão ontológica de Marx, ao considerar o “ser” a partir de sua incessante busca por satisfazer suas necessidades [...], encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se” (Nascimento; Sbardelotto, 2008, p. 276). Trazendo a análise gramsciana para a assistência estudantil, pode-se verificar também, pelas narrativas das assistentes sociais quando colocam sobre os elementos conjunturais enquanto interventores da autonomia profissional, essa preocupação constante que têm em manterem presente em suas análises teórico-críticas a dimensão ontológica do ser social, conhecendo a realidade e não apenas garantindo aos usuários às condições materiais de sobrevivência e permanência em uma universidade pública mas, sobretudo, às condições humanas e intelectuais necessárias para que concluam seus cursos superiores de forma digna e com qualidade.

Analisando a categoria **“condições de acesso e permanência”** percebe-se que as assistentes sociais que fizeram alusão a este item compreendem que o cenário externo reflete de forma veemente nas condições de acesso e permanência dos estudantes nas IFES e que este

mesmo cenário reduz a autonomia profissional do assistente social ante às precárias condições de permanência que estão postas pela atual política governamental para a Educação Superior pública. Estas condições, que deveriam ser de direito e igualitárias, conforme preconiza o PNAES, o art. 3º da LDB e o art. 206 da Constituição Federal, vem sendo desrespeitadas ao longo dos anos em razão do tom classista e segregador que tem sido impresso na educação, conforme aponta Pereira (2007) apud Barbosa (2011) e, como se evidencia nas falas a seguir:

[...] nós estávamos vindo com um política em que a Universidade estava buscando esta questão das cotas, de oportunizar a entrada de pessoas de classes mais empobrecidas na Universidade; até então era uma luta para se conquistar mais benefícios para estas pessoas. No entanto, agora, com toda uma situação aí que se diz de crise, que não têm recursos, que os recursos estão limitados, como ficará? Então, é tudo uma incógnita. [...] Isso, não se dá condições e isso nos afeta muito enquanto profissionais porque é com este usuário dos nossos serviços que a gente lida diretamente. Então, claro que a gente vê que tem toda a influência, não tem como se desvincular disso. Aliás, tem tudo, tudo a ver com a conjuntura e com a nossa atuação (Entrevistada C, pergunta 8).

A gente vê os rebatimentos no próprio número de pessoas que procuram; que precisam; o aumento das desigualdades que, conseqüentemente, aumenta a demanda aqui pela permanência; as condições de vida destas pessoas (Entrevistada D, pergunta 8).

É lógico que a assistência estudantil é sim, eu posso até dizer, “as pernas” da Universidade, porque se hoje nós temos um sistema de cotas onde ingressam muitos estudantes que necessitam da assistência, a “porta de entrada” alargou para quem tem uma maior vulnerabilidade [...] (Entrevistada E, pergunta 4). [...] que a Universidade seja ampla não somente para a questão da entrada de vagas mas, que seja ampla para os benefícios; para a permanência, que não é só entrar, é permanecer. É nesse sentido, assim, que a gente consiga avançar desta porta para a Universidade, que a gente não seja só um setor separado e que faz somente uma coisa e acabou (Entrevistada E, pergunta 16).

Talvez, aí sim, seja desrespeita, quando a gente tem que fazer uma análise socioeconômica que acaba por ranquear um atendimento de assistência social. Então, não é uma Política de Assistência Estudantil, de assistência social, vai ser uma política seletiva (Entrevistada G, pergunta 14).

Os trechos descritos anteriormente também revelam o que a literatura já aponta, ou seja, que a Política de Ações Afirmativas (2005) e o REUNI (2007) facilitaram às formas de acesso às IFES mas, em contrapartida, não garantiram recursos à assistência estudantil e a condições dignas de permanência que permitam também a participação em ações culturais e desportivas e em atividades de ensino, pesquisa e extensão, entendendo que

o simples acesso à universidade é condição necessária, mas não suficiente para garantir a oferta de uma educação de qualidade, que possibilite o estudante ter acesso às várias possibilidades de aprendizagem na universidade. É necessário existir mecanismos que garantam a permanência do estudante no ensino superior público federal (ARAÚJO, 2015, p. 57).

Assim, neste contexto externo de cortes de recursos pelo governo Federal, o assistente social enquanto protagonista da assistência estudantil necessita colocar a serviço dos usuários suas competências profissionais teórico, técnicas e políticas, entendendo que as políticas governamentais de expansão do acesso não atrelaram a si, na mesma proporção, a expansão dos recursos de atendimento para a assistência estudantil e nem o número de profissionais que atuam na área. Esta situação resulta, como já apontado pelas entrevistadas “na não realização de um trabalho de qualidade e satisfatório no atendimento das demandas estudantis” (ARAÚJO, 2015, p. 68) e, porque não dizer, na restrição da autonomia do assistente social neste espaço, uma vez que não dispõe de todas as condições necessárias para poder intervir, resguardar e garantir os direitos dos estudantes que atende. “*Durante todo o processo, na seleção, eu me questiono muito até que ponto esta minha relativa autonomia contribui para o acesso e a permanência deste estudante aqui na universidade (Entrevistada A, pergunta 1)*”, sintetiza uma entrevistada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu problematizar, identificar e analisar quais os elementos inflexionam a autonomia do assistente social na sua atuação profissional dentro da Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da UFSC e identificou que a autonomia neste espaço precisa ser compreendida respeitando a trajetória histórica da assistência estudantil, com suas conquistas e desafios e, sobretudo, entendendo o contexto de expansão da Educação Superior, que transita pelos diferentes aportes das políticas neoliberais e neodesenvolvimentistas, as quais, mesmo divergentes, não extinguiram com a civilidade do capital e as ideologias mercadológicas, fortalecendo a acumulação capitalista.

