

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E TECNOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E  
DIREITOS HUMANOS  
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS**

**CARLA ISABEL DE OLIVEIRA MARINHO E SILVA**

**O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL COM OS  
DISCENTES QUILOMBOLAS: estudo de caso na Universidade Federal do  
Rio Grande - FURG**

**Pelotas  
2019**

**CARLA ISABEL DE OLIVEIRA MARINHO E SILVA**

**O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL COM OS  
DISCENTES QUILOMBOLAS: estudo de caso na Universidade Federal do  
Rio Grande - FURG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos - Centro de Ciências Sociais e Tecnológicas - da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social e Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mara Rosange Acosta de Medeiros

Pelotas

2019

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M338t Marinho e Silva, Carla Isabel de Oliveira  
**O trabalho do Assistente Social com os discentes quilombolas : estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande - FURG / Carla Isabel de Oliveira Marinho e Silva. – 2019.**

127 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, Pelotas, RS, 2019.  
Orientadora: Mara Rosange Acosta de Medeiros

1. Trabalho do Assistente Social 2. Discentes quilombolas 3. Ações afirmativas. 4. Política social 5. Contrarreforma do Estado I. Medeiros, Mara Rosange Acosta de, or. II. Título.

CDU 364.62

**CARLA ISABEL DE OLIVEIRA MARINHO E SILVA**

**O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL COM OS  
DISCENTES QUILOMBOLAS: estudo de caso na Universidade Federal do  
Rio Grande -FURG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos - Centro de Ciências Sociais e Tecnológicas - da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social e Direitos Humanos.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Presidente e Orientadora Profa. Dra. Mara Rosange Acosta de Medeiros**  
**Universidade Católica de Pelotas (UCPel)**

---

**1ª Examinadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos**  
**Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**

---

**2ª Examinadora: Profa. Dra. Vini Rabassa da Silva**  
**Universidade Católica de Pelotas (UCPel)**

Pelotas, 20 de Dezembro de 2019

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus pais, Sônia e Daniel, exemplos de fé, perseverança e esperança.*

*Ao meu esposo, Paulo, meu amor e grande incentivador, pelo companheirismo e amor sempre expresso no desejo de me ver crescer e avançar.*

*Aos meus filhos, Thamires e André, pelos momentos de amor, alegrias e compreensão de nossa convivência.*

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de abrir este espaço primeiramente agradecendo a Deus, autor da vida, fonte de toda a sabedoria, inteligência e ciência, que nos tem dado entendimento para desenvolver a pesquisa, pois sem Ele, nada existiria.

Aos meus pais, por terem me amado, apresentado ao mundo e pela contínua motivação.

Ao meu esposo Paulo pelo amor, incentivo e o auxílio em meio às maiores e mais profundas angústias e dificuldades.

À minha filha primogênita Thamires e André, meu filho mais novo, por todo apoio, cooperação e incentivo.

À minha orientadora, Professora Dra. Mara Rosange Acosta de Medeiros pelo acolhimento, disponibilidade, apoio, ensinamentos oferecidos, conselhos e discussões.

Às professoras que compõem a banca de avaliação desta dissertação, Rita de Cássia Grecco dos Santos e Vini Rabassa da Silva pela disponibilidade na leitura deste trabalho, com a certeza de que vossas contribuições são e foram para a maior qualificação e melhora deste trabalho.

Às Assistentes Sociais entrevistadas pelas ricas contribuições.

A todos os colegas do Mestrado pelas vivências e compartilhamentos de experiências.

*“Se não puder voar, corra. Se não puder correr, ande. Se não puder andar, rasteje, mas continue em frente de qualquer jeito”.*

*Martin Luther King*

## RESUMO

Esta Dissertação volta-se à análise do trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Com o objetivo de analisar como vem se constituindo o trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas da FURG, buscou-se de forma específica: Conhecer o trabalho realizado pelo Serviço Social da PRAE junto aos discentes Quilombolas; sistematizar as demandas institucionais e dos discentes Quilombolas ao Serviço Social da PRAE na FURG e, descobrir os desafios e possibilidades para atuação dos Assistentes Sociais no trabalho desenvolvido com os discentes Quilombolas da FURG. A investigação foi norteada pelo método dialético-crítico, com abordagem qualitativa que utilizou a pesquisa bibliográfica, documental e de campo na qual, a coleta de dados efetivou-se por entrevista semiestruturada, tendo como universo de pesquisa seis Assistentes Sociais que trabalham com os discentes Quilombolas na PRAE da FURG. A análise dos dados ocorreu pela análise do discurso embasado por Minayo (2014). Os resultados evidenciaram que as principais demandas institucionais para o Serviço Social relacionadas com os discentes Quilombolas, consistem no acolhimento desses ao chegarem na universidade, ao acompanhamento na inclusão dos auxílios e benefícios. As demandas dos discentes Quilombolas ao Serviço Social da PRAE consistem em sua grande parte, nas solicitações quanto aos auxílios e benefícios como a Casa do Estudante Universitário, alimentação e Transporte. As Assistentes Sociais indicaram por meio de suas falas, que a sobrecarga de trabalho, o atendimento exacerbado, as demandas institucionais, os recursos humanos limitados para atendimento aos estudantes e a falta de recursos materiais tem dificultado o planejamento de trabalho com os discentes Quilombolas.

**Palavras Chave:** Trabalho do Assistente Social. Discentes Quilombolas. Ações Afirmativas. Política Social. Contrarreforma do Estado.

## **ABSTRACT**

This dissertation turns to the analysis of the work of the Social Worker with the Quilombola Students of the Federal University of Rio Grande (FURG). In order to analyze how the work of the Social Worker with the Quilombola Students in PRAE / FURG has been constituted, it was specifically sought to: Know the work done by the PRAE Social Work with the Quilombola Students; Systematize the institutional demands and the Quilombola Students to the PRAE / FURG Social Work; Discovering the Challenges and Possibilities for Social Workers to act in their work with FURG Quilombola Students. The research was guided by the critical dialectical method with qualitative approach in which was used the bibliographic, documentary and field research in which data collection was carried out by semi-structured interview, having as research universe six Social Workers who work with Quilombola Students. at PRAE / FURG. Data analysis occurred through discourse analysis based on Minayo (2014). The results showed that the main institutional demands related to Quilombola Students' Social Work consist in their reception when they arrive at the University, accompanying the inclusion of aids and benefits. to aids and benefits such as the University Student House, Food and Transportation. The Social Assistants indicated through their speeches that work overload, exacerbated care, institutional demands, limited human resources for student care and the lack of material resources have made it difficult to plan work with Quilombolas Students.

**KEYWORDS:** Work of the Social Worker. Quilombolas Students. Affirmative Actions. Social Policy, State Reform.

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1 – Levantamento de Teses e Dissertações sobre o Trabalho do Assistente Social.....</b>	<b>19</b>
<b>Tabela 2 – Levantamento de Teses e Dissertações sobre o Trabalho do Assistente Social no Ensino Superior .....</b>	<b>19</b>
<b>Tabela 3 – Sujeitos entrevistados da pesquisa .....</b>	<b>91</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 – Idade .....</b>	<b>92</b>
<b>Gráfico 2 – Faixa etária .....</b>	<b>92</b>
<b>Gráfico 3 – Conclusão da Graduação .....</b>	<b>93</b>
<b>Gráfico 4 – Títulos .....</b>	<b>93</b>
<b>Gráfico 5 – Ano de Ingresso.....</b>	<b>94</b>

## **LISTA DE IMAGENS**

<b>Imagem 1 – Mapa das terras Quilombolas tituladas e em processo no Incra .....</b>	<b>65</b>
<b>Imagem 2 – Mapa da Abrangência da FURG .....</b>	<b>86</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AA</b>	Ações Afirmativas
<b>ABEPSS</b>	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
<b>AI 5</b>	Ato Institucional nº 5
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNDES</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento
<b>CAAF</b>	Coordenação de Ações Afirmativas
<b>CAAPE</b>	Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante
<b>CAATE</b>	Coordenação de Alimentação, Alojamento e Transporte Estudantil
<b>CAE</b>	Coordenação de Atenção ao Estudante
<b>CBVU</b>	Coordenação de Bem Viver Universitário
<b>CELATS</b>	Centro Latinoamericano de Trabajo Social
<b>CEU</b>	Casa do Estudante Universitário
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CFESS</b>	Conselho Federal de Serviço Social
<b>COEPEA</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração
<b>CRESS</b>	Conselhos Regionais de Serviço Social
<b>DAE</b>	Diretoria de Assistência ao Estudante
<b>DIDES</b>	Diretoria de Desenvolvimento ao Estudante
<b>EAD</b>	Ensino à Distância
<b>EAPES</b>	Equipe de Assessoria ao Planejamento do ensino Superior
<b>ENESSO</b>	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso

<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FURG</b>	Universidade Federal do Rio Grande
<b>GTRU</b>	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LIT</b>	Lei de Inovação Tecnológica
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>PEP</b>	Projeto Ético-Político Profissional
<b>PPI</b>	Pretos, Pardos e Indígenas
<b>PUCRS</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>PRAE</b>	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
<b>PROAI</b>	programa de Ações Inclusivas
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>RU</b>	Restaurante Universitário
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNB</b>	Universidade Federal de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 CONTRARREFORMA DO ESTADO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS .....</b>	<b>23</b>
2.1 A Crise do capital: aspectos históricos .....	23
2.1.1 Contrarreforma do Estado e educação superior .....	31
2.2 Política social e a contrarreforma do Estado .....	47
2.3 A Política de Ações Afirmativas .....	53
2.3.1 A Política de Ações Afirmativas na FURG .....	57
2.4 Quilombos e quilombolas .....	58
2.5 Os Quilombolas e o acesso à educação Superior .....	62
<b>3 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL .....</b>	<b>68</b>
3.1 As dimensões constitutivas do trabalho profissional do Assistente Social .....	73
3.2 O Projeto Ético - Político do Serviço Social .....	76
3.3 O trabalho do Assistente Social na educação .....	80
<b>4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>85</b>
4.1 Apresentação geral do campo de pesquisa .....	85
4.2 .Percurso da pesquisa.....	89
4.2.1.Procedimentos Metodológicos .....	90
4.3 Campo de Pesquisa.....	91
4.3.1Caracterização das Assistentes Sociais da PRAE na FURG.....	91
4.4 O trabalho do Assistente Social com os Discentes Quilombolas da FURG.....	94
4.4.1 Demandas institucionais ao Serviço Social da PRAE na FURG .....	97
4.4.2 Demandas específicas dos Discentes Quilombolas para o Serviço Social da PRAE na FURG .....	99
4.4.3 Desafios e Possibilidades no trabalho desenvolvido pelos Assistentes Sociais com os Discentes Quilombolas da FURG.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>126</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, analisa-se empiricamente como está se constituindo o trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

A escolha por essa temática decorreu de nossa inserção profissional enquanto Assistente Social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), desde 2014, e no atendimento aos estudantes Quilombolas que ingressaram no ensino superior público por meio de políticas de ação afirmativa e, também, da inserção no Programa de Pós Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). O estudo aqui proposto ganha vida devido a nossa trajetória profissional nos diversificados espaços sócio-ocupacionais como na política de assistência social, judiciário e na saúde. Esses espaços possibilitaram uma base de experiências que fortaleceram a nossa prática no atendimento às pessoas e/ou aos grupos sociais.

Para melhor compreensão do estudo, inicialmente, foi realizada uma contextualização da crise capitalista evidenciada nos anos de 1970, que impulsionou posteriormente a consagração de ondas neoliberais nos países industrializados. Na década de 1990, as crises de cunho financeiro envolveram todo o mundo como uma crise política, social e cultural firmada pelas contradições do sistema capitalista e de seu caráter cíclico. Esta crise se manifestou a partir do modelo de produção e reprodução do sistema capitalista, causando desequilíbrio estrutural de interesses e exigências que compõem as classes fundamentais desse tipo de sociedade. Portanto, a crise propiciou que uma pequena parcela privilegiada estabelecesse mecanismos exploratórios de uma classe em detrimento de outra, aumentando assim, as pressões da classe burguesa contra os trabalhadores. Na América Latina, causou alterações inclusive na educação superior.

Na década de 1990, as transformações que posteriormente alcançam o ápice na contrarreforma da educação superior se iniciam. Tal reforma é evidenciada pelo caráter mercadológico, com propostas voltadas para a educação como consumo, refletidas nas políticas neoliberais que afetaram as universidades federais precarizando o trabalho e as políticas educacionais.

Desta forma, a educação superior no Brasil é inserida no campo das políticas sociais, num cenário político-econômico neoliberal, cujas direções são baseadas na diminuição da intervenção do Estado no âmbito social com características claras de desestatização,

privatização e redução de gastos com as políticas sociais, o que se configura como alternativa para retornar à acumulação do capital e lidar com suas crises estruturais. Nesse cenário, o Estado mínimo é proposto apenas para as políticas sociais, porém, máximo para o capital (PERONI, 2015).

Para melhor entendermos a educação superior enquanto política social, é importante refletir sobre como se constitui o trabalho do Assistente Social, especialmente nas instituições educacionais junto aos discentes Quilombolas. Dispõe assim, um desafio aos Assistentes Sociais entender a dinâmica das políticas sociais e as manifestações da questão social que provocam grandes repercussões no trabalho realizado por essa categoria profissional.

Desta forma, as políticas sociais constituem particularidades diferenciadas em cada período da acumulação capitalista que mostra a luta das classes sociais opostas em torno da riqueza socialmente produzida, indicando uma necessidade de se conhecer tais peculiaridades das medidas de proteção social em cada período (CONSTANTINO, 2015).

Marilda Villela Iamamoto enfatiza que os Assistentes Sociais trabalham nas manifestações mais dilacerantes da questão social, tais como se apresentam aos indivíduos sociais de diferentes “segmentos das classes subalternas em suas relações com o bloco do poder e nas iniciativas coletivas pela conquista, efetivação e ampliação dos direitos de cidadania e nas correspondentes políticas públicas” (IAMAMOTO, 2009a, p. 19).

Portanto, ao trabalharem com as variadas manifestações da questão social, nos mais diversificados espaços sócio-ocupacionais, os assistentes sociais trabalham na “formulação, planejamento e execução das políticas públicas nas áreas de educação, saúde, previdência, assistência social, habitação, meio ambiente, entre outras, movidos pela perspectiva de defesa e ampliação dos direitos da população” (IAMAMOTO, 2009a, p.19).

Iamamoto (2001a) ressalta, que o Assistente Social constitui-se um trabalhador assalariado que nas suas relações e inserção no mercado, compra e vende a sua força de trabalho especializada aos empregadores estatais e privados, dispondo de relativa autonomia na condução de seu trabalho junto a pessoas e grupos sociais - o que exige compromisso com os princípios éticos norteadores da ação profissional explicitados no código de ética profissional. Neste sentido, conhecer o trabalho do Assistente Social, junto aos estudantes Quilombolas, possibilita fortalecer e reafirmar o compromisso com os usuários dos serviços socioassistenciais na garantia da defesa dos direitos.

A situação do Assistente Social como trabalhador assalariado é condição fundamental para que se compreenda o contexto de trabalho no qual está inserido - já que não é viável entender o seu fazer profissional desvinculando-o do desenvolvimento da dinâmica institucional, assim como, das refrações da questão social que se elevam mediante as expressões do modo de produção capitalista, que transpõem e se concretizam no espaço sócio-ocupacional da universidade.

O Ministério da Educação (MEC) impulsionou as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a efetivarem reestruturações da arquitetura acadêmica para qualificar o processo formativo na graduação. Surgiram então, propostas maiores de estrutura curricular que começam a entrar na agenda de debates sobre a reforma da educação superior brasileira.

Devido ao aumento das ofertas de vagas nos cursos de graduação, ocorreram mudanças significativas do perfil estudantil - pois foi ampliado o número de matrículas nas universidades por meio de ações afirmativas, novas formas de ingresso, entre outros (BRASIL, 2010).

O cenário exposto indica que o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi um dos principais responsáveis pelo aumento do número de Assistentes Sociais nas IFES, sendo esse profissional solicitado enquanto categoria para trabalhar no ensino superior, principalmente na assistência estudantil.

Nesse sentido, é de extrema importância o fortalecimento de discussões a respeito do Serviço Social na educação, estabelecendo essa política como mais um espaço para o trabalho do profissional, tendo-se em vista as exigências provenientes da sociedade do capital global, marcada na contemporaneidade pelo crescimento da desigualdade social - uma vez que a crise do capitalismo na esfera mundial provoca uma série de contrarreformas nas políticas sociais, precarizando a viabilização dos direitos sociais.

No entanto, conforme aponta Iamamoto (2012), o Serviço Social não está condenado a reproduzir os interesses das classes dominantes, pois ao organizar-se enquanto categoria pode construir um projeto profissional de acordo com os interesses dos trabalhadores. O Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social, que surgiu num cenário de forte mobilização popular, serve de exemplo.

Assim, é possível ao Assistente Social ultrapassar as demandas institucionais e desenvolver um conjunto de respostas profissionais que satisfaçam às reais necessidades dos

usuários. Nesse entendimento, é que esse trabalho possui grande relevância, pois conhecer a realidade do trabalho desenvolvido pelos Assistentes Sociais, possibilitará aos estudantes Quilombolas um atendimento voltado às suas reais necessidades e, conseqüentemente, a garantia de seus direitos enquanto usuários da política de educação superior.

Esse trabalho justifica-se pela relevância de conhecer a atuação profissional do Assistente Social. E, se tratando do trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas no ensino superior, tornou-se ainda mais desafiador, tendo em vista que ao iniciarmos o estudo identificamos que a temática não é abordada nas pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A partir da busca no CAPES, mesmo sem contemplar o debate sobre o Trabalho do Assistente Social com discentes Quilombolas, podemos identificar as produções científicas na área do Serviço Social que tratam sobre o Trabalho do Assistente Social.

Nossa sistematização foi realizada compreendendo o recorte temporal entre 2014 e 2018, período que iniciamos o trabalho como Assistente Social na FURG. Encontramos pesquisas sobre o “Trabalho do Assistente Social”, especificamente nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Serviço Social na seguinte composição: quatro teses, de quatro universidades, em três regiões e quatro Estados (**Tabela 1**).

Na estruturação sobre o “Trabalho do Assistente Social no Ensino Superior”, especificamente nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social destacamos: onze dissertações, de quatro universidades, em duas Regiões e quatro Estados do país (**Tabela 2**). No entanto, sobre o trabalho do Assistente Social com Quilombolas, nenhuma pesquisa foi encontrada.

**Tabela 1:** Levantamento de teses e dissertações sobre o trabalho do Assistente Social

Programas de Pós-Graduação em Serviço Social	Sul	Sudeste	Nordeste	<b>TOTAL</b>
	RS	RJ	PE	
Teses	2	2	-	4
Dissertações	2	4	5	11
<b>TOTAL</b>	4	6	5	15

**Fonte:** Elaborado pela autora

**Tabela 2:** Levantamento de teses e dissertações sobre o trabalho do Assistente Social no ensino superior

Programas de Pós-Graduação em Serviço Social	Sudeste	Nordeste	<b>TOTAL</b>
	RJ	PE	
Teses	-	-	-
Dissertações	2	1	3
<b>TOTAL</b>	2	1	3

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nas buscas efetuadas para as análises das teses e dissertações, utilizamos os seguintes tópicos: área, instituição, nível, ano, título, autor, palavras-chave. Dentro das buscas manuseadas, partimos das palavras-chave de acordo com as seguintes sentenças: trabalho, assistente social, educação superior, ensino superior, quilombola. Foram identificadas 392 pesquisas, das quais selecionamos 18. Referente ao tema específico “Trabalho do Assistente Social”, identificamos 15 pesquisas, no que tange a abordagem “Trabalho do Assistente Social no ensino superior” identificamos três. No total pesquisado e analisado, não foram encontradas investigações sobre o trabalho do Assistente Social com Quilombolas.

Os números acima apresentados sobre o “Trabalho do Assistente Social” e o “Trabalho do Assistente Social no ensino superior”, foram examinados do universo de quatro teses e quatorze dissertações. Esses documentos nos auxiliaram no processo investigativo que constituíram o corpus de análise de nossa pesquisa. Da coleta das teses selecionadas, as universidades que abordaram a temática foram: Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul (PUCRS) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Relativo as dissertações foram quatro instituições: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A partir dessas análises, foi evidenciada a necessidade e a pertinência de um estudo mais aprofundado sobre a temática, de forma a ressaltar a importância desse estudo aos Assistentes Sociais, a fim de qualificar os serviços prestados aos estudantes Quilombolas, objetivando, dessa forma, a garantia e viabilização de direitos, como também subsidiando a formulação de políticas públicas para essa parcela da população. Neste sentido, conhecer o trabalho profissional permitirá olhar para além daquilo que se mostra, ou seja, além das aparências dos fenômenos e dos limites político-institucionais, norteando a construção de orientações para uma prática profissional em busca da emancipação humana.

Diante desse cenário complexo em que se inscreve a prática profissional do Assistente Social, refletimos sobre as condições concretas de efetivação do exercício profissional na educação superior pública com os discentes Quilombolas. Destacamos no percurso dessa investigação a dimensão educativa do trabalho como forma de enfrentamento aos desafios cotidianos, como também, a potencialidade para a construção de um exercício profissional orientado pelos princípios do PEP do Serviço Social, evidenciado pelas dimensões ético-política, teórico- metodológica e técnico-operativa.

Assim, contextualizar o trabalho do Assistente social é ter clara a disputa de poder entre as classes e a necessidade de uma defesa intransigente dos direitos sociais, dentre os quais o da educação pública, gratuita e de qualidade

Essa pesquisa buscou responder ao seguinte problema: **Como vem se desenvolvendo o trabalho do Assistente Social na implementação de direitos aos estudantes Quilombolas na FURG?**

Nessa perspectiva, desdobraram-se as seguintes questões norteadoras<sup>1</sup>:

- A. Quais as demandas institucionais em relação ao trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas?

---

<sup>1</sup> As perguntas que constam no questionário anexo a esse projeto partem dessas perguntas norteadoras.

- B. Quais as demandas dos discentes Quilombolas para os Assistentes Sociais?
- C. Como se efetivam os desafios que surgem cotidianamente nesse processo?
- D. Quais os mecanismos propositivos que são criados para o enfrentamento dos desafios existentes no cotidiano de trabalho?
- E. Quais os marcos teóricos e legais que embasam o trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas?

O objetivo geral intentou analisar como vem se constituindo o trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas na FURG, com vistas à garantia e viabilização de direitos para esse segmento.

Dessa maneira específica, se objetivou:

1. Conhecer o trabalho realizado pelo serviço social da PRAE com os discentes Quilombolas da FURG;
2. Sistematizar as demandas institucionais e dos discentes Quilombolas ao Serviço Social da PRAE na FURG;
3. Descobrir quais os desafios e possibilidades para atuação dos Assistentes Sociais no trabalho desenvolvido com os discentes Quilombolas da FURG.

A pesquisa amparou-se no método dialético-crítico, de abordagem qualitativa e os sujeitos envolvidos, seis Assistentes Sociais que trabalham na Política de Educação superior na PRAE da FURG. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e a análise dos dados, pela análise do discurso.

Além dessa introdução e das considerações finais, a dissertação se compõe de mais três capítulos. No primeiro desses, Intitulado “A Contrarreforma do Estado e educação superior: as Políticas de ações afirmativas” abordamos os aspectos históricos da crise do capital; a Política Social e a Contrarreforma do Estado; A Política de Ações Afirmativas; Quilombos e quilombolas; o Quilombola e o acesso a educação superior.

No capítulo posterior, apresentamos “O Trabalho do Assistente Social”; as dimensões constitutivas do Trabalho do Assistente Social; O PEP do Serviço Social e o trabalho do Assistente Social na educação.

No último capítulo, versamos sobre “A Contextualização da Pesquisa.”, onde destacamos o percurso da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, a

caracterização das Assistentes Sociais da PRAE na FURG, com destaque ao trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas da FURG; demandas institucionais ao Serviço Social da PRAE na FURG, finalizando com os desafios e possibilidades no trabalho desenvolvido com os discentes Quilombolas da FURG.