Pode-se afirmar que para estudar a autonomia profissional do assistente social no universo da assistência estudantil é imprescindível compreender que ela não deve estar dissociada da conjuntura vigente e nem tão pouco à parte do processo de expansão da Educação Superior ocorrido no Brasil que, conforme exposto no primeiro capítulo, foi fortemente marcado por desigualdades; pelo crescimento da educação privada e a retração da pública; pelas faculdades; os oligopólios educacionais e os EADs. Uma expansão balizada pela retórica da inclusão social mas, que em muitas situações, não ofereceu aos estudantes nada além de uma formação superior aligeirada e precária, não lhes permitindo disputar de forma igualitária as colocações no mercado de trabalho e nem oferecendo ao país produtos competitivos no mercado mundial.

Percebe-se, ainda, com esta dissertação, que foi longa e extenuante a trajetória trilhada pelos diferentes atores sociais que lutaram em prol da assistência estudantil e do advento de seus benefícios, até que se chegasse a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que delineou as ações de assistência ao estudante dentro das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No entanto, o PNAES enfrenta hoje o grande desafio de abandonar o título de programa de governo, que pode ser revogado com facilidade e fica à mercê da vontade política, para conseguir ganhar o viés de lei, propiciando maior segurança aqueles que dele dependem. Ainda, aos defensores do PNAES, cabe a árdua missão de fazer com que as ações de assistência estudantil voltadas a inclusão social e digital, lazer, esporte, cultura e saúde sejam efetivamente implantadas dentro das IFES enquanto instrumentos direcionados à permanência e retenção da evasão estudantil.

Ao atuar no espaço da assistência estudantil é primordial que o assistente social compreenda que nestas últimas décadas foram imperiosas e de grande valia as mudanças que ocorreram nos diferentes níveis do sistema educacional brasileiro, com uma Política de Assistência Estudantil na Educação Superior que facilitou as formas de acesso mas, que ainda não foi capaz de garantir a efetividade da permanência. Como se viu, a Educação Superior avançou na expansão e no modelo de reorganização, com melhorias significativas principalmente na diversificação dos cursos ofertados e nas formas de ingresso, por meio do Programa de Ações Afirmativas, da reestruturação e do crédito estudantil, todavia, está muito aquém do que o país necessita para ter uma Educação Superior de qualidade e direcionada à construção do conhecimento.

Assim, intervir na área da assistência estudantil norteado pelas possibilidades de ampliação de sua autonomia traz ao assistente social a necessidade de vislumbrar não só os caminhos para expandir as políticas de permanência dos estudantes que atende mas, também, estar preparado para interagir com o seu entorno e com a comunidade que usufrui dos serviços e conhecimentos oferecidos pela Instituição de Ensino Superior, considerando que esta é uma maneira de investir na inclusão dos estudantes, incentivando-os a concluírem seus cursos e diminuindo os índices de evasão. O estudo revela, em seus achados, que a Política de Assistência Estudantil só vai gerar resultados concretos se todos os profissionais que atuam na área se mobilizarem para mantê-la enquanto política pública, afastada do viés seletivo e direcionada por um planejamento e orçamento próprios, gerido pela IES a qual se vincula.

No campo de discussão da autonomia profissional do assistente social na Política de Assistência Estudantil destaca-se que já houve muitos avanços, mas há muito ainda a ser conquistado, entendendo que a autonomia, como confirmado pelos dados empíricos desta dissertação, é transpassada por elementos internos e externos que nela interferem, podendo restringir ou ampliar suas margens. Reafirma-se, neste estudo, a autonomia como a liberdade que o profissional de serviço social tem para realizar a sua prática, planejando e intervindo junto aos usuários e trazendo à tona a sua emancipação profissional, permitindo-lhe também trabalhar em favor da emancipação política dos sujeitos sociais que atende. Autonomia profissional na assistência estudantil também pressupõe a importância de um serviço social resolutivo e propositivo, que faz as articulações necessárias para realizar uma intervenção com vistas à permanência e à ampliação dos direitos sociais dos estudantes.

Na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da UFSC pode-se dizer que atualmente o processo de busca pela ampliação da autonomia profissional do assistente social é constante e percebido como um compromisso da equipe, que entende a autonomia enquanto elemento essencial ao exercício da prática profissional e enquanto princípio ético que pressupõe dever e responsabilidade de atuar seguindo o direcionamento do projeto ético-político profissional. A equipe de assistentes sociais da CoAEs iniciou em 2016 um caminho para imprimir mudanças significativas na forma de conceber a Política de Assistência Estudantil dentro da UFSC, propondo, juntamente com outros setores da Universidade, alterações no processo de elaboração e análise do cadastro socioeconômico, de forma a retirar do ranqueamento socioeconômico a principal atribuição do exercício profissional do assistente social nesta política. As mudanças colocaram o cadastro socioeconômico como um instrumental mais eficiente e justo, seguindo as orientações do PNAES e propiciando uma acesso mais eqüânime, com vistas a garantir a permanência dos estudantes que acessam os benefícios de assistência estudantil. Aliado a isso, a equipe pode reafirmar o seu compromisso de se fazer presente e trabalhar junto com outras frentes de atuação da Política de Assistência Estudantil na UFSC, como os setores de acessibilidade, apoio pedagógico, psicologia, Secretaria de Ações Afirmativas, dentre tantos outros que na instituição também são responsáveis por conceber e garantir a assistência estudantil enquanto direito.

Pode-se dizer que as entrevistas das assistentes sociais da CoAEs trouxeram elementos significativos para pensar e repensar o exercício profissional neste espaço ocupacional com vistas a expandir a autonomia e entendendo que esta autonomia sempre será tensionada, mas que não pode ser determinada pelas rotinas institucionais que buscam engessar e burocratizar a ação profissional. Compreende-se que hoje o desafio diário das assistentes sociais da CoAEs é a luta por assegurar a autonomia profissional enquanto direito e dever do assistente social, atuando em favor da garantia dos direitos daqueles que atende.

Inserir-se no processo de planejamento, orçamento e avaliação da Política de Assistência Estudantil na UFSC é também meta que precisa ser traçada pela equipe profissional da CoAEs, tendo em vista a possibilidade de ampliar a sua autonomia e trazer seus saberes e competências teórico-técnicas para contribuírem com a aplicabilidade e expansão dos recursos que devem assegurar a permanência e retrainir a evasão dos estudantes que acessam a assistência estudantil. Deve-se,

neste compito, primar pela realização de um trabalho socioeducativo voltado para a emancipação, autonomia e resgate da cidadania dos estudantes atendidos. Um trabalho de cunho preventivo, que previna as situações de evasão e repetência e que coloque aos estudantes que a Política de Assistência Estudantil é de responsabilidade do Estado, da instituição, dos profissionais que nela atuam e dos usuários.

Por conseguinte, é notório que em todas as situações que permeiam a discussão da autonomia verifica-se a importância do entendimento desta autonomia profissional enquanto um direito e um dever do assistente social, prescrito na legislação regulamentadora, conforme já citado. Todavia, compreende-se que este dever profissional precisar ser cada vez mais aflorado na medida em que o certo ou o justo forem ameaçados no transcorrer da prática profissional. A autonomia enquanto dever fica assegurada quando o assistente social consegue direcionar sua prática e se impor de forma crítica ante à realidade, não se sujeitando às determinações do meio e nem restringindo a sua intervenção.

Importante se faz retomar a concepção de que a autonomia profissional pressupõe responsabilidade e uma responsabilidade que precisa recair sobre todos os atores implicados na política social, seja ela de qual área for. Na assistência estudantil, esta responsabilidade necessita ser partilhada com os envolvidos nas ações de permanência, onde estudantes, gestores e profissionais técnicos das diferentes especialidades se sintam corresponsáveis tanto pela implementação e execução dos benefícios de permanência, quanto pelo planejamento e orçamento da Política de Assistência Estudantil. É, por assim dizer, um agir autônomo, responsável, estando cada parte ciente de seus saberes e atribuições. Por outro lado, a autonomia enquanto dever e responsabilidade do assistente social também pode ser expandida por meio da articulação com a categoria profissional e da participação nos espaços de discussão das políticas, encadeando ações que propiciam melhor atendimento aos usuários e maior autonomia no processo de intervenção. Uma equipe de serviço social coesa, determinada e focada em seus interesses, articulada com outros profissionais e com outros ramos da política social é capaz de dar um direcionamento mais autônomo e transformador à sua atuação profissional.

A literatura estudada também revelou que as relações de poder e assalariamento permeiam os diferentes ambientes de atuação profissional do assistente social, reduzindo muitas vezes a autonomia nestes espaços. No entanto, este embate em favor de sua autonomia requer do assistente social uma intervenção voltada ao direcionamento

do projeto ético-político, à garantia de direitos e à defesa da justiça e da equidade social. As normativas institucionais e as relações de poder e assalariamento só podem servir para conduzir a prática profissional do assistente social, mas nunca como forma de tolher a autonomia, enquadrando o agir profissional e não oferecendo ao assistente social diferentes possibilidades de intervir.

Da mesma forma, as condições do espaço físico de trabalho, a restrição de recursos financeiros e os poucos recursos humanos para atuar nos diferentes ramos das políticas sociais continuam sendo hoje um grande entrave para o exercício da autonomia do assistente social nos diferentes espaços ocupacionais em que se insere. Na assistência estudantil, por conseguinte, estes elementos interferem na autonomia profissional do assistente social, na medida em que a falta de recursos, as condições de trabalho e a equipe profissional reduzida refletem na qualidade do atendimento prestado ao estudante e acarretam problemas para se trabalhar o acesso e a permanência na Educação Superior. Estas constantes situações de stress, sobrecarga de trabalho, ausência de recursos, relações interpessoais acirradas, angústias e “pressões” que vivenciam no espaço ocupacional da assistência estudantil faz emergir na categoria profissional dos assistentes sociais índices de adoecimento, os quais já são apontados por alguns pesquisadores como um elemento importante para solapar a autonomia profissional nos diferentes espaços ocupacionais, uma vez que profissionais adoecidos e desmotivados não apresentam condições de exercer a sua autonomia e nem de lutar pela ampliação da mesma.

No caminho ao alargamento da autonomia do profissional de serviço social se enaltece a importância do processo de formação, entendendo que os conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos são fundamentais neste percurso porque estão sob a ingerência do assistente social. Um profissional qualificado, que conhece suas competências e domina os conhecimentos e habilidades profissionais encontra-se mais apto para intervir rumo ao direcionamento do projeto ético-político profissional e lutar pela garantia de sua autonomia nos diferentes espaços pelos quais transita.