## **2 CONTRARREFORMA DO ESTADO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

Neste capítulo, uma contextualização é inicialmente feita sobre a crise do capital na intenção de melhor compreensão do estudo. Assim, é de extrema importância enfatizar-se o capitalismo contemporâneo, ocorrido em âmbito mundial nas três últimas décadas do século XX, a partir do processo de acumulação capitalista e dos enfrentamentos entre as classes sociais contraditórias. Essa fase tem como principal característica uma soma de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, nas quais as repercussões da reestruturação econômica afetaram a vida da classe trabalhadora que passou a ser explorada em grandes proporções (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

### **2.1 A crise do capital: Aspectos históricos**

Os processos de revolução tecnológica e organizacional de produção - ocorrido no momento de transição para o novo regime de acumulação capitalista e chamado por Harvey (2007) de acumulação flexível - são considerados como uma fase de reformulação de organização produtiva nas linhas da indústria, voltadas para o modelo internacional. O autor ainda considera que as décadas de 70 e 80 significaram um momento bastante confuso de reestruturação econômica, reajustamento social e político. Mota (2005) destaca que em relação ao mercado, foram criados ganhos mediante novos modelos de saída da produção e também da separação dos tradicionais mercados de consumo. Já no que diz respeito a produção, ocorre a mudança dos modelos tecnológicos, o aumento da produção da mais valia<sup>2</sup> e a efetivação de novos padrões para superar as barreiras sociopolíticas que atingiam o rendimento da força de trabalho.

A crise estrutural do capital no âmbito do Estado nos últimos 10 anos teve como respostas a ratificação e liberdade do poder político e econômico das classes dominantes.

---

<sup>2</sup> Mais-valia significa “o processo de trabalho que perdura além do ponto em que seria reproduzido um simples equivalente do valor da força de trabalho e agregado ao objeto de trabalho, mediante a atividade da força de trabalho, reproduz-se, portanto, não só seu próprio valor, mas produz-se também valor excedente” (MARX, 1996, p. 329). “Então, a mais-valia é constituída a partir do valor excedente extraído do trabalhador na esfera produtiva que é apropriado pelo capitalista sem nenhum custo” (NETTO; BRAZ, 2011).

Na visão de Mota (2005), o Estado enfrenta a crise através de programas de governo com corte neoliberal, negando a regulação da economia estatal, abandonando as políticas do pleno emprego e reduzindo investimentos na seguridade social em favor da regulação conduzida pelo mercado.

Após a crise econômica dos países industrializados nos anos de 1970, das crises da dívida externa nos países de terceiro mundo nos anos de 1980 e da implosão dos regimes burocráticos no Leste europeu (com investidas do capital contra o trabalho) ocorreu uma grande onda neoliberal (TOUSSAINT, 2002).

Em relação a década de 1990, verificou-se em todo o mundo crises de cunho financeiro atreladas à crise política, social e cultural, que foram estabelecidas pela dinâmica de contradições do sistema capitalista, cujo caráter cíclico, transcorrem reiteradamente a partir da segunda década do século XIX (NETTO, 2012).

Cabe ressaltar, que a crise se manifesta a partir do modelo de produzir e reproduzir do sistema capitalista. E, pela sua natureza, causa um desequilíbrio estrutural nos interesses e exigências que compõem as classes fundamentais neste tipo de sociedade. Portanto, pode-se afirmar que a crise propicia que uma pequena parcela privilegiada estabeleça mecanismos exploratórios de uma classe contra outra, aumentando as pressões da classe burguesa contra os trabalhadores. Devido a estes fatores, é que numa sociedade capitalista ocorrem oscilações que evidenciam períodos de crise e de ápice. Portanto, a crise serve para garantir a manutenção do alto padrão de acumulação e para reforçar sua supremacia, garantindo assim, o aprofundamento das desigualdades (DUARTE, 2007).

Ao se referir a crise do capitalismo Netto (2012), destaca que uma delas, a sistêmica, aconteceu apenas duas vezes na integralidade “A crise sistêmica não é uma mera crise que se manifesta quando a acumulação capitalista se vê obstaculizada ou impedida. A crise sistêmica se manifesta envolvendo toda a estrutura da ordem do capital” (NETTO, 2012, p.415).

Conforme asseverado pelo autor, a primeira crise sistêmica aconteceu na Europa, em 1873 e veio acompanhada de grande depressão, com duração de mais de vinte anos. Já a segunda, eclodiu em 1929, atingindo dimensões catastróficas nos países capitalistas, com duração aproximadamente de dezesseis anos sendo superada no segundo pós-guerra.

Após os anos de 1970, o capitalismo contemporâneo passa por uma inovação provocada pelo desgaste do padrão de acumulação, que se estabelece pela urgência de que a

taxa de lucro do capital se recomponha. Esta acentuada crise de acúmulo do capital nos últimos dez anos do século XX teve início nos países centrais e desdobramentos gradativos para os países periféricos do capitalismo.

O regime de acumulação Keynesiano e fordista sofre um esgotamento que desencadeia a crise estrutural do capitalismo. Para responder às repercussões dela, as classes dominantes procuram opções em níveis globais para retomada das taxas de lucro obtidas anteriormente (HARVEY, 2007).

Portanto, devido à crise, buscaram-se ações de ajustes essenciais ao processo de reestruturação da economia por meio da burguesia e para retomada do crescimento da produção e produtividade, utilizaram-se da corrida tecnológica. A chamada reestruturação produtiva tinha objetivo bem definido: obter superlucros. Em outras palavras, a burguesia adotou um sistema de mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas que serviram para a manutenção de novas formas de reestruturação do capital.

Nas considerações de Duarte (2017), a burguesia foi a grande produtora e protagonista de mudanças:

a) No processo produtivo, com a reestruturação produtiva, centrada na lógica da acumulação flexível que carrega grandes alterações nas relações sociais, provocando mudanças no controle e na organização do trabalho contemporâneo, afetando a maneira de pensar e agir do homem localizado na classe trabalhadora; b) na organização e intervenção do Estado, reconfigurando as relações entre o Estado e a sociedade; c) no campo da cultura; com a inovação lógica do capital para todos os processos do espaço cultural; e d) na propagação de um novo projeto burguês de sociedade, sob a égide neoliberal (DUARTE, 2017, p.40).

Portanto, de acordo com a autora, a burguesia propagou um novo projeto de sociedade sob a égide neoliberal. O neoliberalismo nasceu na Europa e América do Norte depois da II guerra Mundial com a finalidade de contrapor teórica e politicamente o Estado de Bem-estar social e o Estado intervencionista. Segundo Anderson (1995), apesar do neoliberalismo ter surgido na primeira metade do século XX, apenas nos primeiros períodos da década de 1970 que os ideais neoliberais ganham força nos países capitalistas centrais – após a grande crise do modelo econômico pós-guerra.

Nas considerações de David Harvey (2007), o neoliberalismo carrega uma proporção política que visa promover condições favoráveis para a acumulação do capital e do restabelecimento do poder das elites econômicas, formadas pelos proprietários de enormes volumes de capital, geralmente dirigentes e empresários de grandes empresas.

Netto (2012), destaca que o projeto de cunho neoliberal se pauta em três argumentos: a flexibilização, envolvendo as relações de trabalho e produção; desregulamentação dos círculos financeiros e comerciais e; privatização das empresas estatais. Para ele, as privatizações propiciaram repasses consideráveis de riquezas públicas ao grande capital, enquanto a desregulamentação extinguiu as proteções alfandegárias dos países mais frágeis, dando liberdade ao capital para as especulações contra as economias nacionais.

O autor citado expõe que a flexibilização, apesar de ter sido fundamental para a retirada dos direitos dos trabalhadores, teve outra função: a alteração nas maneiras de produção fordista/taylorista. Ele ainda reforça que a desregulamentação implementada pelo capital, sem dúvidas, provocou um aumento excessivo das atividades econômicas e financeiras pela superacumulação e especulação desenfreada - que se tornaram independentes de monitoramento dos Estados nacionais, entretanto, elas foram largamente amparadas pelas tecnologias de comunicação, diminuindo assim, os espaços de tempo para as trocas de informações (NETTO, 2012).

Anderson (1995) evidencia que as ideias de Friedrich Hayek, (fundador do neoliberalismo), expressavam que a resolução da crise se daria pela diminuição aos investimentos voltados para a questão social e muito fomento ao capitalismo. Sônia Draibe (1993) reforça o pensamento de Anderson, ao afirmar que o discurso neoliberal, no que tange às políticas sociais seria o ataque ao modelo do Estado de Bem Estar-Social, de onde ocorrem as alegações de reformas voltadas para o mercado.

No que consiste aos gastos sociais e intervenções econômicas, o Estado se mostra diminuto. No entanto, a segurança monetária aparece como objetivo máximo de qualquer governo. E, para isso, deve haver restrição de gastos com o Bem-Estar, assim como o restabelecimento da cota natural do desemprego - que significa criar um exército de reserva de trabalho na intenção de fragmentar os sindicatos. Além do mais, para estimular os agentes econômicos, realizam-se reformas fiscais, ou seja, a redução de impostos sobre os rendimentos maiores e também sobre as rendas. O entendimento era que deveria haver uma salutar desigualdade para movimentar as economias avançadas, antes paralisadas devido ao

que foi deixado por Keynes e Beveridge, referente ao entendimento de que a interferência anticíclica e o arranjo social foram distorcidos e impediram o caminho normal da acumulação e do mercado (ANDERSON, 1995).

Esse projeto de sociedade serviu de base para desencadear diversas alterações societárias. Nos continentes capitalistas, o resgate dos procedimentos de acumulação e supremacia do capital financeiro foi retomado, interferindo na vida de todos, inclusive na conformação total da política de educação ao mundo capitalista.

O atual período de acumulação do capital se caracteriza para além do processo de globalização, mas, principalmente como um processo de mundialização no qual prevalece a supremacia do capital financeiro, imprimindo transformações na educação superior com o propósito de envolver o mundo do trabalho. A mundialização se caracteriza por um regime de liberdade de comércio, destruição e desregulamentação de conquistas democráticas e sociais, empregues a partir dos anos 1980, principalmente nos governos de Reagan e Thatcher (ANDERSON, 1995).

O capital tem a necessidade de reestruturar seu ciclo de produção e usa as classes dominantes, exigindo que essa coloque o capital financeiro como prioridade para alcançar altos índices de lucro, articulados às instituições e grupos financeiros. Tal processo, promovido pelos órgãos multilaterais, conquista os Estados nacionais e o âmbito mundial, conferindo uma característica global a produção e ao consumo dos países como um todo (IAMAMOTO, 2007).

A nova proposta introduzida pelo modelo flexível ou toyotismo<sup>3</sup> se constitui como integrante do regime de reestruturação produtiva e tem como característica principal os modelos racionalizados de organização de produção e trabalho a partir da produção horizontalizada, segmentada e descentralizada. Seu intuito é o de assegurar a mobilidade dos postos de produção e, com isso, adequá-los ao novo modelo de acumulação. Dessa forma,

---

<sup>3</sup> O Toyotismo, também conhecido como modelo japonês de produção, possui algumas características que de acordo com Antunes (1999) são: produção diversificada voltada para a demanda, na intenção de satisfazer as determinações individuais do mercado de consumo adaptada a dinâmica corrente do capital; produção versátil e voltada para os interesses do cliente; enfoque no trabalho em equipe e nas múltiplas funções com intuito de diminuir os gastos com o trabalho; adequação da produção ao consumo, reduzindo o estoque quase a zero; enxugamento do processo de produção utilizando a horizontalização, com prioridade (na fábrica) daquilo que é essencial para a produção, transferindo os demais processos por meio de terceirização; diminuição da fábrica terceirizando e, subcontratando a produção e o trabalho; uso de novidades tecnológicas. Nas considerações do autor, também houve uma ingerência crucial do capital no sindicalismo tendo em vista a substituição do sindicato aguerrido e autônomo, por um sindicato empresarial.

alcançando os setores de produção nas esferas sócio-político-institucional, atuando na remodelação do comportamento das forças produtivas e na restauração da fase de reprodução do capital, causando mudanças nas relações sociais e no âmbito da produção (MOTA; AMARAL, 1998).

Duarte (2007) reforça o pensamento de Mota e Amaral, ao expressar que o novo padrão de produção afeta o processo produtivo ainda com maior intensidade nas relações no mundo do trabalho e aproxima o trabalhador aos propósitos da produção capitalista. Esse novo cenário, requisita novas maneiras de subalternidade do trabalho para torná-lo flexível à produção, causando um aumento de produtividade e enfraquecendo as formas organizativas de mobilizações e luta dos trabalhadores (ANTUNES, 2005). Essas transformações, causadas pelo incentivo à tecnologia, produziram a diminuição do trabalho vivo. “A ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da informalidade” (NETTO, 2012, p.417).

As transformações ocorridas nas quatro últimas décadas, no entanto, não transformaram o caráter exploratório “[...] da relação capital/trabalho, pelo contrário, tal essência, conclusivamente planetarizada e universalizada, exponencia-se a cada dia” (NETTO, 2012, p.424 - 425).

O autor sustenta que a ordem do capital acabou por completo com as possibilidades progressistas, reduzindo-se, na atualidade, em veículo de entrave e regresso de todas as conquistas civilizatórias. Em consonância com o autor, reforçamos a existência de várias reestruturações no mercado de trabalho na atualidade que levam à precarização das condições de vida daqueles que vendem a força de trabalho, resultando em índices enormes de desemprego e de trabalhadores informais, tudo para manter vivo o capital.

Nesse mesmo entendimento, Duarte (2017) refere que tal realidade, além do desemprego e a precarização, ocasionou o aumento das horas de trabalho evidenciando o caráter exploratório e, dessa forma, a redução das condições objetivas de vida. Ainda, ao agravamento na habilidade de organização política, direitos sociais e ao seu acesso, com significativa redução e até mesmo perda; instabilidade e precarização nos serviços sociais e benefícios. Assim, de acordo com a autora, a educação superior se alinha ao processo atual de acumulação capitalista e no contexto mundial, se integra a ordem de contrarreforma do estado, realizada pela burguesia nacional com base neoliberal dos órgãos internacionais, envolta pelas contradições inerentes ao capitalismo.

Na América Latina, a consequência do cenário ocorrido no mundo se dá a partir do padrão de educação superior, por meio do Processo de Bolonha<sup>4</sup>. Esse padrão altera a característica da educação superior na Europa e se expande aos países da América Latina, incluindo o Brasil.

O processo de Bolonha ocorrido em 1998 teve início em Paris, na França, por meio da Declaração de Sorbonne. Foi assinada pela França, Alemanha, Reino Unido e Itália, com o propósito de criar novos procedimentos do ensino superior na comunidade européia (BOSCHETTI, 2016).

Em 1999, foi realizado um encontro para ratificar o Processo de Bolonha que reuniu 29 Ministros de educação superior. Nesse sentido, houve uma consagração aos princípios fundamentais já delineados na Declaração de Sorbonne, que consistia no fomento a competição ao redor do conhecimento por meio do consumo (em outras palavras, o conhecimento como mercadoria). Para tanto, deveria existir uma capacitação dos trabalhadores com o objetivo de responder ao capitalismo contemporâneo e assim, favorecer o fortalecimento dos países constituintes da União Européia e adequá-los às reformas neoliberais.

Segundo Cabrito (2009) e Boschetti (2016), alguns princípios contidos na Declaração de Bolonha de 1999, consistiram na aplicação de sistemas de níveis no ensino superior semelhantes entre os países integrantes como: Utilização de ciclos estruturados com prazo de três anos, com acesso de forma direta e rápida. No primeiro ciclo; o diploma de graduação; dois anos para o segundo, o diploma de mestrado e três anos para o terceiro, diploma de doutorado. Organização de sistema de crédito para validação de diplomas de estudos superiores nos países da União Européia; realização de mobilidade estudantil de docentes e pesquisadores; participação na avaliação da qualidade no ensino superior e a melhoria da extensão européia no ensino superior.

De acordo com Boschetti (2016), em 2009, 20 países receberam convite para integrar o Fórum Político de Bolonha, incluindo o Brasil. Em 2010, 47 países enviaram os respectivos

---

<sup>4</sup> O Processo de Bolonha é um método de padronização de educação superior europeu destituído de regras, mas conduzido “pelas diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM), da UNESCO e das empresas educacionais” (LEHER, 2010, apud DUARTE, 2017, p.48).

ministros da educação e demais convidados para participarem do II Fórum Político de Bolonha. Na ocasião, foi inaugurado o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

A criação do Fórum Político de Bolonha teve como objetivo expandir mundialmente suas diretrizes - que consistiam na criação de um ensino superior com dimensões globais, para satisfazer as solicitações de internacionalização da educação, apontando para a contrarreforma. Desse modo, a Declaração de Bolonha propôs uma condução de retrocesso para a educação, introduzindo:

a) o aprofundamento da privatização do ensino superior e a consequente volatilidade dos investimentos privados que podem ser desfeitos ao sabor dos interesses do mercado; b) alteração da concepção de educação e universidade, não como direito e sim como serviço que deve ser adquirido no mercado; c) o comprometimento da dinâmica ensino e pesquisa; d) a precarização do trabalho docente; e) o aligeiramento da formação profissional ( devido aos ciclos e às novas modalidades de acesso, como o ensino à distância – EAD), adequadas a necessidade do mercado, f) a cada vez mais contundente condução pelos estados nacionais, em cada formação econômico-social, da política elaborada e difundida pelos organismos internacionais do capital (CABRITO, 2009; ROBERTSON, 2009 apud DUARTE, 201, p. 50).

Esse processo teve efeitos que se desenvolveram em três fases. A primeira, foi a acadêmica, visto que a inclusão no mercado de trabalho de jovens em um cenário de crise, tende para uma direção de formação “por baixo”- baseada em currículos curtos e flexíveis, bem como, focada em aprendizados e competências (BOSCHETTI, 2016).

A segunda fase foi a econômica, que amparou propostas do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Banco Mundial (BM) - os quais promovem o discurso de modernização e suplantação da universidade obsoleta e burocratizada, por meio da mercantilização e submissão ao sistema de produção, empresariamento e do mercado.

A terceira, foi a político-cultural, que concebeu e firmou um novo padrão de universidade e gestão da educação superior com uma “fast” universidade: barata, padronizada, rápida e que se auto-sustenta. Para Boschetti (2016), ocorreu uma regressão nas histórias de luta em defesa da construção de uma formação crítica, com sentido de totalidade e transformação da sociedade. Por outro lado, houve a unificação de várias ações em direção a contrarreforma da educação superior na Europa. Assim, os governos da América Latina, estimulados pelos representantes do capital financeiro contemporâneo e os organismos internacionais, protagonizaram a disseminação da visão do capital projetando reformas na

política de educação nos países capitalistas (LIMA, 2007). Dessa forma, a OMC, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), direcionaram uma série de reformas econômicas e políticas na periferia dos países capitalistas.

No agrupamento de reformas neoliberais estão introduzidas as reformas educacionais, realizadas nos países periféricos que transcorreram até o fim do século XX e se alongaram ao início do século XXI. Nesse sentido, as instituições financeiras do capital interferem nos fatores sociais dos países periféricos no intuito de reproduzir o grande capital internacional na defesa do projeto neoliberal, fomentando a redução do gasto público, enquanto em relação aos países endividados, cria superávit e também estimula a mercantilização do direito a educação. Ou seja, a educação deixa de existir enquanto direito e passa a ser considerada serviço e/ou bem público.

Os países de capitalismo periférico como o Brasil, por meio de orientação internacional, iniciaram o regime de reestruturação do Estado com a contrarreforma. Atingiram, em especial, a educação superior que ocorreu de forma categórica a partir de 1990, “A contrarreforma contemporânea da política de educação superior fundamenta-se na continuidade do processo de expansão desta política já iniciada no Brasil, nos anos de ditadura militar” (DUARTE, 2017, p.54).

O termo contrarreforma da educação superior expõe as demasiadas mudanças transcorridas na política educacional no Brasil em períodos neoliberais, em oposição às reformas que causaram alterações significantes na vida de trabalhadores (ainda que nos limites do capitalismo). Ela acaba com os direitos e eleva a educação ao nível de serviço comercializado por um novo grupo, que explora o ensino pelo capital em crise e, cuja única finalidade é o lucro (LIMA, 2007).

### **2.1.1 Contrarreforma do Estado e Educação Superior**

Conforme descrito anteriormente, a educação superior no âmbito da contrarreforma contemporânea surge a partir da década de 1990. Tem como fundamento a continuidade do processo de expansão, já iniciada no Brasil por meio da reforma universitária nos anos da ditadura militar em 1968. Iremos destacar brevemente as fases desse processo nesse subcapítulo.

A conjuntura da reforma universitária no Brasil ocorreu mediante a ditadura militar, durante os 21 anos em que se estabeleceu no poder - a partir de um golpe de Estado em 1964 que destituiu o presidente João Goulart, firmando uma aliança civil militar. Ela determinou o avanço e o vínculo entre a burguesia industrial/financeira no nível nacional e internacional, além de envolver o capital mercantil, uma parcela da população civil composta por tecnocratas e intelectuais, bem como os militares (GERMANO 2005).

No Brasil, o Estado burguês militar inaugurou uma reforma do ensino superior e, a posteriori, a reforma do ensino primário e secundário em 1971. O regime tentou, entre outros fatores, enfraquecer e desqualificar os movimentos sociais no âmbito da educação, enfocando uma contraposição ao comunismo; preferência dos setores privados para a privatização do ensino e a submissão da educação ao mercado capitalista.

De acordo com Duarte (2017), “A reforma estava sustentada em um discurso de valorização da educação, mas o que buscou mesmo foi transformar a política educacional numa estratégia de hegemonia num veículo para a obtenção de consenso” (DUARTE, 2017, p.55).

No contexto da década de 1960, a situação das universidades brasileiras é exposta. Foi, especificamente após o golpe de 1964, que existiu um movimento de expressão nacional que lutava contra a repressão e atingiu com intensidade a educação, principalmente a educação superior.

Nesse período referido, ocorreram intervenções militares em algumas universidades brasileiras, entre elas a Universidade Federal de Brasília (UNB) - ocupada três vezes por tropas militares. No entanto, as resistências contra esses tipos de intervenções foram constantes, o que gerou em contrapartida, perseguições aos líderes estudantis assim como aos docentes, culminando com suas prisões. Além das prisões, também ocorreram demissões autoritárias de docentes, afastamentos de reitores que foram trocados por militares nomeados pelo regime militar e também ataques aos departamentos das universidades (FÁVERO, 2009).

O ano 1968, de acordo com os estudos disponíveis na literatura de Germano, (2005); Fávero (2009) e Vieira (2009); foi marcado por lutas e manifestações, tanto no Brasil, quanto no mundo. Os movimentos sociais direcionaram uma agenda política, que na esfera internacional repercutiu com intensidade e destaque - como, por exemplo, as manifestações de rua iniciadas pelo movimento estudantil que alcançaram os trabalhadores em Paris, na França,

chamado de “Maio em Paris”. Também em 1968, na Tchecoslováquia, o movimento reformista conduzido por intelectuais do Partido Comunista Tcheco, chamado de “Primavera de Praga”, obteve apoio popular nas grandes manifestações de rua. Outro fato destacado foi o assassinato de Martin Luther King que, como militante dos direitos humanos em defesa pela igualdade entre negros e brancos, provocou manifestações nas ruas e nas universidades americanas em defesa pelos direitos civis e também pela saída das tropas americanas e dos Estados Unidos da América (EUA) da Guerra do Vietnã (DUARTE, 2017).

No Brasil, o ano de 1968 foi marcado por passeatas e mobilizações protagonizadas por estudantes, professores, e outros trabalhadores. No dia 09 de janeiro, ocorreu a passeata dos estudantes do restaurante Calabouço no Rio de Janeiro. Este restaurante “era um refeitório popular destinado a estudantes do interior, subsidiado pelo governo, que representou foco de resistência e agitações diversas contra o governo militar” (VIEIRA, 2009, p.01).