Corroborando com a fundamentação teórica apresentada, rememora-se que no âmbito da assistência estudantil a relação com os usuários, embora ainda bastante tensa e permeada por desencontros, também é vista como um elemento capaz de ampliar a autonomia profissional, uma vez que por meio do processo interventivo o assistente social aproxima-se do estudante e pode valer-se de seus saberes e competências profissionais para contribuir com o empoderamento e

emancipação deste sujeito e o acesso dele aos benefícios que garantirão a sua permanência na Educação Superior. A relação assistente social/estudante precisa estar à parte das relações de poder e ser horizontalizada, onde cada um – profissional e usuário – compreende o seu papel neste processo e sabe que o encaminhamento das demandas trazidas depende de correlações institucionais e conjunturais; de fatores interpessoais e do direcionamento que o assistente social também dá a sua intervenção, sempre pautado nas prerrogativas de emancipação e equidade explícitas no projeto ético-político edificado pela categoria profissional.

Concomitante, é o trabalho socioeducativo, que se apresenta como elemento fundamental no direcionamento da construção de uma relação de reciprocidade entre assistente social e estudante inserido na Política de Assistência Estudantil. Trabalho este que precisa ser transformador e contar com o estudante enquanto partícipe do processo interventivo, um sujeito capaz de autonomamente lutar por seus direitos e contrapor-se às injustiças e desigualdades sociais. Um trabalho socioeducativo de cunho edificante e expansor da autonomia profissional, onde assistente social e estudante sentem-se como parte do todo e onde os caminhos para a formulação de respostas profissionais são apontados “pelo projeto ético-político, pelos usuários e pela realidade social” (TORRES, 2009, p. 210).

Neste sentido, alargar as margens da autonomia do assistente social na assistência estudantil é também desenvolver a intervenção profissional de maneira que os programas de assistência estudantil transponham o entrave da mera concessão e gerenciamento dos auxílios concretos e permitam a realização de ações promotoras de mudanças significativas e de longo prazo na vida dos estudantes, com atividades que prezem pelo combate à discriminação; pela redução das taxas de evasão; que privilegiem a inclusão; a acessibilidade; a interdisciplinaridade e o apoio pedagógico, utilizando adequadamente os recursos humanos, financeiros e materiais.

Ultimando, pode-se afirmar que discutir a autonomia do assistente social no reduto da assistência estudantil é trabalho controverso e desafiador. Controverso porque a autonomia, embora assegurada pela legislação regulamentadora do serviço social, sendo ainda dever e pressupondo responsabilidade do profissional, não é, e ousa-se dizer, não será condição plena do assistente social enquanto este estiver inserido num sistema capitalista, visionário de lucro e promotor de desigualdades sociais; na condição de assalariado; sujeito às determinações do mundo do trabalho e às rotinas institucionais. E

desafiador, por que apesar das controvérsias é fundamental que o assistente social em seu exercício profissional esteja sempre em defesa de sua autonomia e das alternativas de ampliá-la, para que não reproduza apenas as condições do meio onde está inserido porque a realidade, embora contraditória, é portadora de grandes possibilidades que a dialética histórica abre. Transpor os obstáculos colocados ao serviço social na assistência estudantil, buscando a ampliação de sua autonomia profissional, pressupõe, acima de tudo, aniquilar com o lugar que hoje, na rotina profissional burocratizada, muitas vezes o serviço social ocupa dentro desta política, qual seja, a sua função de apenas operacionalizar os recursos financeiros e realizar o estudo socioeconômico. O serviço social precisa desocupar o espaço de mediador entre a instituição e o usuário, pensando que seu papel está para além do financeiro e que sua função na assistência estudantil é acima de tudo socioeducativa, colocando-se como corresponsável e partícipe do processo.

No tilintar destas ponderações, o que se busca é evidenciar à categoria profissional que a autonomia, ainda que numa sociedade emancipada, será sempre relativa e o importante não são os percalços encontrados na luta diária pela ampliação da autonomia nos diferentes espaços ocupacionais, mas sim as alternativas que os assistentes sociais podem buscar no cotidiano de sua atuação para enfrentar estas situações e expandir sua autonomia.

É exatamente isto – novo contexto, que exige novas leituras que vão implicar em novas respostas, mais complexas, mais abrangentes, mais amplas. Portanto, não há como estagnar no tempo, agarrar-se a verdades como se estas fossem imutáveis, porque a realidade social tampouco o é (LISBOA; RIBEIRO, 2012, p. 151).

Pensa-se que as lacunas no exercício profissional e na busca pela autonomia profissional na assistência estudantil sempre persistirão, mas o profissional de serviço social não pode deixar de vislumbrar o movimento contraditório, constante e desafiador da realidade sobre a qual necessita atuar e nem paralisar ante a luta por sua participação nos espaços de gestão e de discussão desta política.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Educação. **Capacitação em Serviço Social e política social**. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta Continuada à Distância, 2000b (Módulo, 3).

_____. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do serviço social na educação**. Publicado no Caderno Especial n. 26, 2004. Disponível em:
em <http://www.assistentesocial.com.br>. Acesso em: 15 agosto 2016.

AMARO, Sarita. **Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: UFSC, 2012. 182 p.

ANGELIM, Isabel Cristina Sampaio; ANGELIM, Ana Ester Sampaio. Política de assistência estudantil na universidade pública: desafios para a construção de uma concepção de direito de cidadania. In: **III Seminário de Políticas Sociais e Cidadania**. Anais. Salvador, 2010. p. 1-6.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set., 2015. São Paulo.

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

ARAÚJO, Aline Souza. Assistência estudantil: fundamentações e trajetórias. In: **XXIII ENPESS – Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Anais. Rio de Janeiro, 2012. p. 1-10.

_____. **A intervenção do assistente social na assistência estudantil**. 2015. 140 p. Mestrado (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR ANDIFES.

Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais. Brasília, 2012. 24 p.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada:** problemas e discussões. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: JÚNIOR, Orlando A. dos Santos et al. **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003.

BACHA, Edmar; SCHWARTZMAN, Simon. Introdução. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Brasil:** a nova agenda social. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 1-20.

BARBOSA, Carlos Daniel da Luz. **Assistência estudantil:** compromisso do Serviço Social com o ensino superior. Artigo da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. 19 p.

BARRETO, Ivete Santos; BEZERRA, Ana Lúcia Queiroz.; BARBOSA, Maria Alves. Assistência universitária – compromisso social. **Revista da UFG, Goiás**, v. 7, n. 2, dez., 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti. Trabalho e Seguridade Social: o Neoconservadorismo nas políticas Sociais. In: **Trabalho e seguridade social:** percursos e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 152-174.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1934.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao34.htm. Acesso em: 09 maio 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.** Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.**

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. **Programa Bolsa de Trabalho de 1972.** Decreto n. 69.927 de 13 de janeiro de 1972. Disponível em:

<http://www.prolei.inep.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.** Lei n. 9394, de 29 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>. Acesso em: 23 maio 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação de 2001 (2001-2010).** Lei n.

10.171 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis. Acesso em: 16 maio 2015.

_____. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI 2007.** Decreto n. 6096 de 24 de abril de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES 2007.** Portaria Normativa n. 39 de 12 de dezembro de 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 09 maio 2015.

_____. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**

2010. Decreto n. 7234 de 19 de Julho de 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 09 maio de 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação de 2011 (2011-2020).**

Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 22 maio 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Macroeconomia da estagnação: crítica a ortodoxia convencional no Brasil pós-1994.** São Paulo: Editora 34, 2007.

_____; THEUER, Daniela. Um Estado novo-desenvolvimentista na América Latina? **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 811-829, dez. 2012.

BRETTAS, Tatiana. A mercantilização do ensino superior no Brasil: uma crítica a proposta neoliberal. **19ª Conferência Mundial de Serviço Social.** Anais. Salvador, ago., 2008. p. 1-12.

CASTELO, Rodrigo. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 46-77.

_____. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**, n. 112, p.613-636, out./dez., 2012a.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

_____. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, USP, n. 24, p. 5-15, set./dez., 2003.

_____. **Convite à filosofia.** 13 ed. São Paulo: Ática, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de ética profissional do/a assistente social.** 10 ed. Brasília: CFESS, 2012. 60 p.

_____. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2012. 63 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, documento de trabalho 3/03, 2003. 42p.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Política de assistência social e serviço social: dilemas e desafios da intervenção profissional. **Revista Libertas**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 1-20, jan./jun, 2011.

FELICETTI, Vera Lúcia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio e avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar., 2009.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; VIOLA, Solon Eduardo. Autonomia e conhecimento – algumas aproximações possíveis entre Antônio Gramsci e Paulo Freire a partir da análise de práticas pedagógicas emancipatórias. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 99-108, jul./dez., 2004.

FILHO, Marcio Camargo Cunha; CARRION, Eduardo Kroeff Machado. Decretos do governo com força de lei das cortes constitucionais de Brasil e Espanha: um contraste entre (relativo) intervencionismo e paralisia judicial no cenário político. In: **X Salão de Iniciação Científica**. Anais. Porto Alegre, PUCRS, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Proposta do FONAPRACE para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**. Disponível em:

<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/pna.htm>. Acesso em: 09 junho 2015.

_____. **Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições de Ensino Superior Públicas**, 1996. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/pna.htm>. Acesso em: 09 junho 2015.

_____. **Primeira Pesquisa do Perfil Social, Cultural e Econômico dos Estudantes das IFES**, 1997. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/pna.htm>. Acesso em: 09 junho 2015.

_____. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**, 2007. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/pna.htm>. Acesso em: 09 junho 2015.

_____. **Objetivos do FONAPRACE, 1987**. Disponível em: <http://201.57.207.35/fonaprace/index.php/sobre/>. Acesso em: 05 de maio 2016.

FRANÇA, Késsia Roseane de Oliveira França. **A assistência estudantil no contexto da expansão da educação profissional**. 2013. Disponível em: http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php/component/docman/doc_detail/s/836-a-assistenciaestudantil-no-contexto-atual-da-expansao-da-educacao-profissional. Acesso em: 17 maio 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução e edição de Carlos Nelson COUTINHO; HENRIQUES, Luiz Sérgio; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização, Brasileira, 1999a. v. 4.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução e edição de Carlos Nelson Coutinho; HENRIQUES, Luiz Sérgio; NOGUEIRA, Marco Aurélio (co-edição). Rio de Janeiro: Civilização, Brasileira, 2001. v. 4.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução e edição de Luiz Sérgio Henriques; COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio (co-edição). Rio de Janeiro: Civilização, Brasileira, 2002. v. 5.

_____. **Escritos Políticos**. Tradução e organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1: 1910-1920.

_____. **Escritos Políticos**. Tradução e organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 2: 1921-1926.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução e organização de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização, Brasileira, 2006. v. 2.