A passeata dos cem mil, realizada no Rio de Janeiro no dia 26 de junho, foi o acume do movimento. No segundo semestre de 1968, foram realizadas em diversas universidades greves e, especificamente em setembro, aconteceu pela terceira vez a invasão da UNB. Essa veio acompanhada de agressões que deixaram feridos alguns professores e também foi feita a prisão do estudante Honestino Guimarães (morto pela polícia em 1973).

Em Outubro de 1968, foi organizado secretamente em Ibiúna - São Paulo, o XXX Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), em que em torno de 900 pessoas foram presas pela polícia. Algumas eram líderes dos movimentos estudantis - além de estudantes, intelectuais e representantes de organizações políticas (VIEIRA, 2009).

Apesar de tudo, esse período promoveu ações contra o regime estabelecido pelo golpe, formando resistências contrárias à censura e repressão, em busca da redemocratização do Brasil. Foram feitas resistências que se expressavam por meio de manifestações culturais, utilizando produções críticas, música popular e teatro (GERMANO 2005).

O Estado Burguês Militar tomou diversas providências para moldar as solicitações do movimento estudantil e da sociedade aos interesses da burguesia. Entre elas, as que consistiram na encomenda do relatório pelo MEC ao docente norte-americano Rudolph Atcon, o qual trazia recomendações para privatização das universidades brasileiras (DUARTE, 2017).

Depois do golpe de 1964, foram realizadas experiências iniciais de extensão universitária com o projeto Rondon, em 1967. Esse projeto se caracterizou pela “lógica do assistencialismo, controle político dos estudantes e sob a égide da Ideologia da Segurança Nacional” (DUARTE, 2017, p.60). Ainda em 1967, foi feito um estudo minucioso sobre a educação pelo Instituto Meira Mattos, com proposta de barrar mobilizações estudantis, assim como os opositores ao Regime. Os estudos fomentaram a expansão universitária por meio da privatização e a organização da burguesia, culminando com a realização em 1968, no Rio de Janeiro, do Fórum “A educação que nos convém. Germano (2005) afirma que a intenção desse fórum, era efetuar uma reforma na educação direcionada ao mercado de trabalho com incentivo ao ensino pago, organização de um sistema educacional e a profissionalização do ensino médio.

Fávero (2009), ressalta que a reforma universitária se estabelece com o Decreto nº 62.937 de 02 Julho de 1968 - quando foi criado o Grupo de Trabalho da Reforma universitária (GTRU). Era constituído por 11 membros indicados pelo Presidente da República (na ocasião, Artur da Costa e Silva) e teve como finalidade “acelerar a reforma da universidade visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 1968).

Responsável por elaborar relatórios sobre a educação, o GTRU abordou em seu relatório final, um amplo estudo sobre os fundamentos da reforma universitária. O documento condensou as questões principais sobre o nascimento, estruturação, metas da reforma universitária e evidenciou o cenário da universidade brasileira na perspectiva de formular e alicerçar a reforma universitária no período da ditadura. Todavia, não serviu para satisfazer a comunidade acadêmica, pois ocorreu o predomínio do poder por parte dos estratos conservadores sem que houvesse melhoria na resolução dos problemas (FÁVERO, 2009). O referido relatório foi o precursor da contrarreforma da educação de 1990, pois, já dava indício, naquela época, da discrepância da universidade brasileira ao cenário capitalista, apontando para a essencialidade de flexibilizar sua estrutura e inaugurar uma reforma voltada aos interesses da burguesia nacional associada a internacional.

Nesse molde, a Lei nº 5.540/1968 que realizou a reforma universitária, suscitou o primeiro ciclo de expansão da educação superior brasileira, deixando visível o alinhamento aos interesses específicos do capital na conjuntura do Brasil. Assim, se dirigiu para uma universidade assentada na produtividade e eficiência, estabelecendo quatro pontos

elementares, que de acordo com Duarte (2017) foram: 1) Racionalização da universidade; 2) Incentivo à privatização; 3) preocupação em relacionar educação e mercado de trabalho; 4) Implantação da pós-graduação.

A racionalização da universidade objetivava a expansão da eficiência e produtividade com a utilização de medidas como: a divisão por departamentos, divisão dos ciclos de graduação em básico e profissional; unificação do vestibular; introdução da estrutura semestral e de créditos por disciplina; instituição de matrícula por disciplina; a constituição de regulamentação de trabalho com dedicação exclusiva para os docentes; a fixação da indissociabilidade entre pesquisa e ensino na educação superior e a organização das instituições de ensino superior em universidades.

O incentivo à privatização do ensino superior e também do ensino médio, se deu por meio da consolidação do setor privado. Nessa lógica, possibilitou ao Estado se eximir do compromisso com a educação pública e, também permitiu que a rede privada expandisse, devido aos repasses dos recursos públicos para a rede de escolas particulares de ensino (GERMANO 2005).

Em relação a implantação da pós-graduação, apesar de ter sido estabelecida no período do regime militar, possibilitou um grande desenvolvimento da pesquisa universitária. Cabe destacar, que dois aspectos foram fundamentais para que o governo implantasse-a nas universidades. O primeiro era que havia uma pequena quantidade de docentes com pós-graduação, pois quase não existiam cursos de pós-graduação no Brasil e isso prejudicava o ideal de crescimento e melhora do ensino superior. O segundo, era que para alcançar êxito no desenvolvimento do Brasil, havia necessidade de pessoas com alto teor de qualificação para atuação na pesquisa científica e tecnológica. Dessa forma, o Estado Militar motivou a pesquisa científica e tecnológica nas empresas estatais, institutos públicos de pesquisa e, em número menor nas universidades (DUARTE, 2017).

A autora assevera que esse período, no entanto, suscitou contradição - pois, ao estimular o crescimento de pós-graduação no Brasil, o regime militar foi enfraquecido devido o uso da crítica social e política dos estudantes de pós-graduação - particularmente no âmbito das Ciências Humanas. Assim, as pesquisas científicas realizadas nas universidades resultaram na elaboração de trabalhos acadêmicos e foram formando críticos entre os docentes e discentes que buscavam a qualificação por meio da pós-graduação. Desse modo,

em meio a repressão que fazia silenciar vozes, mentes e cooptava docentes, eram criados espaços para a crítica usada como resistência à ditadura.

O enfraquecimento da ditadura militar teve início no período de 1974 a 1985, abrindo o caminho para a redemocratização no Brasil. No entanto, manteve as marcas da soberania burguesa e da grande desigualdade social. Assim, na década de 1980, com o fim da ditadura, foi retomada a discussão sobre a educação superior.

Abordaremos brevemente os anos 1980, destacando alguns pontos considerados importantes para sustentação de implantação da contrarreforma neoliberal da educação - cujo ápice aconteceu no início do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1990.

Fávero (2009), afirma que no ano de 1988, ocorreram discussões e mobilizações entre os docentes em defesa da universidade, particularmente no que concerne a reestruturação, democratização e autonomia. No período de elaboração do texto constitucional pela Assembleia Constituinte, foram realizadas pesquisas sobre educação superior, abrangendo principalmente a relação entre o público e o privado. Estas pesquisas envolveram diferentes e antagônicos grupos, que após debates e grandes mobilizações, organizaram o texto final da Constituição Federal de 1988 (CF). O texto do artigo 207 assegura autonomia universitária. Assim, “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

No entanto, apesar do significativo avanço preconizado a partir da promulgação da Constituição de 1988, o texto não garante o princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. “O próprio parágrafo dois, limita o disposto no artigo às instituições de pesquisa científica e tecnológica, ou seja, às instituições universitárias, o que deixa margem à permanência de instituições superiores voltadas apenas ao ensino” (DUARTE, 2017, p.69). Segundo a autora, o texto da CF ao estabelecer que as instituições superiores se voltem apenas ao ensino, confirma a incoerência na discussão sobre a educação enquanto direito social, visto que não garante o ensino público, gratuito e de qualidade para todos os níveis como responsabilidade do Estado.

É importante ressaltar, que o capítulo III, Seção I, e os respectivos artigos que tratam sobre a educação, não expressam garantias, mas a responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a educação básica - considerando as idades entre

quatro a dezessete anos. Em relação à educação superior, o item V do art. 208 da CF garante o acesso por meio de capacidade individual, evidenciando que a educação superior não se afirma enquanto direito, mas na capacidade de cada um (mérito).

No que se relaciona ao setor privado e ao Estado, o artigo 209 da CF expressa liberdade à iniciativa privada, condicionando-a a obediência aos preceitos gerais da educação nacional; permissão e avaliação de qualidade realizada pelo poder público, estabelecendo que a rede privada de ensino esteja submetida aos regimentos nacionais, recomendados pelo Estado no que se refere a política de educação. Nessa lógica, Neves (2002) analisa que a CF de 1988, no seu artigo 213 prenuncia a natureza privatista da política educacional superior devido a garantia na aplicação de recursos públicos à iniciativa privada, ainda que destinados para as instituições que comprovem não ter fins lucrativos.

O período da ditadura militar notadamente deixa para a política de educação superior a herança do processo de privatizações, injetadas e expandidas com imensa naturalidade pelos governos neoliberais. Nos meados de 1980, as configurações do capitalismo apontavam para novas formas de acumulação, orientadas pelo crescimento do neoliberalismo no mundo. À vista disso, parte da burguesia no Brasil almejava adentrar neste processamento por meio de um novo modelo de desenvolvimento econômico, voltado para a entrada do país no mercado internacional e também, na transição do molde desenvolvimentista para o novo modelo de acumulação (LIMA, 2007).

Nas eleições em 1989 que Elegeu como Presidente e Vice-Presidente da República respectivamente, Fernando Collor de Melo e Itamar Franco, obteve amplo apoio da burguesia brasileira. Nesse período, foram iniciadas as reformas estruturais alicerçadas pelo Consenso de Washington, a partir de um seminário organizado pelo Institute of International Economics, com sede em Washington.

Esse seminário reuniu vários economistas latino-americanos, organizações de financiamentos como BM, FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e representantes do governo norte-americano com o propósito de direcionar as reformas econômicas na América Latina “para que assim, retomasse o caminho do crescimento econômico e do desenvolvimento social” (BRANDÃO, 2017, p.33) e superar a chamada década perdida, marcada pela hiperinflação e déficit externo.

Nas considerações do autor, o seminário possibilitou a criação de um agrupamento de medidas para serem seguidas pelos países da América Latina, como garantia à continuação do financiamento advindo de agências e organismos financeiros internacionais. Essas medidas compreenderam o grande conjunto de reformas neoliberais voltadas para a “desregulação dos mercados, abertura comercial, liberalização do fluxo de capitais, em uma rigorosa política monetária fiscal e - fundamentalmente - na reforma do Estado nos diferentes países latino-americanos” (BRANDÃO, 2017, p.33).

Dessa forma, as reformas estruturais inauguradas no Consenso de Washington tiveram resultados como: acentuado processo de desindustrialização, privatizações de empresas estatais, desnacionalização de setores importantes no Brasil como os serviços de telefonia, siderúrgicas, etc, congelamento de salários, recomendações de demissões de servidores públicos federais, aumento da inflação e a retirada de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores (LIMA, 2007)

A década de 1990 inaugurou o governo de Fernando Henrique Cardoso e os respectivos mandatos (1995-1998 e 1999-2002). Logo no primeiro mandato, FHC mostrou o projeto chamado “Mãos à obra, Brasil. Esse declarava o desenvolvimentismo como uma fase de aceleração da industrialização, assegurado pelos investimentos do Estado e do capital internacional (LIMA, 2007).

A fala ideológica do governo de FHC expõe a globalização, a abertura econômica e comercial ao mercado mundial. Por outro lado, introduz o discurso da crise, colocando que as crises fiscais do Estado são provocadas pelos financiamentos exagerados de atividades econômicas e de políticas sociais. O governo de FHC argumentou como defesa da contrarreforma a entrada do Brasil no âmbito internacional, como condição para alcançar a modernidade e o desenvolvimento. No entanto, a intenção real foi favorecer e garantir acumulação do capital. Netto (2000), corrobora com esse pensamento ao enfatizar que no primeiro governo de FHC, o objetivo primordial foi de conformar estruturalmente o Estado às determinações voltadas ao capital financeiro mundial.

A contrarreforma no Brasil se intensifica no governo FHC e afeta diretamente a educação. Ela expõe os países periféricos às argumentações sobre o acesso a educação, no entanto, essas argumentações são usadas de forma feitichizada. Isso porque, a defesa do acesso à educação pelo ensino democratizado e crescimento de escolarização, não corresponde a realidade com investimento focalizado nos graus mais baixos de educação.

Nem ainda do processo educativo por escala, que deixa o ensino superior como o último a receber investimento público e do fomento à democratização e expansão da política educacional com execução e financiamento privado. Nessa lógica, fica evidente que o ajustamento do projeto neoliberal à política de educação envolve os processos de privatização, desregulamentação e desnacionalização, acentuando a submissão dos países periféricos aos países centrais (LIMA, 2007).

No Brasil, para atender aos preceitos neoliberais o Estado precisou reorganizar as suas funções e ampliar os interesses da acumulação. Elegeu, portanto, três áreas de trabalho usando o conceito gerencial: “a) as atividades exclusivas do Estado; b) os serviços sociais e científicos não exclusivos do Estado; e, c) a produção de bens e serviços para o mercado (DUARTE, 2007 apud DUARTE, 2017, p. 86).

Lima (2007), enfatiza a desresponsabilização direta do Estado no desenvolvimento econômico e social, e na produção de bens e serviços passando a ser apenas regulador - repassando para o setor privado, via privatização, o compromisso na execução de determinados serviços.

Aos setores públicos não-estatais foram repassados parte dos subsídios para a execução dos serviços que não eram prestados unicamente pelo Estado, fazendo com que os serviços exclusivos fossem reduzidos à visão do Estado Liberal. Ou seja: apenas “legislar (definir leis), impor a justiça, manter a ordem, policiar e defender o país e representá-lo no exterior, arrecadar impostos, regulamentar atividades econômicas e fiscalizar o cumprimento das leis” (PEREIRA, 1997, p.23). Esta foi a maneira encontrada pelo Estado de se retirar, promovendo um enxugamento enorme, utilizando-se da privatização, publicização e terceirização. Algumas áreas como a social e científica, passaram a ser compreendidas como não exclusivas do Estado e tidas pelo governo neoliberal como áreas competitivas, cujo controle e condução são realizados pelo mercado, o Estado, no entanto, é mínimo.

A contrarreforma conduz a reestruturação da educação superior no âmbito neoliberal considerando as normas internacionais, o Estado se desresponsabiliza realizando corte de investimentos públicos, fomento ao empresariamento do ensino e às privatizações (NEVES; FERNANDES, 2002). Nesse entendimento, as imposições do governo neoliberal ao ensino superior colocam a educação “não como um direito, mas como um serviço e este último podendo ser privatizado e não público. Seu conceito, então, baseia-se na ideia de eficácia, sucesso no emprego, previsão, planejamento, controle e êxito” (CHAUÍ, 2003, p.01).

Assim, a promulgação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL,1996) - impulsionou a expansão privatista e as políticas de acesso ao ensino superior via mercado. Nesse contexto, também no governo de FHC, foi criado o Fundo de Financiamento Nacional ao Estudante do ensino Superior (FIES) - que é um programa do MEC para financiar cursos de graduação em instituições privadas. O FIES vigora até o presente momento, pela Lei nº 10.2260 de julho de 2001 e “no âmbito da educação superior é marcado, principalmente, pelo incentivo e ampliação do setor privado e pela redução de recursos para as IFES” (RANGEL, 2017).

Portanto, as políticas para o ensino superior do governo FHC causaram reflexos nos anos iniciais do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Porém, a característica de governo de Lula se diferenciou do de FHC devido a um investimento maior na área social (FERNANDES, 2012). Duarte (2017), no entanto, discorda de Fernandes ao afirmar que a “continuidade deste processo de expansão privada foi aprofundada na era petista, com os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff” (DUARTE, 2017, p.101).

Em meio a divergências sobre a continuidade ou não do processo de acumulação na era petista, Mota (2012) ressalta que no governo Lula da Silva ocorreu o afastamento dos referenciais classistas e negação do antagonismo de classes, desta forma:

O atendimento de parte das reivindicações e necessidades das classes subalternizadas se fez afastando-se dos referenciais classistas de socialização da riqueza socialmente produzida. Por isso, as respostas à luta social e histórica contra a miséria e a desigualdade social se deram com estratégias que negam o antagonismo das classes, obtendo, assim, o consentimento ativo e passivo de grande parte dos “trabalhadores” (MOTA, 2012, p.117).

Neste sentido, o cenário se mostra como o de continuidade do projeto neoliberal voltado para as necessidades do padrão atual de acumulação capitalista pós 1970, com desdobramentos para as políticas sociais, especialmente para as políticas compensatórias de alívio à pobreza, fundamentadas no modelo de acumulação e articulados com a política de educação superior na era petista (DUARTE, 2017). Assim, nos anos 2000 ocorreram as modificações e acordos neoliberais como estratégia da burguesia dando continuidade à reorganização do capital.

Nos anos 2000, as classes dominantes ajustam seus intentos políticos introduzindo compromissos sociais como aparente figura humana ao denominado desenvolvimento, no

intuito de moderar as inquietações tanto políticas, quanto sociais, tal medida foi chamada por conveniência de social-liberalismo. Esse segmento possibilitou um novo ânimo ao controle burguês na América Latina. O social-liberalismo manifestou-se nos centros imperialistas como forma de responder à crise conjuntural que o capitalismo começou a experimentar em meados dos anos de 1990, e que consistiu na interferência e regulação do Estado nos momentos de crise e às falhas pontuais do mercado (CASTELO, 2013). Ainda de acordo com o autor, a crise de 2008 surgiu nos Estados Unidos se expandiu pelo mundo e desencadeou reações da burguesia.

No Brasil, o presidente Lula em seu segundo mandato promoveu medidas por meio de um pacote, que entre outras coisas: diminuía paulatinamente os juros, aumentava o crédito ao consumidor e o salário mínimo, isenções fiscais e de tributos, além de financiamento do capital nacional monopolista por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) - para dar a entender que havia tido ruptura com a política neoliberal. Dessa forma, ocorreu a aquiescência de petistas e aliados ao novo desenvolvimentismo. Este termo aparece no século XXI como opção ao projeto neoliberal e ao socialismo, e também as complicações com o antigo desenvolvimentismo, como o nacionalismo obsoleto, a condescendência com a inflação e o populismo fiscal (SAMPAIO Jr., 2012). O panorama é diferente, porém preserva os eixos principais da acumulação capitalista, bem como sua reprodução.

É importante ressaltar que os defensores do neodesenvolvimentismo evidenciaram a possibilidade de agregar os pontos positivos do neoliberalismo e do desenvolvimentismo. O primeiro representava, por exemplo, a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, competitividade internacional e a não discriminação com capital internacional. Já o segundo, defendia o comprometimento com o crescimento da economia, a industrialização e o Estado como regulador do mercado. Assim, os argumentos além dos já citados, introduzem o discurso da inclusão social e redistribuição. No entanto, o termo neodesenvolvimentismo evidencia o caráter teórico na intenção de encobrir as controvérsias presentes no capitalismo que mediante a um novo momento do neoliberalismo, busca dar respostas ao formato contemporâneo da luta de classes.

Ao analisar o novo desenvolvimentismo Castelo (2013), refere que este age na direção de apoiar o neoliberalismo “tupiniquim no aparato estatal, planejando ações da política econômica para garantir as condições gerais da produção” (CASTELO, 2013, p.131). Em conformidade com Castelo, Sampaio Jr.(2012), assevera que o pensamento

neodesenvolvimentista encaixa-se impecavelmente na agenda neoliberal, pois se apresenta como uma forma mais amena de ajustar a economia brasileira às exigências do capital financeiro sem, portanto, avaliar a falta de compatibilidade, por exemplo, entre a igualdade social e soberania nacional com moeda estável, austeridade fiscal da burguesia nacional e internacional, desregulamentação de direitos sociais e precariedade de políticas públicas.

O neodesenvolvimentismo, ao menosprezar as diferenças na estrutura da economia brasileira se reduz ao economicismo e desconhece o conjunto de questões sobre o desenvolvimento. Pois, ao não existir conformidade entre a acumulação capitalista e a transformação considerável no modelo de desenvolvimento econômico brasileiro - que possibilitem uma ampla e completa interrupção com o que fora instituído - coloca em questão de forma ingênua a ruptura com a ordem global e se efetiva pelas beiradas. Dessa forma, a “institucionalidade liberal funciona como uma amarra muito bem urdida, que prende o país cada vez mais nas garras do capital financeiro” (SAMPAIO Jr., 2012, p. 683). Portanto, segundo as considerações do autor, é possível considerar que nos governos petistas de Lula e Dilma, o termo neodesenvolvimentismo esconde a dificuldade contemporânea e opera como tática de hegemonia petista, o que se evidencia por meio de suas prioridades no serviço aos interesses financeiros nacionais e internacionais.

Assim, mediante o que foi discorrido, traremos alguns aspectos importantes no que se refere a política de educação no governo Lula da Silva e Dilma Rouseff. A intensa lógica privatista dentro das universidades públicas no período referido se apresenta claramente com a Lei de Inovação Tecnológica de nº 10.973/2004, que dispõe sobre a parceria das instituições de ensino no vínculo aos interesses do mercado, expressando ainda que a conservação dos sistemas de ensino e pesquisa estatais não se dissocia da lógica do capital. Desse modo, o ponto de vista da burguesia busca hegemonizar o processo formativo (LIMA, 2012).

No governo Lula, abrangendo os dois mandatos, a educação superior foi envolvida por modificações. Nele foram feitas medidas provisórias, decretos e leis que possibilitaram a expansão no número de matrículas do ensino superior das Instituições Federais e das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

As ações características da reestruturação da educação superior no governo Lula da Silva de 2003 a 2010, foi parte integrante de mais uma etapa da contrarreforma do Estado brasileiro, apontando para um novo momento de expansão, baseado no modelo de um neoliberalismo reformado, que desencadeou uma série de ações por meio de dois eixos

principais: “o empresariamento da educação e a certificação em larga escala” (LIMA, 2013, p.23). Eles se estabeleceram pela entrada no âmbito da educação superior de empresas e grupos estrangeiros, especialmente no que se refere ao fomento do ensino à distância (EAD), consistindo na continuidade da contrarreforma com repercussões diretas às universidades federais.

O empresariamento da educação no governo Lula se apresenta como insistência da mercantilização do ensino superior, privatização interna das instituições públicas por cobranças de mensalidade de cursos e, financiamento privado para as pesquisas; incentivo ao produtivismo no trabalho docente; parcerias público-privadas com repasse de recursos públicos para a iniciativa privada pelo Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>5</sup> e pelo FIES (LIMA, 2013).

O PROUNI aumentou o processo de privatização na educação, pois, ao passar às entidades particulares os recursos, deixa de investir nas instituições públicas para atender aos interesses dos empresários do setor da educação. As vagas financiadas ofertadas são aquelas ociosas devido a inexistência de demanda, ou por falta de pagamento dos estudantes. Dessa forma, o referido programa exerce uma função ideológica importante, pois a demanda histórica que não teve acesso ao ensino superior é utilizada para justificar e legitimar a implantação desse programa com aparência mascarada de democratizada. No entanto, é permeada por interesses particulares (PAURA, 2012).

A nova determinação no processamento de mercantilização do ensino superior é apontado por Tavares (2014) como uma disposição das instituições privadas de utilizarem os fundos de investimentos, introduzindo a financeirização econômica. Nesse sentido, o Estado exerce um importante papel, pois, segundo o autor, há o aumento de investimento nas instituições privadas no ambiente de saturação desse setor, devido crescimento da quantidade de vagas privadas, sem que tenha uma procura equivalente. De acordo com o autor, o FIES e o PROUNI, permitem o repasse dos recursos públicos para instituições privadas e utilizam a

---

<sup>5</sup> A Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 aprova o ProUni e regula o trabalho de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Gerido pelo MEC, o ProUni concede bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, que possuam ou não fins lucrativos. Sendo o público alvo: I – o estudante com renda familiar mensal per capita inferior a três salários mínimos oriundo de escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; II – estudante portador de deficiência ou autodeclarado indígena e negro (há obrigatoriedade de bolsas de estudo destinadas à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior); e III – professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda (BRASIL, 2005).

estratégia de democratização do ensino. No entanto, o Estado brasileiro utiliza o fundo público para garantir o lucro dos especuladores financeiros.