GUERRA, Yolanda. Transformações societárias e serviço social: repercussões na cultura profissional. In: **Serviço social brasileiro nos anos 2000: cenários, pelepas e desafios**. Recife: UFPE, 2014. p. 45-61.

IAMAMOTO, Marilda Varela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 9-32, jan./jul., 2004.

_____. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS/ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências**

profissionais. Unidade IV: O significado do trabalho do assistente social nos distintos espaços sócio-ocupacionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 341-375

_____. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CFESS/ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Unidade VI: O significado do trabalho do assistente social nos distintos espaços sócio-ocupacionais. Brasília: CFESS/ABEPSS. 2009a.

JUNIOR, João dos Reis Silva; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios em Blanco – Serie Indagaciones**, n. 23, p. 119-156, junio 2013.

LIMA, Carla Patrícia Novaes de. A Arte da Participação e a Participação pela Arte: uma experiência nas Casas de Estudantes universitárias da UFPE. **Serviço Social em Revista**, Londrina/UDEL, v. 5, n. 1, jul./dez., 2002.

LIMA, Ana Maria Costa Amoroso. **Administração pública brasileira e o sistema universitário federal** – a ética deformada do patrimônio. 2006. 170 p. Doutorado (Tese) - Programa de Pós-Graduação, Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

LISBOA, Teresa Kleba; RIBEIRO, Edaléa Maria. Pressupostos para a intervenção profissional em serviço social. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 143-153, 2012.

LOUREIRO, José Luis; PAULA, Luiz Fernando de. **Novo desenvolvimentismo e a agenda de reformas macroeconômicas para o crescimento sustentado com estabilidade de preços e equidade social.** Disponível em: <http://www.ppgs.ufrgs.br/akb/clipping/18pdf>>. Acesso em: 09 maio 2015.

MACHADO, Mariana Pfeifer. **O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013.** 2013. 220 p. Doutorado (Tese) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 465-476, set./dez., 2006.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. In: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis; Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Orgs.). **Revista Comemorativa 25 anos - história, memórias e múltiplos olhares**. UFU, PROEX: 2012. 212 p.

MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1990. 288p.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Araújo. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar., 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 282 p.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, FCC, n. 115, p. 207-232, mar., 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, jan./mar., 2000.

_____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr., 2009.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da Cidadania**. São Paulo: UNESP, 2012. 280 p.

MARX, Karl. **A Questão judaica**. Tradução de Artur Morão. Lusosofia, 1989. Disponível em:

www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf. Acesso em: 19 janeiro 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, mai./ago, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Estudos Socioeconômicos. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 481-495.

_____; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Política social e serviço social: os desafios da intervenção profissional, **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. Spe bilíngüe, p. 61-71, 2013.

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

_____. 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.

_____.; AMARAL, Angela. Serviço Social brasileiro: cenários e perspectivas nos anos 2000. In: **Serviço social brasileiro nos anos 2000: cenários, peijas e desafios**. Recife: UFPE, 2014. p. 23-43.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELLOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun., 2008.

NAVARRO, Vera Lúcia; PRAZERES, Taísa Junqueira. Reestruturação produtiva, precarização e saúde do trabalhador na indústria de calçados de Franca (SP). In: LOURENÇO, Edvânia; NAVARRO, Vera; BERTANI, Íris; SILVA, José Fernando Siqueira da; SANT'ANA, Raquel (Orgs.). **O avesso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. 1 ed. São Paulo, Expressão Popular, FAPESP, 2010. cap. 8, p. 179-196.

NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana Corrêa (Orgs.). **UFSC 50 anos: trajetórias e Desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010. 480 p.

NETO, José Paulo. Transformações societárias e serviço social – notas para uma análise perspectiva da profissão. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 50, p. 87-132, abr., 1996.

_____. A construção do projeto ético político do serviço social. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo I: Crise contemporânea, questão social e serviço social. Brasília: CEAD, 1999.

_____. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun. 2012.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro; PFEIFER, Mariana. O papel do Estado e o Welfare Mix. Revista **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 143-160, 2005.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHARTZMAN, Simon et al. (Org.). **Universidades e instituições científicas no Brasil**. Brasília: CNPq, 1982.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. 2007. 378 p. Doutorado (Tese) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, Potyara Amazoneida; STEIN, Rosa Helena. Política social: universalidade versus focalização. Um olhar sobre a América Latina. In: BOSCHETTI, Ivanete. **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 106-130.

PEREIRA, Evelyne Medeiros et al. Educação, “neodesenvolvimentismo” e Serviço Social: os IFs em questão. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 122, p. 317-340, abr./jun., 2015.

PFEIFER, Mariana. Pensando a educação com Gramsci. In: MICHELOTTO, Regina Maria, PFEIFER, Machado (Orgs.). **Política e Educação em Gramsci**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010. 163 p.

_____. O social no interior do projeto neodenvolvimentista. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 746-766, jan./dez, 2014.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues; NASCIMENTO, Giovanni Bezerra do. Educação e autonomia em Gramsci. **Revista Evidência**, Araxá, n. 5, p. 17-38, 2009.

PINTO, Rosa Maria Ferreira. **Política educacional e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1986.

PINTO, Jennifer Christie do Nascimento Gonçalves. Assistência Estudantil na UFFRJ. In: **XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Anais. Brasília, 2010, 10 p.