É possível verificar, por meio dos dados do Censo realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que de fato ocorreu uma grande mercantilização da educação superior. Esses dados dizem respeito ao início do governo de Lula em 2003 e de 2010 - último ano do segundo mandato. Nos períodos compreendidos entre a década de 1990, com manutenção nos anos 2000, evidenciam a privatização da educação superior e a diversificação das instituições.

O INEP (2003) apontou por meio do Censo, que no Brasil no ano de 2003, havia uma totalidade de 1.859 instituições de ensino superior, com 11,1% públicas e, 89,9% privadas (abrangendo as confessionais e laicas) - colocando o sistema de educação superior brasileiro como um dos mais privatizados do mundo.

Em relação à diversificação das instituições, o Censo do INEP mostrou que: 8,8% eram universidades, 4,3% centros universitários e faculdades isoladas. As escolas e instituições de educação superior representavam 75,5%. Os centros de educação tecnológicos somavam 5% percentuais (INEP, 2003).

Já no ano de 2010, as instituições de educação superior no Brasil correspondiam no âmbito da educação privada 88,3% e as públicas eram de 11,7%. No que diz respeito à ordenação acadêmica, 8,0% eram universidades, 5,3% centros universitários. As escolas, institutos e faculdades isoladas de educação superior correspondiam a 85,2%. Já os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) eram de 1,6% (INEP, 2010).

É possível perceber que o Censo de educação superior de 2010 mantém quase as mesmas características de 2003 no que concerne a porcentagem das instituições particulares, e da mesma maneira, ao que se refere a diversificação institucional.

De acordo com Constantino (2015), mesmo com a expansão da rede pública, as privatizações do ensino superior no Brasil continuaram altas e mostraram também alinhamento às determinações dos Organismos Financeiros Internacionais, em particular à diversificação institucional. O autor ressalta o repasse de recursos públicos para instituições de ensino superior particular e enfatiza a manutenção dessa prática no começo dos anos 2000, sendo o FIES e o PROUNI os mais usados para dar à burguesia educacional parte do fundo

público. Dessa maneira, os recursos públicos que deveriam ser utilizados nas instituições públicas são investidos nas entidades particulares.

Ainda, no governo Lula, e na direção de avançar no argumento de democratização do acesso ao ensino superior, em 24 de abril de 2007, foi instituído o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) por meio do Decreto nº 6.096/2007, que teve como “objetivo (formal) de ampliar o acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

O referido programa foi criado pelo governo federal para preparar a política de diversificação das instituições e dos cursos - e pensada, apresentada e controlada por organismos internacionais. Constitui-se como ação governamental que se mostra como acesso democrático por meio de abertura de vagas em universidades públicas federais, e de realização de concursos públicos tanto para docentes, quanto para técnicos administrativos em educação (LIMA, 2010).

As metas do REUNI, resumidamente, foram: 1) Ampliar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; 2) Aumentar o número de alunos por professor em sala de aula da graduação; 3) Diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, 4) Criar cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação à distância (BRASIL, 2007).

Enquanto em 2007 havia o total de 2.823.942 vagas em cursos de graduação, das quais 155.040 em IFES; em 2016, esse número já passava de um total de 10.662.501 vagas de graduação, sendo 453.849 em IFES (INEP, 2016). Fica claro que no espaço de 10 anos de existência do Reuni houve um aumento de 278% do número de vagas totais e de 193% das vagas em IFES. Simultaneamente, houve um acréscimo de 280% do número de vagas em IES privadas, representando a oferta de 96% das vagas totais. Ou seja, ainda que tenha ocorrido um importante incremento da oferta no ensino superior público, esse ainda é bem menor se comparado com o grande número de vagas do setor privado.

O aumento das vagas no REUNI desconsiderou a condição de “sucateamento das universidades federais e o déficit de professores, já indicado pelo movimento docente” (DUARTE, 2017, p.146). Dessa maneira, ao estipular como meta o aumento gradativo para 90% na taxa de concluintes nos cursos de graduação presenciais e também estipular que os

curso presenciais de quinze alunos de graduação, passassem para dezoito por professor no fim de cinco anos (BRASIL, 2007), o REUNI estabeleceu que todo o plano na reestruturação da universidade se daria pela carga excessiva na estrutura - que na ocasião mostrava-se escassa, e no aumento de trabalho dos docentes e técnico-administrativos - levando ao comprometimento da qualidade do ensino e acompanhamento dos discentes. Assim, as universidades ao aderirem o plano de reestruturação, obrigatoriamente acataram as exigências do MEC de se pautar por metas puramente quantitativas, modificando totalmente a noção de educação e de universidade (DUARTE, 2017).

A proposta do REUNI na questão da expansão, se associa ao modelo dos padrões solicitados pelo capital, que no momento atual se manifesta por requisições voltadas para o Banco Mundial. O que significa afirmar que o aumento das vagas não modifica as particularidades do ensino superior brasileiro, que carrega as marcas das privatizações e do subfinanciamento das universidades públicas (CISLAGHI; SILVA 2012).

No contexto apresentado, a maioria das universidades federais passaram a aderir ao REUNI, tendo sido obrigatória apresentarem ao MEC planejamentos reestruturados, no sentido de responder às exigências que previam a expansão do número das vagas nos cursos de graduação presenciais, como também a abertura de mais cursos noturnos, a flexibilização dos currículos e o enfoque no combate à evasão.

Entre vários fatores observados neste período, o REUNI proporcionou às cidades dos interiores dos Estados, a expansão das universidades federais nos diversos locais do Brasil, e revelaram políticas de inclusão de extrema importância para promover a oportunidade de acesso a um ensino público e gratuito.

No entanto, os dados colocados acima, evidenciam que a educação superior na primeira década dos anos 2000, não rompeu o sentido mercadológico nas instituições públicas - expondo, desta forma, que o aumento de vagas na educação não se constitui de forma isolada, mas faz parte do contexto que é compatível com a acumulação do capital.

A ampliação da discussão sobre Serviço Social na educação, também decorre da progressiva inserção de assistentes sociais na educação, especialmente, nas universidades e nos institutos de ensino técnico e tecnológico - ocorrido em decorrência da expansão do ensino superior. Conforme dados do MEC, em 2010, o número de assistentes sociais inseridos

na categoria de técnicos administrativos em Educação espalhados em 63 Universidades federais, correspondiam a 2.930. Em 2015 esse número passou para 3.199.

O início do primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2015) segue a mesma lógica adotada pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, uma vez que mantém os repasses às instituições privadas ampliando o PROUNI e o FIES.

## **2.2 Política Social e a contrarreforma do Estado**

Nesta sessão, traremos algumas considerações sobre a política social, tendo em vista a necessidade de estudar as condições sócio-históricas na constituição das políticas sociais, de maneira que se possa conhecer como elas se desenham em cada período de acumulação do capital. Nessa perspectiva, reconhecer a dinamicidade das políticas sociais e os variados interesses constitutivos na organização dos serviços e programas sociais, consiste numa grande oportunidade para o entendimento do trabalho dos profissionais de Serviço Social, uma vez que as direções apresentadas pelas políticas sociais afetam diretamente nas requisições postas à profissão.

A política social está envolta numa série de questões no contexto do capital em crise. Isso, porque, se caracteriza como de grande importância na contenção dos trabalhadores contra os burgueses. Dessa forma, se constitui como atenuante dos conflitos estabelecidos entre o capital e trabalho. Portanto, as políticas sociais e os modelos de proteção social são respostas e formas de enfrentamento “[..] às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 51).

Em termos históricos e conceituais relacionados à proteção social, de uma forma abrangente, a sociedade humana desenvolveu algum tipo de proteção aos mais pauperizados. Contudo, foi a partir da industrialização, quando a questão social emergiu, é que começaram a serem utilizados procedimentos que estabeleceram um modelo de proteção social para as pessoas, fato que anteriormente era realizado pelas famílias, igreja e comunidade (YASBEK, 2018).

A referida autora acima citada, expõe que a Revolução industrial, (em especial na Inglaterra e França) promoveu um enorme empobrecimento dos trabalhadores da indústria.

Esse processo de industrialização provocou na Europa Ocidental um grande custo social envolvendo uma excessiva população preeminente urbana, instável e pobre, que deixou o espaço rural para morar em lugares insalubres na cidade.

Nesse cenário, que abarca os problemas urbanos, suscitam mecanismos novos de sociabilidade resultantes da convivência comum, da exploração da força de trabalho, acelerando o ritmo e as horas de trabalho e reduzindo o tempo de descanso desses trabalhadores. Ocorre então, a luta da classe trabalhadora que reage à exploração da mais-valia absoluta que acontecia de forma acentuada envolvendo idosos, mulheres e crianças. O proletariado procura se organizar como classe trabalhadora por meio de sindicatos e partidos proletários, requerendo melhores condições de trabalho e de proteção social.

As greves e movimentos da classe trabalhadora alcançam a esfera pública impondo suas reivindicações, exigindo um salário que possibilitasse a satisfação das necessidades principais, evidenciando que a pobreza decorria da maneira de organização estrutural da sociedade capitalista.

O desenvolvimento das democracias liberais institui os direitos sociais, fazendo com que o Estado se relacionasse aos poucos de forma pública, criando novas maneiras de ingerência nas relações sociais e mecanismos legais para as questões laborais, e até mesmo outros sistemas de proteção social.

Nesse sentido, a ingerência do Estado frente à questão social, se institui a partir da forma organizada da sociedade capitalista e dos embates e contradições que atravessam o processo de acumulação e, também, da maneira como as sociedades constituíram formas organizativas de enfrentamento às situações causadas pelas desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais.

A partir da metade do século XIX, até a terceira década do século XX, o liberalismo se torna predominante, estabelecendo as suas bases na defesa do trabalho como mercadoria e regulação pelo livre mercado. Essa condição permite a expansão das instituições designadas à proteção social, em especial nas sociedades capitalistas da Europa. Tais instituições passam a ser reconhecidas pela sociedade como as representantes do Estado na efetivação das políticas sociais (BEHRING; BOSCHETTI 2011).

Iamamoto (2001b) evidencia que as lutas sociais interromperam a supremacia privada nas relações capital e trabalho, passando a questão social para o âmbito público - forçando o

envolvimento do Estado no que se refere ao reconhecimento e legitimação dos direitos e deveres dos sujeitos sociais abrangidos. Assim, por meio desse reconhecimento, surgiram os direitos sociais públicos voltados ao trabalho, que correspondem a políticas e serviços sociais, “o que nos países centrais, expressou-se no Welfare-State, Estado providência ou Estado Social” (IAMAMOTO, 2001b, p.17). Nesse entendimento, a política social nasce para que a classe burguesa se defenda das mobilizações operárias, que forçaram o Estado capitalista a responder sobre a pobreza e miséria que os trabalhadores estavam experimentando na crise do capital. Assim, a política social deu respostas para atender tanto aos trabalhadores, quanto a burguesia, com objetivo de manter a hegemonia burguesa.

Com a crise econômica de 1929 no século XX, e, a partir do pensamento de Keynes (de maior intervenção no Estado e na regulação econômica e social), é estabelecido um Estado intervencionista que pactua os interesses do capital e dos trabalhadores, tendo sido denominado de consenso pós-guerra. Desse modo, as políticas Keynesianas procuraram gerar pleno emprego, além de originar políticas e serviços sociais para efetivamente, aumentar o mercado de consumo. Nesse sentido:

A estratégia fundamental do Estado, nesse ponto, orientou-se, portanto no sentido de (socializando os custos) reverter a tendência ao “subconsumo” (ou numa outra perspectiva, “crise de produção”), tanto mediante a promoção do chamado pleno emprego, quanto por meio da alocação de recursos, na forma de políticas sociais, dirigidas às populações trabalhadora e carente, de forma tal a transformá-la em “consumidores plenos”. Assim, o mercado local se estendeu e afirmou em constante expansão, podendo as indústrias realizar e acumular o valor excedente produzido. “O círculo virtuoso” se completava: forte investimento para a produção em massa/maior volume de mercadorias padronizadas e mais baratas/ “pleno emprego” e/ou Seguridade Social (salários indiretos e assistência pública)/consumo local massivo/realização do superlucro capitalista (DURIGUETTO:MONTAÑO, 2011, p.175).

O Estado de Bem-Estar Social se firma no continente europeu após a Segunda Guerra Mundial, tendo sido o plano Beveridge usado como suporte para o sistema de proteção Britânico e de diversos países europeus. Esse sistema, foi uma ideia de seguridade social estabelecido por uma soma de programas de proteção, englobando casos de doença, morte do provedor da família, dependência, devido a alguma deficiência, acidentes ou contingências. Portanto, o sistema de Bem-Estar social vai introduzindo mecanismos protetivos para que a pessoa tenha condições de manter o próprio sustento. Ou seja, o cidadão que não possua meios de sobrevivência passa a ser amparado pelo Estado (YASBECK 2018a).

Nos anos 70, fim do século XX, a crise econômica e de reestruturação do processo de acumulação global foi determinante para as alterações nas relações de trabalho que, impulsionadas pelas inovações tecnológicas e informacionais, promoveram a discussão sobre a viabilidade econômica do Estado de bem-estar universal baseado no plano de Beveridge e Keynes. Nesse contexto histórico, grande parte dos países capitalistas, em particular no mundo europeu, reorganizou-se frente às novas expressões da questão social e modificaram os sistemas de proteção social. Em particular, na França, surgiram as políticas de inserção seletivas, direcionando de maneira focalizada os programas sociais aos mais pobres da população (YASBECK, 2018a).

No Brasil, a marca do período colonial e o extenso período de escravização fizeram com que as políticas sociais não fossem implantadas como foram nos demais países de capitalismo central. Portanto, é necessário considerar esses marcos no processo de formação do país. Foi a partir de uma colonização, com clara iniciativa mercantilizada e direcionada para uma economia formada por senhores e escravizados, cujas características se mostram no patrimonialismo-paternalista que molda a sociedade brasileira (YASBEK, 2018). “O par senhor-escravo assentou as bases de uma estrutura social bipolar, que formou a maior parte da nação. A casa grande e a senzala são o brasão dessa sociedade”. (OLIVEIRA, 2018, p.19).

A questão social começa a ser legitimada no pensamento dominante a partir da primeira metade de 1930, devido ao processo de construção e organização da classe operária, e de sua entrada no meio político da sociedade. Dessa forma, requerendo do empresariado e ao Estado o devido reconhecimento enquanto classe (IAMAMOTO, 1995).

Yasbek (2018a), afirma que em 1930, começam a surgir algumas tentativas na esfera dos órgãos de gestão de políticas sociais que estabelecem a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, 1943). Levando, dessa maneira, a criação do salário mínimo e formas de reconhecimento relativas a saúde do trabalhador. No entanto, a marca do controle paternalista é evidente, apresentando um sistema de proteção seletivo, não universal e com dupla função: um contempla os trabalhadores formais no mercado de trabalho por meio de um sistema contributivo, e o outro se faz pelo aspecto caritativo, ou benesse (SPOSATI, 1994).

Em 1950, o Estado começa a investir em políticas desenvolvimentistas voltadas para a criação e ampliação de novas empresas estatais, tendo como argumento que os países eram atrasados devido ao pobre sistema industrial e pouca tecnologia. Já nos anos 1960, acontece o

golpe militar, que estabelece o crescimento econômico acelerado por meio de investimentos externos, abrindo espaço para o capital monopolista.

O Estado, no entanto, aumenta o poder interventivo e se alia politicamente a burguesia. Esse período é marcado pelo desenvolvimento com concentração no capital, aumentando assim, o nível de exploração da classe operária e acirrando a desigualdade social. A questão social é tratada de forma repressiva e autoritária por meio do binômio repressão/assistência, totalmente voltada para a segurança nacional e para o modelo de acumulação monopolista (IAMAMOTO, 1995).

Na década de 1970, a sociedade civil começa a se organizar em busca da redemocratização. Em particular, os movimentos sociais procuram a retomada do Estado democrático de direito. Unidos a tais ideais estavam os sindicatos, organizações populares e associações comunitárias atreladas a vertente progressista da Igreja Católica. Os movimentos sociais começam a reivindicar coletivamente pela eleição direta, pelo respeito aos direitos humanitários, entre outros (YASBEK, 2018a).

Em 1988, a Assembleia Constituinte cria mecanismos para a ampliação da intervenção social do Estado na aprovação da Constituição Federal pelos direitos civis, políticos e sociais. Dessa forma, firma bases para o sistema de Proteção social brasileiro e a legalização dos direitos sociais, incorporando a Seguridade Social na garantia dos direitos à saúde, previdência e assistência social (BRASIL, 1988).

No Brasil, o Estado de Bem-Estar não foi concretizado. No entanto, o Estado brasileiro no decorrer do século XX, introduziu na sua base uma esfera social complexa que experimentou a instituição de um Estado de proteção social amplo, alicerçado na Constituição Federal de 1988, que indicava um conjunto de direitos sociais. Porém, os avanços dos ideais neoliberais fizeram com que as conquistas fossem obstadas e os processos de privatizações aprofundados em áreas como: saúde, educação e previdência social, fazendo surgir o cidadão pobre e o cidadão consumidor. Ao cidadão pobre, as ações focalizadas e seletivas do Estado e a filantropia privada. Já ao cidadão consumidor, o mercado, para satisfação das suas carências (MOTA, 2011).

É importante destacar que todas as conquistas sociais logradas em 1988 são classificadas pelos neoliberais como obstáculos para o desenvolvimento do país, dificultando a competitividade no mercado externo. Este argumento colabora para que as empresas

públicas sejam privatizadas com preços menores que os do mercado; que a previdência social seja inserida na contrarreforma para estimular a previdência privada e, que as universidades sejam sucateadas, assim como todas as instituições públicas.

No entendimento de Bresser Pereira (1996), o Estado não pode garantir os direitos sociais. No entanto, deve repassar para a iniciativa privada os serviços de saúde, educação, cultura e outros. Nesse caso, só resta a função do Estado como regulador, assim:

[...] a crise fiscal do Estado retirou-lhe capacidade de realizar poupança e investir nas empresas estatais, tornando-se aconselhável privatizá-las. Esta política está de acordo com a concepção de que o Estado moderno, que prevalecerá no século XXI, deverá ser um Estado regulador e transferidor de recursos, e não um Estado executor ( BRESSER PEREIRA, 1996, p. 20).

A partir dos anos 2000, ações seletivas começaram a ser estabelecidas e aprofundadas voltadas aos mais pobres, por meio de programas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família (MOTA et al. 2012). Os programas focalizados vão se manifestando em outras políticas sociais, como na assistência estudantil, tomando o lugar dos programas de cunho universal.

Nos governos Lula e Dilma, a questão social é vista de forma diferente na condução do enfrentamento à pobreza, o que promoveu indicadores de melhora no aumento real do salário mínimo e do emprego, mesmo que de forma precária. No entanto, paira na proteção social brasileira grandes contradições. Pois, se de um lado está a focalização e privatização, de outro, a intenção de construção dos direitos garantidos pela constituição. E, Permeando todo esse cenário, no campo econômico, está a agenda neoliberal (YASBEK, 2018a).

Neste entendimento, o Estado, ao se reestruturar, direciona suas ações com o viés de contenção e diminuição dos direitos, imprimindo uma prática de ações pontuais e compensatórias, com imenso caráter privatista, focal e descentralizado. Tais mecanismos, segundo Sônia Draibe (1993), foram os condutores estruturantes das reformas de programas sociais iniciadas pelo neoliberalismo. Foram as privatizações que entregaram as produções dos bens e serviços públicos nas mãos do setor privado (DRAIBE, 1993). Em decorrência disso, os impactos das privatizações nas políticas sociais permitiram uma dupla condição na vida das pessoas, fazendo distinção entre os que podem ou não, pagar pelos serviços ofertados evidenciando assim, o interesse lucrativo para o capital na lógica do cidadão-consumidor (MOTA, 2005). Nesse pensamento, frisamos que as políticas sociais se tornaram tipificadas

pelo discurso “ideológico paternalista e desigual, tendendo a ser acessada via mercado, transformando-se em negócios, tendo em vista a rentabilidade do capital” (RANGEL, 2017, p.24).

Neste próximo item, traremos breves considerações sobre a política de ações afirmativas na intenção de pontuar a sua importância a partir da Lei nº 12.711/2012, que determinou a reserva de vagas. Estas políticas representaram transformações nas universidades e, além de tudo, trouxeram outras demandas no espaço sócio-ocupacional dos Assistentes Sociais.

### **2.3 A Política de Ações Afirmativas**

A política de Ações Afirmativas apresentada na referida dissertação será abordada, evidenciando a necessidade de estudo sobre tal política que faz parte do espaço sócio-ocupacional do Assistente Social na educação superior, principalmente a partir da Lei nº 12.711/2012.

Instituída pela Lei nº 12.711 de 2012, a política de cotas determinou a inserção de, no mínimo, 50% de reserva de vagas para estudantes que cursaram na íntegra, o ensino médio em instituições públicas, distribuindo-as para os que são provenientes de família com renda bruta mensal per capita menor ou igual a um salário mínimo e meio nacional, e/ou autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). Em 2016 ocorreu uma alteração na Lei que introduziu nas distribuições destas vagas as Pessoas com deficiência (Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016/2).

A política de cotas, também é conhecida como reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior e integra um dos modelos das chamadas Ações Afirmativas (AA). De uma forma geral, essas ações são voltadas para determinados grupos específicos que historicamente foram excluídos de acessarem bens e serviços e, por isso, precisam de medidas compensatórias para acessá-los por um determinado tempo.

Ações afirmativas podem ser compreendidas como um dispositivo de efetivação do equilíbrio, direcionamento e orientação indispensável à igualdade entre os indivíduos que, historicamente são desfavorecidos numa sociedade. Elas são, nessa perspectiva, denominadas políticas públicas, tendo como direção a parcela da sociedade que se encontra excluída do

acesso aos direitos sociais, principalmente concedendo e proporcionando possibilidade de acesso à saúde, mercado de trabalho e educação (HASS; LINHARES, 2012).

As Políticas de Ações Afirmativas permitiram transformações peculiares em diferentes áreas, tais como: pedagógicas, psicológicas, políticas e culturais. Tem como finalidade serem eficazes para eliminar do imaginário coletivo social, a ideia de inferioridade e subordinação de determinadas coletividades de indivíduos, seja por questões de gênero ou por pertencimento racial (PASSOS, 2015).

Na década de 1940, a Índia garantiu pela sua carta constitucional vagas específicas para o parlamento, funcionalismo público e, no ensino superior aos Dalits ou shudras - grupo composto por trabalhadores braçais, conhecidos como os que não podem ser tocados - que até então, não tinham qualquer acesso à educação formal (CARVALHO, 2005). A Malásia, no ano de 1968, implementou ações afirmativas aos bhumiputras<sup>6</sup>. Essas eram destinadas para tal grupo étnico nos concursos públicos e, 30% das vagas para professores e estudantes em todos os cargos acadêmicos (CARVALHO, 2005).

No contexto dos Estados Unidos, em 1965, o presidente americano Lyndon Johnson discursou na Howard University, sobre a promoção de igualdade entre negros e brancos, pactuando a necessidade de amparar determinadas minorias socialmente alcançadas por atitudes de discriminação sociocultural (GOMES; SILVA, 2001) com o conceito de igualdade substantiva (HAAS; LINHARES, 2012).

A implantação de Ação Afirmativa apresentada por Lyndon Johnson, já havia sido postulada via jurídica pelos afro-americanos entre 1861 a 1865, na Guerra Civil América (ou Guerra de Sucessão). Entre 1933 e 1945, algumas iniciativas de integração dos negros permearam aquela sociedade com Franklin Roosevelt e de 1961 a 1963, por John Kennedy (PLATT, 1997; GOMES, 2001).