PRADO, Alexandra Pires do; YARI, Jiyen. Assistência estudantil: algumas considerações. **XIII Colóquio de Gestão Universitaria em Américas**. Anais. Florianópolis, UFSC, 2014. p. 1-19.

RAICHELIS, Raquel. Intervenção profissional do assistente social e condições de trabalho no SUAS. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, Especial, out. /dez., 2010.

_____. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 420-437, jul./set., 2011.

_____. Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 609-635, out./dez., 2013.

RIBEIRO, Herval Pina. O público e o privado das políticas contemporâneas do Estado moderno. Ascensão e queda dos direitos de cidadania e a emergência do individualismo e do neocorporativismo em saúde. In: LOURENÇO, Edvânia; NAVARRO, Vera; BERTANI, Íris; SILVA, José Fernando Siqueira da; SANT'ANA, Raquel (Orgs.). **O avesso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do**

trabalhador. 1 ed. São Paulo, Expressão Popular, FAPESP, 2010. cap. 13, p. 307-316.

RODRIGUES, Aline Andrade; et al. Teleologia e autonomia: estratégias do exercício profissional do assistente social em Santa Catarina. In: FAGUNDES, Helenara Silveira; SAMPAIO, Simone Sobral (Org.). **Serviço Social, questão Social e direitos humanos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. v. I, p. 77-93.

RODRIGUES. Horácio Wanderley. Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. **Revista Seqüência**, n. 52, p. 201-216, jul., 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Hélder Boska de Moraes. O debate contemporâneo sobre a intervenção profissional. In: FAGUNDES, Helenara Silveira; SAMPAIO, Simone Sobral (Orgs.). **Serviço social questão social e direitos humanos**. Florianópolis: UFSC, 2014. v. I, p. 159-179.

SCHNEIDER, Gláucia Martins; HERNANDORENA, Maria do Carmo A.. Serviço Social Escolar: um olhar a partir da nova lei da Assistência Social e suas implicações ao estudante bolsista. In: SCHNEIDER, Gláucia Martins; HERNANDORENA, Maria do Carmo A. (Orgs.). **Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: CMC, 2012. 80 p.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011. 622 p.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez., 2008.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos-Periódicos do Programa de Pós-Graduação**

em Educação da UCDB, Campo Grande - MS, n. 30, p. 221-235, jul./dez., 2010.

SILVA, Márcia Barbosa da. **O lugar de estudo das mídias na formação de professores numa perspectiva emancipatória**. 2011. 236 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – CE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

SILVA, Ângela Mara Pereira da; ARAÚJO, Elvira Aparecida Simões de. Educação e Assistência Estudantil. In: **XXIII ENPESS - Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Anais. Rio de Janeiro, 2012. p. 1-10.

SILVEIRA, Miriam Moreira. **A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2012.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995. 281 p.

SIMÕES, Nanci Lagioto Hespanhol. **Autonomia profissional x trabalho assalariado: exercício profissional do assistente social**. 2012. 157 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

SOUZA, Celina. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1989**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

_____. **Educação no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

_____. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez., 2003.

SOUZA, Íris de Lima. **Serviço Social na Educação: saberes e competências necessárias no fazer profissional**. 2008. 238 p. Doutorado (Tese) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

TORRES, Mabel Mascarenhas. As múltiplas dimensões presentes no exercício profissional do assistente social: intervenção e o trabalho socioeducativo. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v.12, n.1, p. 202-227, jul./dez., 2009.

TRINDADE, Hélió. UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina. In: TRINDADE, Hélió. **Universidade em ruínas na república dos professores**. 3.ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 2001.

TRINDADE, Rosa Lúcia Predês. Desvendando as determinações sócio históricas do instrumental técnico-operativo do serviço social na articulação entre demandas sociais e projetos profissionais. **Revista Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano II, n. 4, p. 21-42, jul./dez., 2001a.

UNESCO. **La autogestión em los sistemas educativos**. Paris: UNESCO, 1981.

_____. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI - 1998**. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-educacao/C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 14 maio 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Revista UFSC 45 anos – Preparada para novos desafios**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2005. 50 p.

_____. **Relatório Social 2010 da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora Progressiva, 2010. 87 p.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 a 2014 / Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 2010a. 108 p.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019 / Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 2015. 108 p.

_____. Conselho Universitário. **Resolução Normativa nº 52/CUn/2015, de 16 de junho de 2015**. Dispõe sobre a Política de

Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para os Processos Seletivos de 2016 a 2022. Florianópolis, 2015.

Disponível em :

<http://vestibular2016.ufsc.br/files/2012/07/Resolucao-52-CUn-2015-PAA.pdf>. Acesso em: 11 abril 2016.

VACCA, Giuseppe. **Pensar o mundo novo rumo à democracia do século XXI**. São Paulo: Ática, 1996.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino Superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Revista Avaliação**, Campinas - SP, v. 16, n. 1, p. 149-163, mar., 2011.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez., 2010.