Implementadas as políticas de Ação afirmativa, os EUA experimentam grandes modificações na posição governamental, no reconhecimento a origem nacional, sexo e cor para admissão e regulamentação de contratos por outro indivíduo - regulando de igual modo o ingresso às instituições de ensino, tanto públicas, quanto privadas. Este processo mais abrangente para ingresso no sistema acadêmico objetivava inserir a questão cultural, não

---

<sup>6</sup> Os bhumiputras compõem o grupo étnico original da Malásia (CARVALHO, 2005).

apenas para compensar erros passados, mas na aplicação de equilíbrio (PLATT, 1997; GOMES, 2001).

A França, África do Sul, Argentina, Canadá, Nigéria e países europeus ocidentais, desenvolveram variadas maneiras de AA em instituições públicas ou privadas, por ações mistas ou por obrigatoriedade, por decisões judiciais ou por legislações e orientações estabelecidas por agências de fomento. De uma forma geral, as AA são voltadas para as minorias étnicas, raciais, para inserção das mulheres, na qualificação ao mercado de trabalho, no campo da educação - principalmente no ensino superior - e no sistema político (MOEHLECKE, 2002).

Segundo Santos (2014), as políticas de ações afirmativas ainda estão longe de se constituírem como mecanismos dos governos e agendas públicas, pois não se constituem enquanto uma política realizada pelo Estado brasileiro, ao passo que são percebidas e abordadas por meio de movimentos da sociedade civil e de coletivos, fomentos e estímulos de participação social.

O debate sobre as ações afirmativas no Brasil, no âmbito social e acadêmico, é iniciado na década de 1980 a partir das requisições advindas do movimento negro e da organização de mulheres negras no reconhecimento do racismo existente na sociedade brasileira e, também na formulação de políticas públicas pelo Estado. A promulgação da Constituição Federal de 1988, no chamado período de redemocratização do Brasil, é palco de grande mobilização social e política em favor do retorno dos direitos civis, políticos e sociais. Participavam dessas mobilizações vários setores da sociedade, o próprio movimento negro e os povos indígenas (PAIVA, 2015).

No intervalo de tempo entre o período colonial e o republicano, a instituição da Constituição de 1988, estabelece publicações jurídicas para as populações quilombolas, uma vez que o Artigo nº 68 declara o reconhecimento à territorialidade dessas comunidades. A partir disso, o Estado legitima essas populações como sujeitos históricos ao adotarem contingências territoriais. Mas, a legislação de 1988 não realizou o reconhecimento aos territórios quilombolas. Antes, fizeram uma regulamentação sem levar em conta as questões específicas na garantia de formalizar a posse do território (ÁVILA, 2017).

O acesso ao ensino superior, no que se relaciona às ações afirmativas na década de 1990, foi amplamente colocado pelo movimento negro. No entanto, somente na década de

2000 ao ser implantado no estado do Rio de Janeiro o sistema de cotas em IES, o debate toma maior dimensão na visão social. A reserva de vagas na esfera federal foi marcada pelo Projeto de Lei nº 73/1999 de autoria da Deputada Federal Nice Lobão. Ele previa acabar com os vestibulares, criando um sistema de coeficiente de rendimento com a nota do ensino médio, visando equiparar a disparidade entre o ensino público e o privado (LÁZARI; CALMON, 2013).

Em 2004, foi inserido o projeto de Lei nº 3267, que objetivava criar um sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos das escolas públicas, especialmente negros e indígenas, indicando a inserção da questão étnica/racial. O projeto estabelecia no mínimo, 50% de vagas nas IFES para egressos de escolas públicas. As vagas deveriam ser preenchidas por proporcionalidade da população na unidade federativa onde se localiza a instituição, exigindo uma proporção mínima de PPI conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (LÁZARI; CALMON, 2013).

Apenas em 29 de agosto de 2012 a Lei nº 12.711 foi aprovada no governo de Dilma, após várias discussões e pelepas. Ela promoveu um amplo debate sobre cotas, pois determina que instituições federais de ensino superior reservem 50% das vagas para candidatos da rede pública. A referida Lei foi regulamentada pela Portaria normativa do MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, que instituiu os conceitos basilares para o seu cumprimento, assim como estabeleceu as modalidades das reservas das vagas e métodos para cálculo. Também, fixou normas para a concorrência de ocupação das vagas reservadas. Nesse sentido, o Decreto nº 7.824/2012 dispõe sobre a regulamentação das condições gerais de reservas de vagas, determinando as formas de acompanhamento e as normas de transição para serem implantadas nas instituições federais de educação superior.

A aprovação da Lei nº 12711/2012, ao tornar obrigatória a reserva de vagas para alunos de escolas públicas com renda per capita de um salário mínimo e meio, e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas nas instituições federais do ensino superior e técnico, fez com que algumas universidades que já utilizavam determinados tipos de ação afirmativa adequassem seus processos seletivos. De acordo com Santos (2013), a Lei contribuiu para que houvesse ampliação de vagas para alunos de escolas públicas e não brancos, o que favoreceu o aumento considerável no número de estudantes pretos e pardos egressos de escolas públicas nas universidades federais.

### 2.3.1 A política de Ação Afirmativa na FURG

Segundo Ávila (2017), a iniciativa de oferecer políticas afirmativas na FURG, sucedeu quando a referida universidade iniciou o Programa de Ações Inclusivas (PROAI), firmado por quatro tipos de ações afirmativas. A primeira, destinava-se aos candidatos que se autodeclarassem negros e pardos e que houvessem cursado no mínimo, dois anos do ensino fundamental e, integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Nesse caso, seria atribuído o valor de 6% de bônus por cada prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os candidatos com deficiência seriam bonificados de igual maneira. Aos demais estudantes, independentemente de etnia, que cursaram no mínimo dois anos o ensino fundamental de forma integral, o ensino médio em escola pública, seriam atribuídos o bônus de 4% por cada prova do ENEM. Aos estudantes originários de comunidades indígenas, “foram criadas cinco vagas em diferentes cursos de graduação” (ÁVILA, 2017, p.81).

Assim, o PROAI se constituiu como uma política de ação afirmativa da FURG estabelecendo-se por meio de um sistema de bonificação. O programa passou a vigorar no processo seletivo do ano de 2010. No entanto, para Ávila (2017), esse sistema de bonificação não conseguia mensurar o número exato de estudantes provenientes por ano em cada uma das modalidades. Dessa forma, ocorreu uma dificuldade em estipular o acompanhamento pedagógico, além de dificultar a realização de encaminhamentos aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica às políticas de assistência estudantil, o que ocasionou indefinição no número de ingressantes e evidenciou a fragilidade dessa política.

Em 22 de novembro de 2013, por meio da resolução nº 020/2013 do Conselho Universitário (CONSUN), foi criado o Programa de Ações Afirmativas (PROAAf), que substituiu o PROAI.

O objetivo do PROAAf estabelecido no Artigo 2º consiste em:

- I -atender o que dispõe a Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012, no que se refere a integralidade da reserva de vagas para candidatos oriundos de Escola Pública, nos termos da referida Lei;
- II - reservar vagas nos Processos Seletivos para ingresso em cursos de graduação da FURG, para candidatos com deficiência;
- III - ofertar vagas para candidatos Indígenas mediante habilitação em Processo Seletivo Específico;
- IV - ofertar vagas para candidatos Quilombolas mediante habilitação em Processo Seletivo Específico.
- V- estabelecer mecanismos que favoreçam a acessibilidade e a inclusão social da pessoa com deficiência na FURG;

- VI – promover a diversidade étnico-racial no âmbito universitário;
- VII – promover ações articuladas com o Programa de Desenvolvimento do Estudante – PDE/FURG. (CONSUN, 2013, artigo 2º).

De acordo com os estudos de Ávila (2017), a FURG atende às finalidades da Lei de Cotas, que por meio do PROAAf destina a reserva de 5% de todas as vagas oferecidas nos cursos de graduação aos candidatos com deficiência que comprovem tal condição e, também estabelece a oferta de 10 vagas para os estudantes originários de comunidades indígenas e, 10 vagas para os estudantes originários de comunidades quilombolas. Em continuidade ao estudo, a autora ainda aponta que em 2013 a FURG, em atendimento à Lei das Cotas, atendeu em 30% e, em 2014 passou a atender a integralidade da Lei de Cotas com os 50% estabelecidos pela referida lei.

É importante destacar que as vagas suplementares para indígenas foram inicialmente disponibilizadas pelo PROAI em 2010 - tendo sido ofertadas cinco vagas em diferentes cursos de graduação na FURG. Ávila (2017) reforça que o acesso dos estudantes indígenas aos cursos de graduação na FURG, deveu-se às reivindicações das comunidades originárias.

Em relação às vagas suplementares dos estudantes quilombolas, no dia 23 de novembro de 2012, por meio de deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA) de nº 080 (COEPEA, 2012), foi aprovado para o ano de 2013 o edital do processo específico para estudantes quilombolas. De acordo com a Deliberação 080/2012, foram oferecidas cinco vagas em cursos de graduação da FURG. A partir de 2014, o número de vagas para o Processo Seletivo Específico quilombola passou de cinco, para dez.

Dessa forma, mediante todo o contexto descrito acima, de forma breve, as políticas de ação afirmativa inseridas na FURG, são importantes para o acesso dos estudantes originários de comunidades quilombolas (foco desta pesquisa) à educação superior. Além disso, é importante a articulação com as demais políticas dentro da universidade que visam não só o acesso, como também a permanência desses estudantes, como a política de assistência estudantil.

## **2.4 Quilombos e Quilombolas**

Não é nossa pretensão fazermos um compêndio extensivo e conclusivo sobre quilombos e quilombolas, mas sim trazer luz às ênfases do enfrentamento destes indivíduos. Podemos compreender o contexto histórico dos quilombos e, conseqüentemente dos

quilombolas, no imbricamento que o perpassou desde o período de escravização brasileira com indivíduos de origem do continente africano, até aos desdobramentos dos dias atuais.

Por mais de 300 anos, o Brasil foi um dos destinos de um espantoso e triste período, em que cerca de três milhões de pessoas eram retiradas de suas terras, gente, família e vida de forma compulsória e até brutal. Dessa forma, eram inseridos em outra cultura, em outro mundo, com o fim único de serem objetos de um empreendimento comercial, esses seres humanos “movimentaram engenhos, fazendas, minas, cidades, plantações, fábricas, cozinhas e salões, os escravos da África e seus descendentes imprimiram marcas próprias sobre vários outros aspectos” (REIS, 2005, p. 09). Isso não significou falta de resistência, ao contrário, ocorreram diversas formas, não significando, em sua essência, que todas foram assemelhadas a violência. Mas sim, com contornos de organização e de persistência contra a escravização, buscando em certa medida, a reprodução de suas sociedades e características próprias de viver, mesmo distantes de sua terra mãe. (RODRIGUES, 1977).

O médico psiquiatra, psicólogo social, etnólogo e antropólogo brasileiro Arthur Ramos, na primeira metade do século XX, debruçando sobre as questões dos estudos dos negros neste período no Brasil, acreditava que os comportamentos não tinham uma origem meramente genética, mas, sobretudo, social, buscando preservar suas culturas, inclusive em suas abordagens militar, cultural, social e econômica (RAMOS, 1966; MOURA, 1972). Podemos pensar, que em certa medida, o que ocorria eram formas de manifesto contra a escravização. Os movimentos que ocorreram de fugas de escravizados e posteriores aquilombamentos eram movimento contrário a um suposto paternalismo das relações escravocratas.

Gilberto Freyre trabalhou e sistematizou a ideia de uma escravização no Brasil de forma mais branda quanto de outras localidades, “o castigo ao escravo como o castigo ao filho da família fazia parte de um sistema de educação e disciplina – o patriarca, não podia desmanchar-se em ternuras” (FREYRE, 1963, p. 33). Esta suposta brandura da escravização brasileira pensamos ser uma visão equivocada, com perspectivas distantes de algo verossímil das marcas estampadas daquela visão de mundo.

Na década de 1960, diversos pensamentos quanto ao paraíso miscigenado, tiveram uma releitura com contrariedade total a brandura e humanidade das punições. Em oposição a essa percepção, a escravização brasileira foi considerada desumana e excessivamente dura (BOXER, 1963).

Para Roger Bastide, antropólogo francês, as pessoas que antes teriam sido escravizadas, ao ajuntarem-se em comunidade, criavam meios de viverem e se adaptarem nesta nova terra, criando uma total recusa e enfrentamento para manterem sua descendência, novos meios e suas terras (BASTIDE, 1985). Dessa forma, podemos afirmar que os quilombamentos eram a negação ao regime escravocrata e forma de protesto contrário à escravização.

Os indivíduos que foram escravizados eram considerados coisas, e em determinada lógica eram coisas rebeldes, ou coisas passivas. O Historiador e professor Flávio Gomes, faz a seguinte afirmação quanto à ideia de quilombamentos:

O quilombamento aparecia como um processo que se dava quase fora da sociedade escravista, posto que a escravidão era um mundo que ‘coisificava’ socialmente o escravo. Seria o quilombo, enfim, num mundo fora da escravidão, que os escravos resistiram (cultural e materialmente) à dominação. Só dessa maneira os escravos puderam se tornar sujeitos de sua própria história (GOMES, 2006, p. 19).

A obra *Visões da Liberdade*, do Historiador Sidney Chalhoub, trata das diversas percepções de liberdades no período escravocrata brasileiro, Chalhoub, critica o conceito de escravo-coisa, pois, para este autor, existiam visões próprias dos que foram escravizados. Em processo de cativeiro e de liberdade, os indivíduos no período escravocrata usavam meios de driblar a rede do sistema escravizador, fomentando assim visões de mundo (Chalhoub, 1990).

É perceptível observar, que esse não era um período estático da sociedade escravista. Além de refúgio, abrigo e distante de maus-tratos, viabilizou um protesto naquele sistema. A antropóloga Ilka Boaventura Leite, debruça na conceituação de quilombo como um conjunto de indivíduos organizados, lutando através de diversas gerações para viver a forma comunitária de vida, integrando assim experiências coletivas, vivências, histórias comuns e significado de pertença. Para a autora, a terra tem de forma determinante uma importância preponderante para os sujeitos incorporados a ela (LEITE, 2000). Esse espaço de resistência foi transformando-se também em local de abrigo, de interação, tanto com a própria comunidade, quanto fora da dela. Utilizavam suas plantações para esse meio de interação, “cultivavam para sua subsistência e também produziam excedentes, negociando e mantendo trocas mercantis” para a busca de “autonomia” (GOMES, 2005, p. 34).

O entendimento de quilombos, quilombolas e aquilombamento, foi sendo ressignificado com o passar do tempo, tanto por suas particularidades locais, quanto pelas redes contínuas de sociabilidade que foram adquirindo novas perspectivas.

O que outrora fora definindo apenas como ato de resistência e até mesmo oposição ao sistema escravocrata, se tornou símbolo de validação do legado ligado à ancestralidade com bases de identidade étnico-cultural. Em movimentos sociais e organizações de políticas anti-raciais, esses espaços de aquilombamento por vezes, foram considerados em representações históricas contra a discriminação racial, tendo diversas construções em relação ao discurso de etnicidade e a consciência de pertencer a um determinado grupo étnico, com ou em conformidade dos membros de uma coletividade aos padrões culturais deste grupo, todos os pensamentos tendo como paradigma os quilombos (MATTOS; RIOS, 2005; MATTOS, 2006a; MATTOS, 2006b).

Os diversos autores e pesquisadores que foram citados e estudados nessa seção, mesmo que em épocas distintas, têm em comum, ou ao menos partem do ideário de quilombos históricos e a luta por liberdade, a busca de reconhecimento de direito a terra e posse da mesma, respeito à ancestralidade e, conseqüentemente pertencimento, obstáculos que perduram até hoje. Atualmente, a palavra de ordem nessas comunidades ainda é a mesma de seus ancestrais: resistência. Não aquela de outrora, intrinsecamente ligada à liberdade, mas ao âmbito de auto-reconhecimento e busca de direitos.

A constituição de 1988, no Artigo 68, estabelece o direito a titularidade das terras daqueles que habitam em locais de onde extraem sua subsistência e no qual, geram e desenvolvem sua identidade específica, natureza étnica de função essencial para total salvaguarda da multiplicidade étnica da matriz cultural brasileira. Ele refere-se, dessa forma, ao pleno reconhecimento de comunidade. Essa interpretação da terminologia designativa de Quilombos, a partir Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), proporciona um distinto e em certa medida, distante da enraizada pela ideia de formação por escravizados fugidos, tendo então, atual significado para determinada fração de negros de diversas regiões do Brasil, ligados a terras com conexões diretas na ancestralidade e na propriedade. Propriedades estas, que foram adquiridas de diversas formas diferentes, e não apenas ligadas a fugas e protestos que antes era o pensamento do censo comum, aquisições através de terras entregues ou adquiridas por antigos escravizados em espaços provenientes de fugas, mas também por: resultado da compra por negros libertos, ou através de posse pacífica por ex-escravizados,

ainda, por doações testamentais efetuadas por proprietários de terras e de escravizados, ou por terras abandonadas pelos proprietários em períodos de recessão, ou por ocupações efetuadas e administradas por entidades religiosas a santos padroeiros.

## **2. 5 Os Quilombolas e o acesso à Educação Superior**

Nestas breves considerações, traremos um pouco da história sobre o início da inserção dos discentes Quilombolas na FURG, a partir de suas comunidades através do Projeto de Extensão Programa Comunidade FURG (COMUF).

Decidimos enfatizar tal realidade, pois ao iniciarmos o trabalho como Assistente Social na FURG, e ao participarmos das rodas de conversa nos espaços da universidade com os discentes Quilombolas, foram trazidas reflexões sobre a inserção das comunidades Quilombolas na FURG e nesse entendimento, consideramos importante a contextualização de políticas de ações afirmativas destinadas aos estudantes Quilombolas.

Ao discorrermos sobre o sujeito Quilombola, estamos praticamente fadados a um discurso que há muito foi tratado de forma demasiadamente redutora e negligente. A historiografia, ou seja, o que vem sendo produzido sobre a história dos negros, até pouco tempo estava reduzida e balizada por aspectos de uma historicidade branca e elitista, onde o lugar do negro estava apenas reservado às senzalas e ao contexto de escravização, negligenciando ações de resistência e de culturalidade desses sujeitos.

No âmbito acadêmico, há alguns pontos emergentes de uma produção preocupada com o preenchimento dessa lacuna histórica e com o atendimento deste conteúdo, quando pela demanda aparente e atual dos sujeitos que aqui nos preocupamos. Portanto, é notório que o meio universitário tanto é responsável pelo desenvolvimento do conhecimento que engessa as causas dos grupos sociais numa escrita muitas vezes alienada à tais questões, numa recusa da reequiparação histórica, por exemplo, deixando de lado a busca pelo reconhecimento da diversidade e afirmação cultural e diversificada na produção de conhecimento. Tal postura científica não é somente um dever do acadêmico da ciência humana, como também deveria ser o motivador principal dos Assistentes Sociais no espaço universitário: a busca de efetivação de direitos colocados nas expressões da questão social que se mostra na universidade, na atenção necessária aos grupos minoritários, portadores de demandas com extrema relevância.

Goulart (2012), já alertava sobre a conduta do acadêmico e/ou profissional universitário quando tais questões, principalmente do reconhecimento do sujeito e da identidade quilombola começaram a ser discutidas na FURG:

Nesse sentido, torna-se importante a intervenção responsável por parte dos pesquisadores interessados em atuar junto a estas pessoas que por muitas vezes vivem o medo constante e os mais diversos atentados. Proporcionar a visibilidade a esses conflitos, buscar soluções conjuntamente aos membros comunitários, dar notícia dos direitos e promover o seu acesso assim como promover a valorização identitária por meio do conhecimento histórico tem sido os objetivos e métodos utilizados por historiadores e estudantes dos cursos de História Bacharelado e Licenciatura, componentes do Projeto de Extensão Quilombolas Somos Nós. Tal tem sido os nossos interesses no contato com as famílias negras quilombolas existentes nos distritos de Rio Grande, mais especificamente, nas regiões de Quintinha e Arraial, no Povo Novo (GOULART, 2012,p.1154).

Tratava-se, naquele ponto, de uma ruptura no modo de como o sujeito Quilombola viria a ser percebido no âmbito acadêmico, a partir do projeto Quilombola Somos Nós, o qual estava inserido no programa Comunidade - FURG (COMUF), grupo que tinha por objetivo o atendimento aos grupos via ações extensionistas, porém, trazendo tais comunidades, de fato, ao ambiente universitário. Começava-se o debate com o viés prático da inclusão por meio das vagas específicas na FURG.

O projeto mencionado possibilitou que as vozes até então silenciadas, ou pouco ouvidas, bradassem suas reivindicações através de uma aproximação coletiva e de reflexões mediada pelos interesses dos sujeitos em busca de um atendimento mais real de suas demandas. No caso específico, buscou-se o diálogo com a líder Quilombola riograndina, Maria da Graça Amaral, desde 2011, quando o projeto teve início. A partir de então, ocorreram as visitas à comunidade negra, reconhecida como “Macanudos”, que autodeclarava-se Quilombola, localizada na Quintinha, na Vila da quinta (GOULART, 2012).

A autodeclaração Quilombola foi de fato estruturada com o Decreto 4887 de 20 de novembro de 2003, onde no artigo 2º afirmou-se que:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (DECRETO 4887/03, art. 2º).

Com tal decreto, percebe-se a importância do reconhecimento e do pertencimento dos sujeitos Quilombolas em relação a sua cultura. Isso se dá pela aproximação histórica do trajeto de uma comunidade que parte de um enraizamento cultural, que vai ao encontro de uma ancestralidade negra. Aproximação, que vai em direção aos demais Quilombos que surgem no intuito de resistência e sobrevivência e perduram até os dias de hoje, praticamente com os mesmos valores e, também com semelhantes preocupações, no desejo íntimo de resistir, mas, também, de reivindicar seus direitos, ao apontar suas necessidades que permanecem, como num registro de uma real dívida histórica, assinada na comercialização da população negra, com a mudança destes sujeitos acrescida da escravização e, depois disso, a negligência, desrespeito e mau trato social visto, revisto e praticado na história de nosso país.

Com isso, entende-se que nada mais justo os próprios Quilombolas identifiquem-se como Quilombolas, e que essa definição não seja escrita apenas por antropólogos, sociólogos e/ou historiadores. Eis um processo legítimo de reconhecimento e pertencimento de um trajeto histórico ferido, mas também rico em caracteres culturais, fermentadores de uma identidade negra e que compõe nossa brasilidade, nosso modo de ser brasileiro.

Dentre as diferenças que caracterizam um sujeito como autodeclarado Quilombola está a desigual oferta de uma educação de qualidade, desigualdade esta que vem justamente do processo histórico já aqui mencionado. Muitas vezes os Quilombos, encontram-se, mesmo os urbanos, às margens do que temos como os grandes centros, os quais proporcionam uma infraestrutura adequada e diversificada de serviços.

No contraponto, o Quilombo também está nas comunidades periféricas e rurais das cidades. É o caso da comunidade que autodeclara-se como Quilombo Macanudo, por exemplo, o qual se situa num distrito do município do Rio Grande. Sobre as comunidades tituladas e em processo de titulação Goulart (2012) aponta os seguintes dados:

[o]s dados mais recentes apontados pelo Balanço Quilombola de 2011 comprovam que no Brasil existem 110 comunidades quilombolas tituladas, nas quais vivem 193 comunidades (aproximadamente 11.930 famílias). Ainda é um quadro bastante desfavorável que aponta para a titulação de 6% do total estimado de 3.000 comunidades quilombolas existentes no Brasil. Os entraves são muitos: comunidades quilombolas habitam fronteiras marcadas por disputas. As pressões tem diversas origens: Estado, sociedade civil, órgãos representativos de outros grupos sociais, etc. [...] Nesse panorama de tensões históricas também se inserem as famílias Macanudo e Amaral, comunidades quilombolas presentes nos distritos de Rio Grande. (GOULART, 2012, p. 1156)

Nesse contexto percebe-se a dificuldade de registro que tal grupo enfrenta na tentativa de legitimar-se enquanto Quilombola. Visto a maioria negra em nosso Estado, não seria normal a dedução de que o número de terras tituladas ainda se encontra desfavorável, mediante a realidade social de tais comunidades?

Na página da Comissão Pró-Índio de São Paulo<sup>7</sup> encontramos a publicação do Relatório de Identificação e Delimitação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que vem constituir o processo inicial do reconhecimento dos limites territoriais a serem titulados. O mapa a seguir faz alusão a tais terras, com a datação de 1º de junho de 2017.

**Imagem 1** - Mapa das terras Quilombolas tituladas e em processo no Inkra.



Fonte: Comissão pró-índio

Nesse período, é possível o entendimento de que um público específico está sendo reconhecido, tanto por suas particularidades históricas, sociais e culturais, quanto pelas suas demandas emergentes, as quais englobam um ponto caro a este trabalho: o acesso, a inclusão e permanência dos quilombolas na universidade.

<sup>7</sup> Relatório das terras Quilombolas identificadas. Disponível em: <http://comissaoproindio.blogspot.com/2017/08/direitos-quilombolas-confira-o-balanco.html>

Numa das produções acadêmicas resultantes das práticas extensionistas do COMUF, particularmente no que diz respeito a questão do sujeito Quilombola na universidade, encontramos o seguinte:

Dentre as demandas trazidas a tona pelo acompanhamento da comunidade quilombola dos Macanudos, foi reafirmada a necessidade apontada pelas comunidades quilombolas presentes no X Acampamento Regional de Cultura Afro que ocorre anualmente na região de São Lourenço/RS da criação de um processo diferenciado de entrada dos quilombolas no Ensino Superior. A partir de então o professor Jean Baptista e acadêmicos bolsistas passaram a percorrer determinadas comunidades da metade sul do Estado. As demandas levantadas nas visitas aliadas à pesquisa foram compiladas no Relatório “Geração de vagas específicas para candidatos provenientes de comunidades quilombolas” na FURG. A solicitação justifica-se uma vez que no ecossistema costeiro no qual a FURG está localizada existem 23 comunidades quilombolas reconhecidas pela FCP (ALVES et al., 2013).

Essa medida e conduta do COMUF em relação às comunidades Quilombolas, objetivando a equiparação social, se legitima no amparo da Lei nº12.711/2012, a qual institui, nas universidades públicas o sistema de cotas sociais com recorte racial. Com isso, o relatório de “Geração de vagas específicas para candidatos provenientes de comunidades quilombolas” levantou questões pertinentes para o avanço das medidas que intencionavam o atendimento desta demanda específica, o acesso ao meio acadêmico.

Entre as informações foram percebidas lacunas educacionais e de aprendizagem, devido à falta de oportunidade e de acesso a um ensino mais próximo e qualificado às especificidades rurais/quilombolas. Ou seja, um ensino de qualidade, coerente com essa parcela social. Soma-se a isso, todo o desgaste e espólios do período de escravização, alimentado pelas práticas desiguais que insistem em fazer parte do cenário político-social presente. E, como podemos notar, houve o êxito no atendimento desta demanda inicial:

Novamente, a Universidade atendendo aos tratados internacionais citados anteriormente promoveu a consulta prévia às seis comunidades quilombolas que se fizeram representar em encontro no Campus Universitário. Foi acordado entre as comunidades que as cinco vagas criadas pela FURG, seriam alocadas nos cursos de História Licenciatura, Medicina, Enfermagem, Direito e Psicologia. A avaliação, aprovação e defesa das vagas específicas junto aos Conselhos Universitários garantiram a criação das vagas específicas para estudantes egressos do ensino médio e provenientes de comunidades quilombolas (ALVES et al., 2013, s/p).

No acordo entre a universidade e a comunidade Quilombola, essa escolhe os cursos para futuramente ter representantes no exercício de tais profissões.

### 3 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL

Iniciamos o capítulo a partir da discussão voltada para as elementares determinações do surgimento do Serviço Social, uma vez que essa profissão não se explica por si mesma, tendo em vista que as exigências colocadas a essa categoria e as condições concretas de que dispõem os Assistentes Sociais para dar respostas às requisições institucionais, são intermediadas pelo padrão de enfrentamento das expressões da questão social, que tem ligação com o desenvolvimento do processo de acumulação capitalista.

Pensar no trabalho dos Assistentes Sociais, necessariamente, nos remete ao que Marx (1988) pesquisou sobre a categoria do ser social. Para ele, o trabalho é um sistema de relação do homem com a natureza. É através do trabalho que o homem transforma a natureza, a si mesmo e aos outros. Porém, o trabalho na sociedade capitalista é colocado como alienado e abstrato sendo transformado em mercadoria. O emprego da força de trabalho é, em síntese, o próprio trabalho e, a força de trabalho em funcionamento é o próprio trabalhador (MARX, 2013).

Para o autor citado, o trabalho é o que fundamenta o ser social – e a educação, uma das principais características humanas. Nesse entendimento, tanto o trabalho quanto a educação necessitam favorecer a promoção de práticas emancipatórias do ser social. No entanto, no capitalismo tais práticas são cooptadas pelo capital e passam a produzir efeitos contrários - o que de certa forma contribui para a alienação dos sujeitos sociais e, conseqüentemente, na continuidade desse modo de produção.

No capitalismo, o trabalho que antes era idealizado como transformador da natureza e capaz de satisfazer as necessidades básicas, tornando-se uma atividade abstrata, alienada e também, uma mercadoria utilizada para o capital. A partir destas afirmativas, o caráter útil do trabalho na produção de valores de uso não tem mais importância. Ele passa a ser, no entanto, “produtor de valores de troca” (ALBUQUERQUE, 2015, p.07).

Ao analisar o significado de trabalho concreto na concepção de Marx, Iamamoto (2009a) reforça o pensamento de Albuquerque ao sustentar que o trabalho concreto e útil, é aquele de uma particularidade determinada que gera valores de uso para satisfazer as necessidades sociais de uma referida espécie. A autora também esclarece que para Marx, o trabalho humano abstrato, como cerne de valor é “pensado na sua quantidade e medido pelo tempo: tempo de trabalho socialmente necessário investido na sua produção (elemento

histórico-social), condicionado pelo desenvolvimento das forças produtivas sociais do trabalho” (IAMAMOTO, 2009a, p. 347, nota 159). Para a autora, o trabalho concreto, útil, diz respeito:

Ao seu valor de uso social, como uma atividade programática e de realização que persegue finalidades e orienta-se por conhecimentos e princípios éticos, requisitando suportes materiais e conhecimentos para sua efetivação. Em outros termos, a produção recente acumulada que tem o Serviço Social como objeto de estudo centra-se, sobretudo na qualidade desse trabalho – ou na sua diferencialidade – e identifica seus portadores como dotados de capacitação específica: capazes de criar um tipo de trabalho concreto, distinto e particular (IAMAMOTO, 2009a, p.349).

Assim, ao concordar com o pensamento de Marx, a autora coloca que pelo trabalho o homem se afirma como ser criador, não só como indivíduo pensante, mas como aquele que age consciente e racionalmente. Nesse sentido, o trabalho se constitui como uma atividade não só espiritual, mas prático-concreta, com capacidade de operar transformações (IAMAMOTO, 2001a). Por isso, a categoria trabalho é constitutiva do ser social, pois o diferencia como tal e possui centralidade na vida do homem.

Os Assistentes Sociais trabalham nas manifestações mais dilacerantes da questão social, tais como se apresentam aos indivíduos sociais de diferentes “segmentos das classes subalternas em suas relações com o bloco do poder e nas iniciativas coletivas pela conquista, efetivação e ampliação dos direitos de cidadania e nas correspondentes políticas públicas” (IAMAMOTO, 2009a, p. 19).

O termo questão social nasce na Europa Ocidental, a contar da terceira década do século XIX, amparando argumentações entre os intelectuais, militantes políticos e filantropos, a respeito da ocorrência da pobreza extrema que a maioria dos trabalhadores estavam sujeitados. Aquela conjuntura era estabelecida pelo fortalecimento do capitalismo em virtude dos processamentos da urbanização e industrialização que transcorria desde o século XVIII (NETTO; BRAZ, 2006; NETTO, 2011).

A pobreza causara espanto, pois, além de se apresentar em quantidade grande, também aparecia de forma qualitativa. A pobreza, que antes era conhecida pela humanidade a partir das formações sociais pré-capitalistas, advindas da insuficiência e do pequeno grau no desenvolvimento das forças produtivas, aumentou desde a consolidação do capitalismo, pois ocorreu uma correlação na proporção igual de aumento da capacidade social na produção de

riquezas. Portanto, surgiu uma nova pobreza que “se produzia pelas mesmas condições que propiciavam os supostos, no plano imediato da sua redução e, no limite, da sua supressão” (NETTO, 2011, p.154).

Dessa forma, a solidificação do capitalismo e a lei geral da acumulação do capital fixam sócio-historicamente as condições para a urgência e o andamento da questão social, pois na reprodução do capital está a base da questão social, destarte:

O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a ‘questão social’ – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da ‘questão social; esta não é uma seqüela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornando potência social dominante. A ‘questão social’ é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Não se suprime a primeira conservando-se o segundo. (NETTO, 2011, p. 157).

Iamamoto (2001a) - ao indicar a questão Social como processo de produção e reprodução da vida social na sociedade burguesa e estabelecer a relação de apreensão do movimento da realidade no processo social na sua totalidade e também nas suas contradições - enfoca o trabalho do Assistente Social como “uma especialização do trabalho coletivo dentro da divisão social e técnica do trabalho, participe do processo de produção e reprodução das relações sociais” (IAMAMOTO, 2001a, p.83). Ele surge no cenário de uma sociedade capitalista no estágio monopolista e o seu caráter social se constitui em dupla dimensão:

(a) Enquanto trabalho concreto atende a necessidades sociais (que justificam a reprodução da própria profissão) e efetiva-se através de relações com outros homens, incorporando o legado material e intelectual de gerações passadas, ao tempo em que se beneficia das conquistas atuais das ciências e da tecnologia; (b) mas só pode atender às necessidades sociais se seu trabalho puder ser igualado a qualquer outro enquanto trabalho abstrato – mero coágulo de tempo de trabalho social médio –, possibilitando que esse trabalho privado adquira um caráter social (IAMAMOTO, 2009a. p. 352).

O trabalho produzido pelo Assistente Social, pensado como trabalho concreto, socialmente útil, favorece o processo de reprodução das relações sociais. Desta forma, temos a compreensão de que a profissão é subordinada a uma determinada perspectiva de análise, que situa o Serviço Social a partir da sua inserção na divisão sociotécnica do trabalho na sociedade capitalista.

Isso consiste afirmar, que o significado social da profissão se revela na sua colocação na sociedade, permitindo que a partir dessa inserção, seja capaz de transpor a ideia endógena, voltada para si e localizá-la no cenário de relações mais ampliadas que constituem a sociedade capitalista, em particular, na esfera das respostas que o Estado e a Sociedade constroem mediante a questão social.

É importante destacar, que é na correspondência de forças entre as classes que as demandas nascem. Desta forma, a necessidade de certas profissões na operacionalização dos serviços sociais ligados às políticas sociais, nesse contexto é que se origina e se institucionaliza o Serviço Social.

O nascimento institucionalizado do Serviço Social enquanto profissão na sociedade capitalista está, historicamente situado no final do século XIX. Ele decorre da contradição envolvendo uma série de processos sociais, políticos e econômicos, evidenciados pelo capitalismo monopolista nos países industrializados. A profissão se institucionaliza para que o Estado exerça a regulação social (YASBECK, 2009).

Yasbek (2009) ressalta que no Brasil, o Serviço Social é institucionalizado nos anos 30 e legitimado como profissão pela necessidade do Estado e de empresários (amparados pela Igreja Católica) regularem e enfrentarem variadas expressões da questão social que se apresentavam na vida cotidiana da população mais pobre.

Assim, o Estado passa a ser o regulador dos enfrentamentos entre as classes sociais, estabelecendo uma série de legislações como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), salário mínimo e algumas outras medidas com finalidade de controle. Portanto, a questão social no contexto entre a relação do capital e trabalho, foi legitimada pelo Estado para desmobilizar a classe operária, servindo de reguladora nas tensões entre as classes.

A autora citada, refere-se ainda, que na configuração da profissão no Brasil, a Igreja Católica moldou o “[...] ideário, pelos conteúdos e pelo processo de formação dos primeiros assistentes sociais brasileiros (YASBEK, 2009, p.130). Em 1932, é criado o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), fundador e mantenedor da primeira Escola de Serviço Social no Brasil, com objetivo de propagar a doutrina social da igreja.

O Serviço Social brasileiro fundamenta na Igreja Católica os seus objetivos políticos e sociais. A questão social nesse contexto, é voltada para os padrões moralizadores e de culpabilização dos indivíduos, mesmo que estejam inseridos na dinâmica capitalista.

Portanto, o Estado brasileiro legitima a si mesmo e atende parte das solicitações dos trabalhadores no reconhecimento de sua cidadania por meio de leis sindicais, trabalhistas e sociais, e também abre um mercado de trabalho diferente para o Serviço Social brasileiro nas instituições assistenciais. Assim, a profissão aumenta sua esfera de atuação, amplia seu processo de formação, e passa a executar as políticas sociais advindas do Estado. Aos poucos, o Estado vai estimulando a profissionalização do assistente social e aumentando o seu campo de trabalho (YASBEK, 2009).

Sendo assim, compreendemos que as demandas colocadas para o Serviço Social despontam a partir das privações criadas pelas classes sociais. Portanto, são atravessados por interesses opostos, tendo em vista a disputa em torno da riqueza socialmente produzida e sua posse de maneira privada. Além disso, o trabalho profissional do Assistente Social na trajetória das relações sociais reais, na história da profissão e na composição da própria sociedade brasileira, fez nascer condições para que na divisão social e técnica do trabalho o Serviço Social se estabelecesse enquanto profissão assalariada - que conduz atividades no contexto das políticas socioassistenciais no desenvolvimento de suas atividades e no alcance de objetivos que lhe são imputados alcançar.

Nas considerações de Yasbek (2009), no trabalho diário, os Assistentes Sociais se colocam a serviço da instituição que o contrata para trabalhar, mas, ao mesmo tempo, presta serviços aos usuários que atende, mantendo uma relação de duplicidade. Portanto:

Em síntese, na divisão sociotécnica do trabalho coletivo, o assistente social vem sendo demandado como gestor e executor, de políticas sociais, no âmbito de organizações públicas e privadas, operando sob diversas perspectivas: da gestão social à prestação de serviços à ação socioeducativa (e político ideológica) (YASBEK, 2009, p.136).

Nessas considerações referidas pela autora, reforçamos que o Assistente Social intervém nas relações sociais no espaço sócio-ocupacional em que trabalha todos os dias atendendo a população usuária. Assim, por meio da dimensão socioeducativa o Assistente Social pode se manifestar com características disciplinadoras para moldar os usuários aos preceitos institucionais na vida social, ou pode fortalecer a luta e os projetos deles.

É na perspectiva de fortalecer a luta dos usuários nos espaços sócio-ocupacionais, que os Assistentes Sociais direcionam o trabalho profissional voltados para ao menos três dimensões elementares que se complementam entre si, constituindo uma totalidade. São,

nesse sentido, as dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa. Elas serão abordadas para ressaltar a sua importância no trabalho cotidiano do Assistente Social.

### **3.1 As Dimensões constitutivas do trabalho profissional do Assistente Social**

O trabalho profissional do Assistente Social, de acordo com alguns estudos profissionais, abrange ao menos três dimensões elementares: teórico-metodológica; técnico-operativa e ético-política. Tais dimensões sempre estão associadas ao trabalho profissional e pressupõe o entendimento de: o por quê, para quê e como fazer – colocando também em evidência, as consequências desse fazer. Não intencionamos aprofundar sobre as dimensões citadas, faremos apenas breves considerações sobre elas.

A relação entre as três dimensões que constituem o exercício profissional do Assistente Social, de forma concisa, expressa a teoria como mecanismo de investigação da realidade em que ocorre a ingerência profissional (dimensão teórico-metodológica) no sentido de construir procedimentos de intervenção (dimensão técnico-operativa), vinculado a um determinado projeto profissional (dimensão ético-política), (SANTOS, 2013). Dessa maneira, o profissional, ao empreender qualquer ação, move a sua orientação teórica, ponto de vista político e valor ético que sustentam o seu comportamento. Tudo isso, interligado aos instrumentos e técnicas adquiridos no percurso de sua formação profissional e humana.

Ao se referir às dimensões do trabalho profissional, Yolanda Guerra (2012; 2014), sustenta que tais dimensões são diversificadas e que em determinadas situações ocorrem sobreposições de uma sobre a outra. No entanto, não operam de forma autônoma, o que possibilita afirmar que cada dimensão corresponde a uma mescla de elementos que se concretizam, ampliam e enriquecem a natureza da profissão. Essas dimensões não são estabelecidas, ao contrário, são complexas e vão se aperfeiçoando de acordo com o movimento da realidade e com as repostas dadas pela profissão.

A dimensão teórico-metodológica tem a ver com as bases teóricas que sustentam a prática profissional dos Assistentes Sociais. Daí ocorre um embricamento entre tal dimensão e a intervenção profissional - pois, o profissional, ao intervir na realidade necessita conhecer a situação concreta que está trabalhando e, conseqüentemente, aquilo que será desencadeado

por ocasião dessa intervenção. Nesse entendimento, na direção social proposta pelo projeto profissional, os Assistentes Sociais esbarram com vários desafios e limites.

Vasconcelos, (2015) destaca dois deles:

O desafio de manter uma oposição segura e contundente ao conservadorismo profissional e, de forma articulada, ao enfrentamento crítico das investidas e saídas pós-modernas que atravessam tanto as referências teóricas como o cotidiano profissional (VASCONCELOS, 2015, p. 483).

O Assistente Social por meio das relações sociais, deve ser capaz de realizar essas leituras, bem como o significado social e o desenvolvimento da profissão numa sociedade capitalista. Assim, de acordo com Guerra (2012), essa dimensão possibilita realizar “a passagem das características singulares de uma situação que se manifesta no cotidiano profissional do assistente social, para uma interpretação à luz da universalidade da teoria e o retorno a elas” (GUERRA, 2012, p.12). A autora expressa que essa fundamentação teórica e metodológica, além de permitir conhecer o cotidiano da prática, também é capaz de conhecer as relações e as condições de trabalho e de conhecer os limites e possibilidades do exercício profissional colocados na realidade, sempre apoiada à dimensão investigativa, possibilitando uma reavaliação dos fundamentos técnico, teórico e ético político que norteiam a profissão.

Assim, tal dimensão “[...] pode fazer a crítica ontológica do cotidiano. A dimensão investigativa permite também, a produção de conhecimentos e valores voltados para os interesses dos setores populares que são os usuários das instituições nas quais trabalham [...]” (GUERRA, 2012, p. 13).

A dimensão técnico-operativa do Serviço Social expõe as outras dimensões. No entanto, ela é estruturada para além das práticas instrumentais e técnicas, compondo-se de um aglomerado de procedimentos e ações usados pelo Assistente Social que aspira ao cumprimento de um determinado propósito.

De acordo com Yolanda Guerra (2012), a dimensão técnico-operativa se estabelece como a maneira da profissão aparecer, “pela qual ela é conhecida e reconhecida. Dela emana a imagem social da profissão e sua autoimagem” (GUERRA, 2012, p.01). Ainda, de acordo com a autora, a referida dimensão está repleta de expressões sociais e de competência profissional e tem a atribuição de dar evidência social à profissão. Pois, é por meio dela que

depende a resolubilidade do caso, que algumas vezes acontece pela simples reprodução do que já está colocado e outras vezes, se evidencia na proporção do novo.

Neste mesmo entendimento, Santos (2013), reforça que esta dimensão é a efetivação da ação que se projetou, tendo por base os princípios, propósitos e o estudo da realidade. Acrescenta a autora que a dimensão técnico-operativa transpõe uma mescla de técnicas instrumentalizadas, táticas e estratégias da ação que perpetram o trabalho profissional e que coloca em evidência uma teoria estabelecida, um método, posição política e ética. Assim, tal dimensão consiste em um componente ciente e organizado do trabalho do Assistente Social e que não pode se caracterizar pela neutralidade. No entanto, o seu caráter ético-político deve ser firmado pelos princípios teóricos.

Segundo Vasconcelos (2015), não existe saída numa sociedade capitalista para as possibilidades de vida e trabalho para boa parte do gênero humano, enquanto vigorar a ordem do capital. Ou seja, como consequência das contradições da própria sociedade vigente, faz-se necessário estabelecer as condições imprescindíveis para a suplantação do capitalismo e a criação de uma nova ordem societária. A autora ainda ressalta que:

Na sociedade capitalista, toda a humanidade, assim como a totalidade das categorias de profissionais de nível superior, é requisitada e imbringida a colaborar com a burguesia e a favorecer os interesses do capital, independentemente da consciência, das escolhas e do consentimento de cada um dos indivíduos/profissionais (VASCONCELOS, 2015, p.477).

Portanto, os profissionais cientes dessa responsabilidade - na busca de construir uma nova ordem societária alicerçada na emancipação humana, no espaço entre o conflito e as necessidades, assim como nos diversos interesses das maiorias e do capital, (além das requisições institucionais) - precisam responder tanto às questões individuais, quanto as coletivas, no sentido de minimizar os efeitos para as maiorias e, na mesma medida, colaborarem com o preparo de oportunidades para ruptura (VASCONCELOS, 2015).

A dimensão ético-política se apresenta numa contraditória e difícil sociedade capitalista em que se faz necessário “além do saber científico, identificar princípios, valores, e o saber estratégico presentes nas respostas dadas pelos profissionais” (VASCONCELOS, 2015, p. 477). Ou seja, tal dimensão constitui-se em reiterar o caráter político da profissão e envolve o delinear das ações no uso dos valores e objetivos do profissional, da instituição e também da população usuária.

Segundo Mota (2014), os novos espaços ocupacionais e competências profissionais coabitam com os tradicionais, mostrando consideráveis mudanças no mercado de trabalho, nas solicitações e nos conteúdos das ações dos Assistentes Sociais. O conjunto dos fenômenos-objeto estudados no contexto do serviço social aumenta consideravelmente, promovendo novos questionamentos e aportes de conhecimentos que se configuram nas práticas profissionais no ensino e nos campos de estágio.

No âmbito da educação pública superior, percebemos requisições que se conectam com a expansão do nível de escolaridade da população e com as políticas de ação afirmativa, em virtude da situação socioeconômica dos estudantes. Tais demandas se cingem, e tem como objeto a violência e as discriminações de raça, o que evidencia que a questão étnica-racial permeia o espaço sócio-ocupacional do Assistente Social, requerendo a interlocução com as dimensões constitutivas do trabalho profissional, que devem estar cingidos vislumbrando uma prática na direção de efetivar direitos.

### **3.2 O projeto Ético Político do Serviço Social**

O Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social é respaldado na lei de regulamentação da profissão (Lei n° 8662/1993), no código de ética do Assistente Social e nas diretrizes curriculares do curso de Serviço Social, elaboradas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). A sua direção político-organizativa pode ser identificada por meio das entidades: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), ABEPSS e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

Segundo Teixeira e Braz (2009), “todo projeto, e, logo toda prática, numa sociedade classista, tem uma dimensão política, ou seja, se desenvolvem em meio às contradições econômicas e políticas engendradas na dinâmica das classes sociais antagônicas” (TEIXEIRA, BRAZ, 2009, p.188). Desse modo, numa sociedade capitalista, tais classes são representadas pela burguesia e proletariado e, por isso o projeto profissional, assim como a prática profissional, é considerado projeto político (também chamado de projeto político profissional). Iamamoto (2009a) reforça tal pensamento, ao se referir a prática profissional como uma dimensão política estabelecida pela incorporação sociotécnica do Serviço Social entre os diversificados e antagônicos interesses de classes.

Para Gonçalves (2017), os projetos profissionais concretizam a capacidade teleológica dos agentes sociais em processos e construções coletivas, nas quais buscam marcar uma direção ética e política ao seu trabalho cotidiano. Esses projetos demonstram a possibilidade de uma autonomia relativa na condução das atividades profissionais e, ao mesmo tempo, norteiam suas práticas.