XAVIER, Alessandra de Muros. **Serviço social e Educação**: análise do reconhecimento social e das experiências profissionais construídas nos diversos campos da política educacional. 2010. 108 p. Mestrado (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

YASBEK, Maria Carmelita. O Serviço Social como Especialização do Trabalho Coletivo. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB, 1999. p.87- 100.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, mai./ago., 2006.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

- 1.** Em que momento você sente que possui Autonomia em seu exercício profissional ante a Política de Assistência Estudantil?
- 2.** Em que momento você percebe que não tem Autonomia no espaço de atuação com esta política?
- 3.** O que você entende pela terminologia “Autonomia Relativa do assistente social”?
- 4.** Como você percebe a sua Autonomia profissional na relação com à gestão da instituição?
- 5.** Quais as principais dificuldades que você encontra no seu espaço sócio-ocupacional para atuar na Política de Assistência Estudantil?
- 6.** Que conquistas você percebe que já teve em seu exercício profissional na Política de Assistência Estudantil?
- 7.** De que modo as suas condições de trabalho (espaço físico e materiais) interferem em sua Autonomia profissional?
- 8.** Para você, o contexto social, econômico e político do país pode ampliar ou restringir as margens da Autonomia profissional do assistente social?
- 9.** Você vê ligação entre a relação que você estabelece com os usuários da Política de Assistência Estudantil e o processo de desenvolvimento da sua autonomia profissional?
- 10.** Para você, os conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos que você possui interferem em sua Autonomia profissional?
- 11.** Você acha necessário aumentar a sua Autonomia profissional dentro da CoAes? Por que?
- 12.** E, como você analisa que seria possível aumentar às margens de Autonomia profissional dentro da CoAes?
- 13.** Na CoAes, você sente sua autonomia profissional resguardada pelo Código de Ética e pela Lei de Regulamentação da Profissão?
- 14.** Você percebe um processo de adoecimento das profissionais que atuam na CoAes? Tem como correlacionar este adoecimento com a questão da autonomia profissional?
- 15.** Em linhas gerais, você acredita que possui ou não possui autonomia profissional na CoAes?
- 16.** Mais alguma coisa, mais algum outro elemento sobre a autonomia profissional que você gostaria de colocar para finalizar a entrevista?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nº: _____

Por meio deste documento _____ está sendo convidado(a) a responder a entrevista que faz parte do projeto de pesquisa intitulado “A Autonomia Relativa do Assistente Social na Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)”, que vem sendo realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC, em nível de mestrado, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Mariana Pfeifer Machado. O projeto de pesquisa apresentado é de grande relevância para a produção do conhecimento haja vista que o tema estudado é atual ao serviço social; que existem poucos estudos sobre o assunto; que não se encontrou nenhum trabalho que correlacione autonomia relativa do assistente social com o campo de atuação da Política de Assistência Estudantil; e por ser importante discutir prática profissional e a Autonomia que esta prática possui nos diferentes espaços. E, discutir Autonomia profissional no universo da Política de Assistência Estudantil é possibilitar que os assistentes sociais que operacionalizam esta política possam discutir os meandros e melindres do dia-a-dia de sua prática profissional, com vistas à melhor atender os usuários da política e de fato buscar propiciar a eles o que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) preconiza, quer seja, a garantia das condições de acesso e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O objetivo central deste projeto de pesquisa consiste em: identificar e analisar os elementos presentes no trabalho do assistente social na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da UFSC que ampliam e restringem suas margens de autonomia relativa. Os objetivos específicos são: 1) discutir a Educação Superior e a política de assistência estudantil no contexto da sua expansão e das necessidades de permanência dos estudantes; 2) averiguar as correlações existentes entre o trabalho desenvolvido pelo assistente social, a Autonomia que possui para realizar este trabalho e as condições de trabalho que afetam esta Autonomia; 3) identificar e descrever como é realizado o trabalho profissional do assistente social na assistência estudantil da UFSC; 4) demonstrar e analisar os elementos (de gestão, de condições de trabalho, de relações com o usuário, de conhecimentos teórico-metodológicos e técnico-operativos, dentre outros) que perpassam o processo de autonomia relativa do assistente social dentro da CoAEs/UFSC. A fim

de atingir os objetivos mencionados serão utilizados procedimentos metodológicos de caráter bibliográfico e empírico. A pesquisa bibliográfica terá por base referencial teórico crítico sobre a política de educação; a Política de Assistência Estudantil; o exercício profissional do assistente social; e a autonomia relativa do profissional de serviço social. E, a pesquisa empírica implicará em entrevistas às assistentes sociais que atuam na Coordenadoria de Assistência Estudantil da UFSC – Campus Florianópolis. Ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possibilite um maior conhecimento sobre a Política de Assistência Estudantil e a Autonomia profissional dos assistentes sociais que atuam no âmbito desta política. Ao término da pesquisa os(as) entrevistados(as) serão informados sobre os resultados obtidos. Informamos que o(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação. O presente termo assegura os seguintes direitos ao participante: a) Garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre todos os procedimentos empregados em sua realização; b) Liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, podendo entrar em contato com a pesquisadora responsável por qualquer um dos meios abaixo elencados; c) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando absoluta privacidade, sendo omitido o nome do(a) entrevistado(a); d) Opção de solicitar que determinadas informações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido. O(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável em qualquer momento para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, por meio dos contatos abaixo listados. Após estes esclarecimentos, caso não tenha dúvidas, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Ao responder a entrevista feita juntamente com este termo que estou assinando, consinto voluntariamente em colaborar com a realização da pesquisa intitulada “A Autonomia Relativa do Assistente Social na Política de Assistência Estudantil da UFSC”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC.

Florianópolis, junho de 2016.

Nome e Assinatura do Participante:

- Pesquisadora: Lilian Mann dos Santos de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - DSS - CSE – UFSC
Contatos: (48) 9971-2220 / E-mail: lilian.mann@ufsc.br ou
lilian_mann@yahoo.com.br

- Profª Orientadora: Mariana Pfeifer Machado
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – DSS – CSE – UFSC
Contato (48)3721-6638 / E-mail: mariana.pfeifer@ufsc.br