Netto (1999) ressalta que os projetos profissionais:

Elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (NETTO, 1999, p.95).

Portanto, os projetos profissionais estabelecem através de normas éticas e políticas as relações sociais profissionais com os usuários de serviços, com as instituições empregadoras, com as demais profissões, instituições sociais públicas e privadas. Isso se deve a partir do processo de renovação teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política que o Serviço Social brasileiro vem assumindo na defesa de um projeto profissional coletivo, “não há dúvidas que o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro está vinculado a um projeto de transformação de sociedade” (TEIXEIRA, BRAZ, 2009, p.189).

Conforme já ressaltado, o PEP está diretamente vinculado a transformação de sociedade e não pode se dissociar do contexto histórico. Por isso, “o projeto do Serviço Social brasileiro é apreendido como um processo histórico em permanente construção oferece elementos para uma leitura e uma atuação radicalmente crítica e anticapitalista” (VASCONCELOS, 2015, p.169).

Os Assistentes Sociais em suas intervenções no cotidiano assumem o compromisso com os interesses e a defesa dos direitos da classe trabalhadora. Isso ocorre, pois tal projeto profissional está comprometido com os princípios da liberdade, da defesa dos direitos humanos, do aprofundamento da democracia, da equidade e da emancipação humana. Ele está vinculado a um projeto societário<sup>8</sup> e, apresenta a autoimagem da profissão demonstrando o amadurecimento da categoria profissional (NETTO, 1999).

---

<sup>8</sup> “Trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la.

De acordo com este autor:

Esquemáticamente, este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional (NETTO, 1999, p.15).

Portanto, ao reconhecer a liberdade como valor central, o PEP expressa o compromisso com a autonomia dos indivíduos sociais e rompe com os princípios morais da burguesia, que individualiza e oprime os homens.

O PEP do Serviço Social brasileiro, em vigor desde a entrada da década de 1990, herda toda trajetória crítica de aprofundamento teórico e político que a categoria profissional vem percorrendo. Embora, o surgimento da profissão tenha tido uma grande representação de um mandato político da classe dominante - que invisibilizou das discussões a dimensão ético-política do trabalho do Assistente Social durante um longo tempo, demonstrando nitidamente uma “manipulação ideológica por trás da autoproclamação “neutra” e apolítica do serviço social tradicional” (GONÇALVES, 2017, p.89).

Guerra (2015), afirmou que o PEP se desenvolveu na década de 1950, ao resgatar e identificar os determinantes históricos que serviram de base para a sua elaboração. A autora destaca que neste período ocorria a Revolução Cubana (1959), com base no entendimento de que os projetos profissionais não podem ser separados de todo um contexto histórico. Dessa forma, a revolução impactou consideravelmente a América Latina – tendo sido inspiração para processos de luta pela libertação nacional.

Logo depois, foram apontados grandes movimentos de oposição social ao domínio norte-americano, bem como a articulação do Serviço Social latinoamericano para criticar as práticas conservadoras existentes no âmbito social e profissional. Nesse período, também ocorreu o combate a ditadura militar; além de terem sido realizados encontros, seminários e congressos com o intuito de criar alternativas contrapondo o modelo tradicional praticado pela

---

Os projetos societários são projetos coletivos; mas seu traço peculiar reside no fato de se constituírem como projetos macroscópicos, como propostas para o conjunto da sociedade” (NETTO, 1999, p. 02).

profissão. O diálogo com os movimentos sociais e cristãos de esquerda; a criação do Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS); etc. Tais eventos foram extremamente importantes na construção do PEP (GUERRA, 2015).

A defesa deste projeto tem o intuito de torná-lo um guia para o trabalho dos Assistentes Sociais nos mais diversificados espaços ocupacionais - o que tem se tornado um desafio cada vez maior, pois, em meio a toda a conjuntura histórico-social das últimas décadas, com diversos ataques aos direitos e, grande ofensiva neoliberal provocando vários retrocessos, como: a retirada de direitos; acirradas perseguições e criminalização dos movimentos sociais e à população pobre; a mercantilização dos serviços sociais que afetam a profissão, tanto na formação acadêmica, quanto na intervenção profissional. Nesse sentido, em termos de formação acadêmica, percebemos na educação superior um movimento para atender ao mercado. Na intervenção profissional, o aumento da precarização nas condições de trabalho, as novas formas e características do Estado e das políticas sociais e as exigências de produtividade exacerbada, são um dos exemplos que destacamos.

Diante do exposto, é perceptível que as tensões diárias que abrangem o trabalho do Assistente Social e que envolvem a efetivação do PEP nos espaços ocupacionais, como já discorrido, não se constituem uma tarefa fácil. Nesse mesmo entendimento, as autoras Forti e Coelho (2015), ressaltam a tensão permanente entre o ser e o dever ser - porém, com a proposição de outra sociedade, uma sociedade alternativa que supere a sociedade de classes.

Na caminhada profissional do Serviço Social, o referencial Marxista foi determinante para impulsionar o rompimento com o conservadorismo e as práticas tradicionais - o que não garante a extinção desses, pois dentro da sociedade brasileira ainda estão enraizados e, agora, como nunca, muito perceptíveis. Além disso, mesmo que o projeto profissional seja visto como viável e seguro por nós, devemos levar em consideração que a sua concretização não pode se dissociar do projeto societário hegemônico. Ou seja, as crises ocasionadas pelo capitalismo refletem diretamente nas condições de trabalho dos Assistentes Sociais. No entanto, não podem nos paralisar. Neste atual cenário, “há necessidade de nos colocarmos em prol de valores que confrontem a alienação, a desigualdade e a banalização da vida” (FORTI, COELHO, 2015, p.27).

### 3.3 O trabalho do Assistente Social na educação

A elevação da educação no capitalismo regulado na esfera do Estado não exclui o caráter ontológico da educação e nem sua área escolarizada. Por isso, é necessário entender a ligação entre a política e educação - pois não significa pensar apenas na educação escolarizada, mas, nas relações que possibilitam o acesso de conhecimentos, sejam estes científicos ou originados da cultura e da história dos povos, como é o caso das comunidades Quilombolas.

A educação está presente já no começo de nossas vidas e caracteriza-se pelas complexidades a partir de nossa inserção nos diferentes espaços e instituições sociais. No que diz respeito à reprodução social, a educação está interligada aos antagonismos na sociedade de classes. Ou seja, faz parte do processo de mudança social e possui caráter central nos espaços das lutas sociais que buscam a transformação da sociedade capitalista e das opressões. Entretanto, ao mesmo tempo serve para manter o projeto societário neoliberal na lógica do capital financeiro. Tal centralidade da educação na vida social faz parte de um contexto que se relaciona na dinâmica da reprodução social, inscrita numa sociedade contraditória entre aqueles que são produtores da riqueza social, e os exploradores dessa produção. Nessa perspectiva:

Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante (CFESS, 2012, p. 16).

A ligação do Serviço Social com a política de educação não é novidade, e foi sendo construída desde o início da profissão. Tal ligação, teve origem quando a classe dominante passa a requisitar a formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora - baseado em um modelo de escolarização que respondesse a reprodução do capital nos diversos períodos de expansão e de crise (CFESS, 2012). Segundo Almeida (2007), a atuação foi marcadamente voltada para o exercício do controle social sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação da classe trabalhadora, durante o ciclo de expansão capitalista.

Ao estudarem sobre a inserção do Serviço Social no âmbito escolar, Dentz e Silva (2015), evidenciam que nos Estados Unidos, desde meados de 1906, eram solicitadas visitadoras aos centros sociais para trabalhar nas escolas de bairros. Uma das atribuições dadas a essas visitadoras consiste em averiguar a frequência dos estudantes e a evasão escolar. Portanto, o Serviço Social, já no fim dos anos de 1920, encontrava-se direcionado para os problemas ocasionados por crianças e adolescentes no contexto escolar. O trabalho não era realizado conectado às famílias (dessas crianças e adolescentes) e as instituições atuavam de forma dissociada.

Em continuidade com os estudos, os autores referiram que em relação à América Latina, o primeiro sinal do Serviço Social ocorreu em Santiago, no Chile, em 1925. Naquela ocasião, os profissionais possuíam a característica de “sub profissão de médicos e advogados, em que o objetivo desses profissionais era o de obter maior eficiência e rentabilidade” (DENTZ E SILVA, 2015, p.11). Naquela época, existia uma grande influência do Serviço Social europeu no Serviço Social da América Latina, o que contribuiu diretamente para que o Serviço Social se posicionasse acriticamente em relação aos métodos terapêuticos, clínicos e individualizados.

De acordo com Castro (2000 apud DENTZ E SILVA, 2015), o início do Serviço Social na América Latina aconteceu no auge do desenvolvimento capitalista, no decorrer da industrialização e, conjuntamente ao crescimento urbano desordenado e o acirramento da pobreza. Tais acontecimentos fizeram com que houvesse uma disseminação dos profissionais para trabalharem nos diversificados espaços sócio-ocupacionais.

A conexão entre educação e Serviço Social no Brasil, iniciou no meio dos anos de 1930, quando é criada a primeira escola de Serviço Social - em 1936 - que reafirma na sua origem o processo sócio histórico constitutivo da profissão.

Segundo Amaro (2012), o apontamento mais antigo sobre a institucionalização do Serviço Social escolar no Brasil, aconteceu no Rio Grande do Sul na antiga Secretaria de Educação e Cultura, em 25 de março de 1946 - e foi chamado de Serviço de Assistência ao escolar. O autor ainda ressalta que o trabalho desses Assistentes Sociais era direcionado para a “identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem a “adaptação” dos escolares ao seu meio e o equilíbrio da comunidade escolar” (AMARO, 2012, p.19). Assim, as intervenções de Assistentes Sociais no âmbito escolar consistiam diretamente com questões de comportamentos tidos como desvios, anormais ou defeitos sociais.

As décadas de 1930 e 1950 foram consideradas um período de criação e solidificação do Serviço Social na educação. Nesse período, foi criada em 1946 a Lei de Diretrizes e Bases para a educação - que consistia na normatização da obrigatoriedade do ensino de primeiro grau. Nesse sentido, Silva (2014) refere que os serviços assistenciais prestados aos educandos, demarcaram a incorporação profissional como uma necessidade legítima.

As contradições que marcam a trajetória das lutas e projetos societários uniram o Serviço Social e a educação, fazendo surgir um caminho de discussão no sentido de fortalecer a atuação do Assistente Social nessa política, pautada numa perspectiva crítica na contribuição e direção de uma sociedade mais igualitária (DENTZ; SILVA, 2015).

Segundo Souza (2016), dois fatores são preponderantes para a articulação entre Serviço Social e Educação: O primeiro, refere-se a relação histórica do Assistente Social ao desenvolver ações assistenciais no combate aos problemas de acesso e permanência nas redes de ensino. O segundo consiste, no Serviço Social possuir uma dimensão educativa, na qual desenvolve o papel de redirecionador de ideias, atitudes e ações, dentro de uma cultura em que predominam as contradições.

Nesse sentido, as formas históricas de contradições na sociedade capitalista, levaram ações institucionalizadas como resultado das lutas sociais na busca da educação pública como direito social. Isso nos leva a reconhecer que a política educacional configura-se como expressão da questão social que é a “matéria prima do trabalho do assistente social” (IAMAMOTO, 2009, p.59), pois, na sua intervenção, é requisitado trabalhar nas suas múltiplas expressões identificadas nas relações sociais, e que no cotidiano de trabalho são materializadas por meio de “desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais” (IAMAMOTO, 2012, p. 48).

Iamamoto (2009b), alerta para a importância do Assistente Social “tomar um banho de realidade brasileira”, através de dados e informações que possibilitem decifrar a realidade a partir das expressões peculiares da questão social voltadas à educação, assim como os processos sociais que a produzem no Brasil, numa perspectiva crítica.

De acordo com pesquisa realizada pelo IBGE no ano de 2011, 58,4% de brasileiros tiveram algum tipo de déficit social em relação ao atraso educacional, acesso à seguridade, qualidade dos domicílios e acesso a serviços básicos, como saúde, educação e moradia

(IBGE, 2012). Fica evidente que a situação de extrema desigualdade reflete no acesso às políticas sociais.

Para o IBGE, o acesso à educação é importante para medir o índice de desenvolvimento de uma sociedade:

A escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade, com 11 anos de estudo é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um país, bem como a capacidade de uma sociedade de combater a pobreza e melhorar a coesão social (IBGE, 2009, p. 40).

Segundo o Censo de 2010, a expectativa de anos de estudo é de apenas 9,54 anos, o percentual de escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo no Brasil, é considerado muito baixo - apenas 38,6% dos jovens nessa idade conseguem atingi-lo.

O Censo de 2010 comprova através das informações, que existe uma diferença em relação às pessoas negras no que diz respeito ao acesso ao sistema educacional ao considerar que 40,7% de pessoas entre 18 e 24 anos, com 11 anos de estudo são brancas, enquanto 33,3% são negras. Esse indicador, também mostra as diferenças entre as regiões e a desigualdade de acesso entre as populações urbanas e rurais.

No Sudeste, a proporção é de 43,8%, enquanto no Nordeste, marcado por graves problemas sociais e caracterizado pelos longos períodos de estiagem, essa taxa é de apenas 29,2%. Em relação a presença nas áreas urbanas, a média de anos de estudo da população corresponde a 7,5 anos, enquanto a estimativa de anos de estudo na área rural é de apenas 4,5 anos.

Essa desigualdade se mostra tanto na taxa de analfabetismo de pessoas de 18 anos ou mais, quanto na maioria dos indicadores sociais. Em 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil foi de 10,19%, o que corresponde a um contingente de 14,2 milhões de pessoas. Desses, 67,8% se declara de cor preta ou parda e 53% está concentrada na Região Nordeste (CENSO, 2010).

É nesse terreno que trabalham os assistentes sociais na Educação no Brasil - com grandes disparidades econômicas, sociais e regionais que desafiam o acesso das pessoas ao conhecimento e à educação escolarizada. A atuação do assistente social nesse âmbito é

bastante ampla do ponto de vista das práticas sociais desenvolvidas por esses profissionais e da política educacional que se estrutura em diferentes modalidades: educação básica, ensino de jovens e adultos, ensino superior, técnico e tecnológico, dentre outros.

Em relação aos Quilombolas, a situação se torna ainda mais complexa, pois os escassos estudos na área, tem dificultado o conhecimento da realidade vivenciada pelos Assistentes Sociais na educação. Nesse sentido, este estudo seguirá na perspectiva de conhecer a realidade de trabalho desses profissionais, além de possibilitar a qualificação das atividades profissionais e melhorar o atendimento aos estudantes Quilombolas que ingressam na FURG.

## 4 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, destacamos a pesquisa realizada sobre o Trabalho do Assistente Social na PRAE com os discentes Quilombolas da FURG, a partir de dados obtidos mediante a realização de entrevista semiestruturada com as profissionais Assistentes Sociais que trabalham nesse espaço sócio-ocupacional. É importante destacar, que a escassa bibliografia sobre o trabalho do assistente social com os Quilombolas dificultou a inserção de referenciais que pudessem complementar o estudo, devido a esse fator, foram utilizadas poucas referências sobre o tema.

### 4.1 Apresentação geral do campo de pesquisa

A pesquisa teve como lócus de estudo o espaço sócio-ocupacional da FURG, localizada no extremo Sul do Rio Grande do Sul - RS. A FURG é uma universidade pública federal que promove a gratuidade e qualidade destinada à promoção do ensino superior, da pesquisa e da extensão, dotada de autonomia didático-pedagógica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. A FURG teve sua origem em 1969, da afluência de quatro instituições de ensino superior na cidade de Rio Grande, a saber, a: Escola de Engenharia Industrial (1955), Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas (1958), Faculdade de Direito (1960) e Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande (1961).

Atualmente, a FURG com seus 50 anos, conta com um campus sede no Bairro Carreiros, na cidade de Rio Grande/RS e os seguintes Campi: Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul - em que executam o Ensino presencial. Além disso, há outros 18 pólos de Ensino à distância espalhados pelo Estado do Rio Grande do Sul, nas seguintes localidades: Três de Maio, Sarandi, Jacuizinho, Sobradinho, São Sepé, Cachoeira do Sul, Agudo, Novo Hamburgo, Picada Café, São Francisco de Paula, Sapiranga, Esteio, Mostardas, São José do Norte, Jaguarão, Herval, Hulha Negra e Santana do Livramento. No mapa que demonstra a área de Abrangência da FURG, delineamos os espaços que os sujeitos da pesquisa estão inseridos profissionalmente. Apresentamos aqui, um mapa que indica a área de abrangência da FURG<sup>9</sup>, e em destaque o campus sede em Rio Grande e o

---

<sup>9</sup> Área de abrangência da FURG, levantada através do Guia Acadêmico FURG – 2018, p. 6. Guia que tem por objetivo reunir informações básicas, como um manual, para os que iniciam suas carreiras Funcionais e

Campi fora da sede em São Lourenço do Sul, locais onde se encontram os sujeitos que concordaram participar da Pesquisa.

**Imagem 2** - Mapa da Abrangência da FURG



**Fonte:** Guia Acadêmico da FURG

Dentro da administração organizacional da FURG, idealizamos focar na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que tem como missão e responsabilidade: Oferecer, propor, desenvolver, gerenciar e monitorar as políticas e projetos institucionais visando à promoção do desenvolvimento pleno dos discentes - em especial conhecer como se desenvolve o

trabalho dos Assistentes Sociais com os Discentes Quilombolas, considerando como sujeitos privilegiados nessa pesquisa os Assistentes Sociais que atendem os Discentes Quilombolas.

A operacionalização da política de assistência estudantil desenvolvida na FURG é realizada pela PRAE. A referida Pró-Reitoria conta, na sua estrutura organizacional, com as seguintes diretorias: Diretoria de Desenvolvimento do Estudante (DIDES) e Diretoria de Assistência Estudantil (DAE), além de Cinco Coordenações (GUIA ACADÊMICO DA FURG, 2018).

A DIDES é o órgão responsável por implementar programas, projetos e ações, por meio do planejamento e supervisão das ações de desenvolvimento integral do estudante da FURG, intentando o acesso e a permanência com qualidade na universidade. Ele envolve as áreas: social, pedagógica, psicológica e da saúde - visando, em apoio a PRAE, a permanência e a diminuição da evasão na universidade (GUIA ACADÊMICO, 2018).

A DIDES possui as seguintes coordenações:

1. Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante (CAAPE). Tem como fim, “elaborar, implementar, induzir e monitorar ações que promovam a qualidade e o aperfeiçoamento das interações entre o ensino e a aprendizagem nas suas relações políticas, pedagógicas e epistemológicas no ambiente universitário” (GUIA ACADÊMICO, 2018, p. 40).
2. Coordenação de Ações Afirmativas (CAAF) que tem por finalidade:

Propor, implementar, coordenar, supervisionar e avaliar junto a DIDES – Diretoria de Desenvolvimento do Estudante, as Políticas e Programas de Ações Afirmativas, bem como acompanhar as ações já implementadas junto às pessoas com deficiências, necessidades específicas e comunidades tradicionais na universidade (GUIA ACADÊMICO, 2018, p. 40).

3. Coordenação de Atenção ao Estudante (CAE):

A PRAE possui três Coordenações de Atenção ao Estudante, nos campi de São Lourenço do Sul, Santo Antônio da Patrulha e Santa Vitória do Palmar. Com equipes multidisciplinares compostas por assistentes sociais, pedagogos, psicólogos

e tradutores e intérpretes de Libras. Tem como objetivo auxiliar no acesso e na permanência dos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica na universidade, contribuindo na formação profissional e humana. Para tanto, realizam ações voltadas para a redução da evasão, a inclusão social, a formação ampliada, a produção de conhecimentos e a melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. Dessa forma, buscam promover o desenvolvimento de condições equitativas de acesso e permanência para o estudante de graduação da FURG (GUIA ACADÊMICO, 2018, p. 40).

A DAE tem o objetivo de Promoção, implementação e supervisão das políticas, no âmbito nacional e institucional relacionados a assistência estudantil numa visão de múltiplos aspectos, como: atenção às áreas de cultura, lazer, esporte e saúde básica, no sentido de alargar, melhorar e democratizar as condições de acesso e permanência do estudante (GUIA ACADÊMICO DA FURG, 2018).

A DAE possui duas coordenações:

1. Coordenação de Alimentação, Alojamento e Transporte Estudantil (CAATE). A CAATE é:

Responsável por orientar e supervisionar os serviços prestados pelos Restaurantes Universitários; fornecer alimentação e passes escolares aos estudantes do Subprograma de Assistência Básica; orientar, supervisionar e auxiliar na manutenção e administração das Casas do Estudante Universitário/CEU (GUIA ACADÊMICO, 2018, p.41).

2. Coordenação de Bem-Viver Universitário (CBVU). A CBVU objetiva:

Incentivar, orientar e supervisionar o planejamento e a execução de contratos e programas que promovam e cuidem da saúde básica dos acadêmicos; auxiliar na realização de atividades artístico-culturais e desportivas dos discentes da Universidade que visem à integração, o compromisso e a participação dos mesmos com a comunidade; administrar o serviço de empréstimo das redes e das bicicletas para mobilidade da comunidade; organizar as solenidades públicas para outorga de grau, juntamente com o gabinete da reitora (GUIA ACADÊMICO, 2018, p.41).

3. Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante (CAAPE). Tem como fim, “elaborar, implementar, induzir e monitorar ações que promovam a qualidade e o aperfeiçoamento das interações entre o ensino e a aprendizagem nas suas relações políticas, pedagógicas e epistemológicas no ambiente universitário” (GUIA ACADÊMICO, 2018, p. 40).

A PRAE desenvolve algumas ações denominadas de Assistência Básica e são “operacionalizadas por meio de editais específicos para cada finalidade, cuja gestão estará amparada na deliberação 157/2010, sob a responsabilidade da PRAE” (GUIA ACADÊMICO, 2018, p.41). A Assistência Básica envolve as seguintes ações: Transporte, Moradia, alimentação, auxílio infância e auxílio permanência.

É importante ressaltar, que, em relação aos discentes Quilombolas que ingressam pelo processo específico, todas as ações de Assistência Básica desenvolvidas pela PRAE, por meio da CAAf, são garantidas. É assegurada a concessão de auxílios e benefícios aos estudantes Indígenas e Quilombolas, como acesso garantido à Casa do Estudante Universitário (CEU), alimentação no Restaurante Universitário (RU), auxílio transporte e auxílio infância para estudantes com filhos<sup>10</sup>.

#### **.4.2 Percurso da Pesquisa**

O fato da pesquisadora atuar na PRAE, possibilitou o contato com as Assistentes Sociais no sentido de convidá-las individualmente a participarem da pesquisa. O número de Assistentes Sociais que trabalham na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis compreendem doze, incluindo a pesquisadora. Aceitaram participar da pesquisa, seis Assistentes Sociais.

É importante ressaltar que iniciáramos as entrevistas no mês de Março de 2019, no entanto, não foi possível realizá-las no período devido pelo fato de ser o momento de maior volume de trabalho para as Assistentes Sociais, em que são realizados os processos de entrevistas socioeconômicas para acesso aos auxílios estudantis disponibilizados pela FURG por meio de edital específico, além de todas as outras demandas institucionais ao Serviço Social. Devido a este fator, a pesquisadora readequou o período das entrevistas que, somente no mês de Abril de 2019 foram iniciadas e encerradas.

Os Assistentes Sociais entrevistados foram informados sobre a garantia do sigilo de seus nomes para preservar a identidade, fato que ficou firmado no Termo de Consentimento

---

<sup>10</sup> Site da FURG com informações relativas aos auxílios e benefícios aos estudantes Quilombolas. Acesso em: 20/02/2018. <https://www.furg.br/acoes-afirmativas>

Livre e Esclarecido assinado por todas que aceitaram participar da pesquisa (ANEXO 1). Para preservação do sigilo, foram utilizados nomes fictícios escolhidos pela pesquisadora.

#### **4.2.1 Procedimentos metodológicos**

A pesquisa ocorreu numa abordagem qualitativa. Minayo & Sanches (1993), referem que a pesquisa qualitativa consiste em um tipo de abordagem que evidencia a proximidade do pesquisador com o sujeito envolvido na pesquisa, procurando estudar a realidade por intermédio do método e de técnicas de investigações escolhidas, pois, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2012, p.21).

Quanto à caracterização, esta pesquisa é um estudo de caso, exploratória e descritiva. Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio. De acordo com a classificação de Gil (2010), a pesquisa exploratória busca proporcionar um olhar mais completo, uma maior proximidade acerca de determinado fato ou fenômeno pouco investigado. Já a pesquisa descritiva, segundo Triviños (2009) “pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 2009, p. 110).

Este estudo utilizou-se da teoria crítica baseada em Karl Marx. Conforme ressaltado por Prates (2003), ela tem sido hegemonicamente utilizada pelo Serviço Social e, por isso, foi aplicado nesta pesquisa o método dialético-crítico.

No que concerne à coleta de dados, foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, que segundo Lakatos e Marconi (1999), trata-se de um diálogo formado por perguntas abertas, o que possibilita maior liberdade ao entrevistado para expressar-se.

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise e o tratamento do material em que as entrevistas foram degravadas (MINAYO (2012), seguindo os passos da análise do discurso. A análise do discurso é preparada para trabalhar com a fala e seu contexto, (MINAYO, 2014), tendo como objetivo básico realizar uma reflexão mais abrangente “sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos” (PÊCHEUX apud MINAYO, 2014, p.319).

### 4.3 Campo de Pesquisa

#### 4.3.1 Caracterização das Assistentes Sociais da PRAE na FURG

No período demarcado pelo estudo, foram realizadas seis entrevistas (**APÊNDICE - B**). Referente aos dados gerais de identificação das Assistentes Sociais que participaram da pesquisa, foi entregue um questionário com o objetivo de traçar o perfil dos trabalhadores Assistentes Sociais da PRAE que atendem os estudantes Quilombolas na FURG.

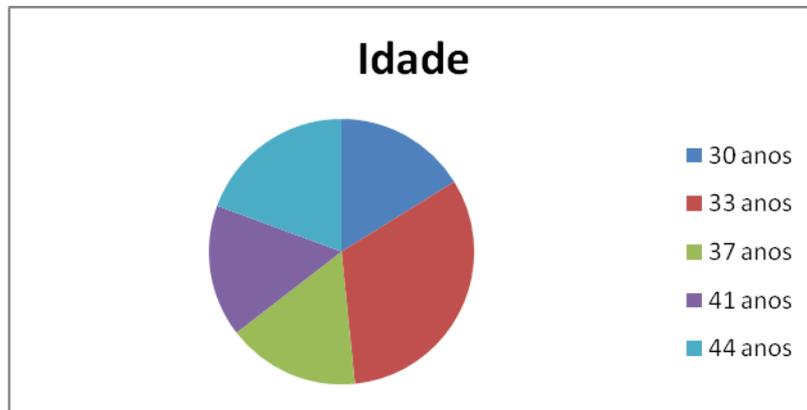
Nesta seção, nos debruçamos a observar o perfil dos Sujeitos entrevistados. Foram seis Assistentes Sociais que participaram da pesquisa, todas nascidas no Rio Grande do Sul (**Tabela 3**), sendo uma do campi fora da Sede.

**Tabela 3:** Sujeitos entrevistados da pesquisa

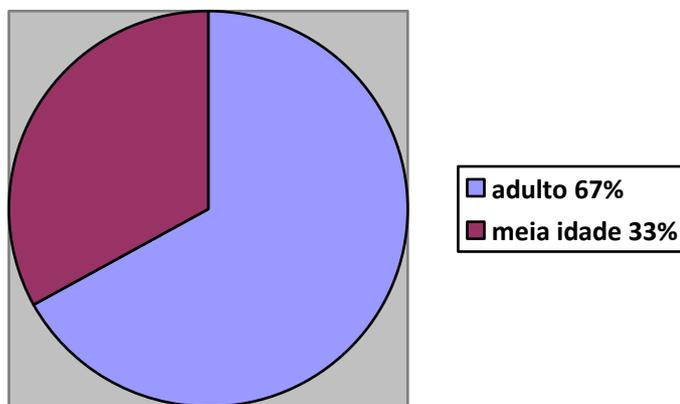
	Nome	Fim da Graduação	Pós-Graduação	Natural	Idade	Estado Civil
1	MARTA	2007	Especialização	RS	37	Solteira
2	JOANA	2009	Mestranda	RS	30	Casada
3	MARIA	2007	Mestre	RS	41	Solteira
4	ANDRÉA	2008	Especialização	RS	44	Casada
5	PAMELA	2011	Mestranda	RS	33	Solteira
6	PAULA	2006	Mestre	RS	33	Solteira

**Fonte:** Elaborado pela autora

As idades das Assistentes Sociais entrevistadas estão entre 30 a 44 anos; com as seguintes observações: uma de 30 anos, duas de 33 anos, uma de 37 anos, uma de 41 anos e uma de 44 anos (**Gráfico 1 - Idade**). Podendo ser divididas enquanto adultas (compreendendo as idades entre até 40 anos) e duas de meia idade (compreendendo as idades a partir de 40 anos e 1 dia e 59 anos) (**Gráfico 2 - Faixa Etária**).

**Gráfico 1 – Idade**

Fonte: elaborado pela autora

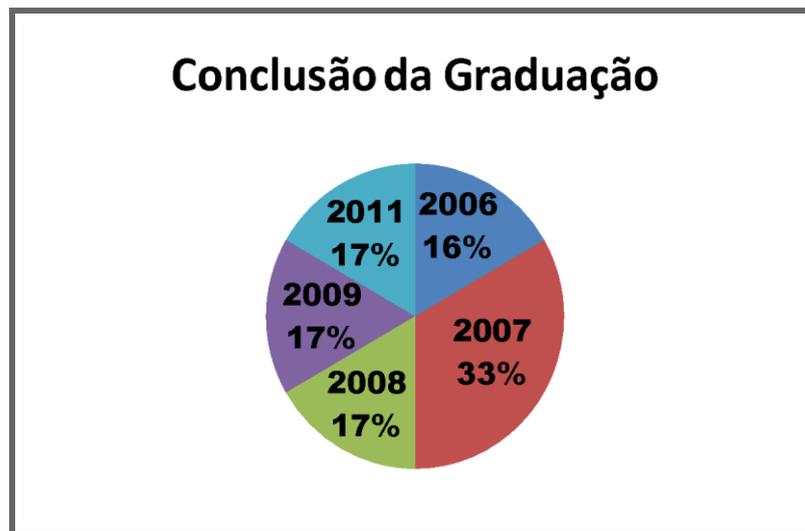
**Gráfico 2 – Faixa etária**

Fonte: elaborado pela autora

Todas as entrevistadas cursaram o ensino superior na modalidade de Curso de Graduação na forma Presencial, com as respectivas Graduações em Serviço Social, encerradas entre 2006 e 2011, sendo uma Assistente Social em 2006, duas em 2007, uma em 2008, uma em 2009 e, por fim, uma em 2011 (**Gráfico 3 – Conclusão da Graduação**). Também

observamos, em relação ao tempo desde a formação das entrevistadas na Graduação em Serviço Social, o mínimo de oito anos, e em sua maioria mais de dez anos de formadas e inseridas no mercado de trabalho.

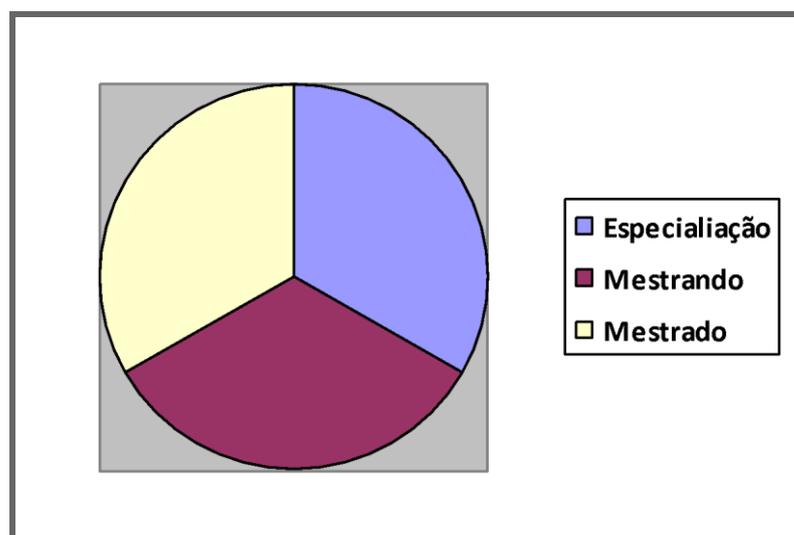
**Gráfico 3 – Conclusão da Graduação**



Fonte: elaborado pela autora

Duas entrevistadas possuem especialização, duas são Mestrandas e duas são mestras (Gráfico 4 - Títulos).

**Gráfico 4 – Títulos**



Fonte: elaborado pela autora

Todas as profissionais são Concursadas e já atenderam discentes Quilombolas na FURG. Com relação ao ano de ingresso das Assistentes Sociais na FURG, ocorreram entre os anos de 2012 e 2018, com a seguinte distribuição: no ano de 2012 uma Assistente Social, no ano de 2014 duas Assistentes Sociais, no ano de 2016 uma Assistente Social e no ano de 2018 duas Assistentes Sociais (**Gráfico 5 – Ano de Ingresso**).

**Gráfico 5 – Ano de Ingresso**



Fonte: elaborado pela autora

#### **4.4 O Trabalho do Assistente Social com os Discentes Quilombolas da FURG**

Todas as Assistentes Sociais entrevistadas conhecem a forma de ingresso dos Discentes Quilombolas, que se dá, em sua maioria, por processo seletivo específico. Sobre a disponibilização de auxílios estudantis, todas as entrevistadas tem conhecimento total das informações.

Quatro Assistentes Sociais pensam haver diferença entre os estudantes Quilombolas e os demais estudantes, já duas pensam não haver diferenciação entre as demandas dos Quilombolas e os demais discentes atendidos na PRAE.

Quando indagadas sobre suas definições pessoais a respeito do que é ser Quilombola, ou povos vindos de Quilombos, em sua maioria, as respostas foram, em nossa opinião,

permeadas de um relativo senso comum de que sejam apenas pessoas e, conseqüentemente territórios advindos da escravização brasileira.

Como podemos observar, Marta afirma:

Os Quilombolas são descendentes dos escravos que foram para o quilombo, mas são pessoas que trazem todo esse histórico de preconceito, sofrimento, dificuldades e tem, historicamente as piores condições no nosso país. E, na universidade não é diferente, trazem toda essa carga junto - eu enxergo assim (MARTA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Já a entrevistada Joana relata: “Para mim quilombolas são pessoas descendentes de escravos que moravam e moram no Quilombo e dos Quilombos formaram essas comunidades e que se mantêm até hoje” (JOANA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Maria expõe seu entendimento sobre Quilombola: “Aquele que nasceu no Quilombo. Ele veio daquela comunidade e tem todo um contexto histórico por trás do porque existe o Quilombo” (MARIA, ASSISTENTE SOCIAL 2019).

Andréa comenta que:

Minha concepção é que uma parte da população negra, a qual vive no interior, no Quilombo, mas que na realidade é um espaço territorializado que não é reconhecido. Então existe a dificuldade da busca do resgate da sua ancestralidade. É um público diferenciado a meu ver, da outra população negra, pela questão das raízes, crenças e valores - eu vejo a diferença. Eles geralmente vivem e fazem parte do meio rural, a educação muitas vezes é feita através da educação do campo, aquela dificuldade de acesso, convive ali no mesmo ensino ( ANDRÉA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

A entrevistada Pamela responde que:

O Quilombola traz a personificação de uma história social que carrega questões de classe, gênero, patriarcado e colonização, que compõem um conjunto dessas questões sociais e envolvem também o trabalho do assistente social. Elas são e estão

presentes na nossa sociedade faz muito tempo, mas ainda não foram superadas. O sujeito Quilombola carrega muitas marcas, especialmente a questão da escravidão humana. Também é um grupo de pessoas que carregam toda uma identidade, cultura e um conhecimento bastante específico do seu processo social e psicológico (PAMELA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Paula refere:

O quilombola, em meu entendimento, era o escravo que fugia e criava os quilombos - uma comunidade segura e um refúgio onde vivem até hoje da economia, baseada em uma agricultura familiar, que tem o seu próprio modelo de vida. Existe, dessa forma, toda uma luta de preservação desses espaços - e acredito que nesse governo tenha sido difícil, já era em outros governos. Agora vi que o desmatamento aumentou exponencialmente nos primeiros meses nesse governo atual e aí, não lembro, não sei se foi em Porto Alegre que a justiça não reconheceu um quilombo. Por exemplo, com uma duplicação da BR em Pelotas em que as famílias que moravam às margens iriam receber uma indenização de 20 mil reais, porque a Prefeitura alegou que elas ocuparam clandestinamente e que eles não tinham direito a mais nada. Então imagino essas pessoas que há séculos moram ali e agora o Estado não reconhece e para onde elas vão? (PAULA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

A relação das Assistentes Sociais entrevistadas ao conceito de Quilombola expressa, em uma grande maioria, o entendimento de que todos seriam descendentes de escravos fugidos, distantes das atuais posições historiográficas, sociais e legais vigentes no nosso país, como já exposto por nós na seção 2.4 - onde evidenciamos as diversas e distintas formações de Quilombos e sua ligação à terra.

#### **4.4.1 Demandas Institucionais ao Serviço Social da PRAE na FURG**

O produto institucionalizado das necessidades sociais provocadas pelo conflito entre o capital e trabalho são as demandas sociais, e isso se materializa nas expressões da questão social. Na universidade isso não é diferente, visto que:

[...] a imensa fratura entre o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social e as relações sociais que o impulsionam. Fratura esta que vem se traduzindo na banalização da vida humana, na violência escondida no fetiche do dinheiro e da mistificação do capital ao impregnar todos os espaços e esferas da vida social. Violência que tem no aparato repressivo do Estado, capturado pelas finanças e colocado a serviço da propriedade e poder dos que dominam, seu escudo de proteção e disseminação. O alvo principal são aqueles que dispõem apenas de sua força de trabalho para sobreviver: além do segmento masculino adulto de trabalhadores

urbanos e rurais, penalizam-se os velhos trabalhadores, as mulheres e as novas gerações de filhos da classe trabalhadora, jovens e crianças, em especial negros e mestiços (IAMAMOTO, 2007, p. 144-145).

O ambiente universitário reflete o aumento da desigualdade social e causa impacto no desempenho e nas experiências de socialização dos discentes Quilombolas. Nessa realidade cotidiana está o Assistente Social no trabalho. Portanto, para análise do trabalho profissional neste espaço ocupacional, faz-se necessário identificar as suas demandas e frisar que as exigências institucionais requisitam a demanda sem nenhum refino teórico e ético-político. Ao passo que somente pela capacidade profissional e posição teórico-política o Assistente Social consegue discernir as demandas institucionais e as demandas vindas dos discentes Quilombolas. Nesse aspecto, a solicitação institucional, nas respostas dadas às necessidades da política de educação e às estruturas organizacionais, se mostra na esfera da imediatez (PONTES, 2002).

As requisições institucionais ao Serviço Social foram descritas pelas Assistentes Sociais entrevistadas considerando as principais demandas.

Marta ressalta que:

Da instituição em relação a questão dos benefícios, da instalação deles. Uma demanda muito grande que está vindo hoje é a questão da saúde mental. Muito grande de uma forma geral, não só dos Quilombolas. A questão do acompanhamento, pois a retenção é muito grande, a questão pedagógica e a questão social também ( MARTA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Maria evidencia o “Acolhimento no ingresso e no acompanhamento dos estudantes Quilombolas em relação aos auxílios disponibilizados” (MARIA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Segundo Pamela:

As principais demandas dos sujeitos quilombolas acabam sendo o acolhimento quando ingressam na universidade. Quando chegam para o período letivo, faço o acompanhamento da abertura do edital da FURG para o acesso aos auxílios, para que eles se inscrevam e entreguem os documentos - o que é importante, pois faço a análise socioeconômica aqui. Depois desse processo encaminhado, faço o acompanhamento junto com eles do edital da bolsa permanência do MEC - até se efetivar todo o processo. Entre outras necessidades como, por exemplo, de encaminhar os estudantes para o acompanhamento pedagógico - eles têm a possibilidade de ter um bolsista para acompanhar o seu fazer acadêmico durante a graduação, quando entram pelo PROAAf (Processo Específico) (PAMELA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Quanto às requisições institucionais, três assistentes sociais indicaram como principais demandas o: acolhimento aos discentes Quilombolas quando ingressam na instituição; o acompanhamento referente aos auxílios e acompanhamento social e pedagógico devido a retenção. Outra demanda citada é a saúde mental dos discentes - algo que tem aumentado significativamente e exigindo cada vez mais acompanhamento e encaminhamento para a rede de serviços específicos.

Duas Assistentes Sociais referiram que as principais procuras requisitadas pela instituição são as que envolvem os elementos culturais:

Andréa nos relata que: “[...] da instituição é esse controle do estudante, se ele está conseguindo manter a sua permanência, levantar essas demandas, as questões sociais, essa adaptação cultural” (ANDRÉA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Joana afirma que: “a Assistente Social é requisitada pela instituição porque tem uma formação que entende os elementos culturais” (JOANA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Paula indicou que a instituição solicita ao Assistente Social atender até mesmo situações de brigas entre os discentes:

O que chega para mim realmente é uma demanda institucional e nosso fazer profissional fica mais como o de um orientador educacional. Como o de um assistente social atender uma demanda de briga de colega. Esse semestre eu tenho recebido muitas reclamações de briguinhas de colegas e fico pensando: não tenho formação para isso. Uma coisa seria estar daqui a pouco trabalhando no judiciário, mediando conflitos - mas, mesmo assim, é bem difícil (PAULA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

A Assistente Social Paula afirma que a instituição requer do profissional atendimento em situações de desentendimentos interpessoais como brigas e conflitos entre os estudantes. No entendimento da entrevistada, não é a sua atribuição profissional atuar nos conflitos e brigas - visto que não tem formação para tal.

Nesse sentido, os problemas comportamentais não se constituem enquanto atribuição ou competência do Assistente Social, No entanto, a demanda institucionalizada, deverá ser recebida e poderá ser uma oportunidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar

envolvendo a área social, pedagógica e psicológica na intenção de buscar alternativas, como por exemplo, grupos de mediação de conflitos no espaço universitário.

#### **4.4.2 Demandas específicas dos Discentes Quilombolas ao Serviço Social da PRAE na FURG**

Nesta seção, nossa observação se detém na procura específica dos Discentes Quilombolas às Assistentes Sociais da PRAE na FURG em que o maior destaque são as solicitações dos auxílios, casa do estudante, assistência médica e psicológica:

Marta ressalta:

Acho que ainda é a questão dos auxílios- para a gente que é assistente social, pois é imagem da profissão. Acho que os auxílios são sempre o carro chefe, a imagem da nossa profissão - mas eu não entendo como prioridade (MARTA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

A Assistente Social Joana nos relata que: “São questões, apontamentos específicos, questões da Casa do Estudante Universitário, ajustamento do auxílio transporte, auxílio para eventos” (JOANA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Segundo Maria: “É a questão dos auxílios e de pertencimento à universidade” (MARIA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Andréa evidencia que:

Eles vão, muitas vezes, pedir orientação para assistência médica; acompanhamento psicológico; questão de alguns documentos; às vezes roupas - dependendo da região de onde eles vem - o estudante não tem noção do frio, não está adaptado e por mais que eles tenham as bolsas, tenham os auxílios ali, muitos acabam recebendo o dinheiro e mandando para a família e comunidade para auxiliar - então também tem essa questão (ANDRÉA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Para Pamela:

Eles procuram muito em relação ao acesso aos auxílios estudantis. Eles frequentam muito a PRAE quando ingressam na universidade, muitas vezes até se adaptarem e conseguem receber os auxílios da FURG e a da bolsa MEC. Vão até lá serem

acolhidos e atendidos para esses encaminhamentos (PAMELA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Com a cooperação das entrevistadas, observamos e consolidamos nosso pensamento de que a questão específica dos discentes Quilombolas centra-se em grande parte pela mudança cultural, concomitante a distância de suas famílias e comunidades, potencializando às demandas apontadas.

#### **4.4.3 Desafios e possibilidades no trabalho desenvolvido pelos Assistentes Sociais com os Discentes Quilombolas da FURG**

Quanto aos principais desafios, vejamos o que indicam as entrevistadas quando questionadas.

A Assistente Social Marta apresenta-nos o desafio frente às políticas públicas e a falta de prioridade do Governo Federal:

É assim, uma coisa que vai além da instituição, é a questão hoje, da nossa conjuntura nacional, do que está acontecendo no país pois a gente trabalha, o nosso trabalho é sempre vinculado às políticas públicas, como a assistência estudantil. Eu acho que isso é um desafio, a gente continuar o trabalho da assistência quando se tem um governo federal que subsidia o trabalho e não prioriza - isso é um grande desafio (MARTA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

A questão de manutenção dos auxílios estudantis na conjuntura de cortes de recursos pelo Ggoverno Federal tem sido um grande desafio. Visto que no Brasil, o Assistente social é majoritariamente servidor público e trabalha “predominantemente na formulação, planejamento e execução de políticas sociais com destaque às políticas de saúde, assistência social, educação, habitação, entre outras” (IAMAMOTO, 2009a, p. 345). A entrevistada afirma preocupação por trabalhar com as políticas de educação e devido a não priorização do Governo Federal aponta ser um desafio continuar o trabalho na assistência estudantil.

Nesse sentido, a preocupação quanto a não priorização do Governo Federal à assistência estudantil estabelece uma relação com o que Netto (2005 apud Raichelis, 2009) diz quanto a profissionalização do Serviço Social, que mesmo envolvendo uma “auto-

representação e um discurso centrado na autonomia dos seus valores e de sua vontade se inserem em atividades interventivas cuja dinâmica, organização, recursos e objetivos são determinados para além do seu controle” (NETTO, 2005 apud RAICHELIS, p. 380).

Assim, para os Assistentes Sociais ficam reservadas as relações com os segmentos sociais com maiores vulnerabilidades pelas consequências da questão social - que procuram nas políticas sociais e em seus programas e serviços, resoluções para suas necessidades mais imediatas. Portanto, as principais mediações profissionais acontecem via políticas sociais que tem sido o caminho para as classes subalternas acessarem os serviços sociais públicos.

Outro desafio apontado foi a precarização do trabalho relacionado aos recursos humanos, vejamos o que foi respondido: “Acho que a questão de recurso humano, é o que mais pega, pois nós somos poucos profissionais que atendemos muitos estudantes ao mesmo tempo” (JOANA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Maria comenta:

Nos encontramos em dificuldade em relação a equipe, pois somos poucas na universidade, mão de obra e recurso material também nos falta. Agora, então, nesse contexto que a gente está vivendo. Tu falaste em visita domiciliar, eu já ia saltar aqui para te dizer que três motoristas foram demitidos semana retrasada, e tem mais, semana que vem tem a segunda leva. As viagens para ir aos Quilombos, para conhecer as comunidades e fazer a oferta dos cursos, não sei como que vai ser feita, pois agora a gente tem que ir de ônibus e depois é ressarcido, não vai mais ter. (MARIA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Pamela ressalta:

Vou começar pelos recursos materiais. Certamente, eles não são suficientes para dar conta de todo o potencial que tem dentro da política de educação e acaba não sendo tão propulsor assim da sociedade porque não há interesse de grupos políticos que isso aconteça. Então, acaba refletindo no dia a dia da universidade, especialmente no momento em que vivemos de 2019, com muitos cortes sendo feitos - não conseguimos, às vezes, viabilizar coisas básicas (PAMELA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Três Assistentes Sociais entrevistadas afirmaram que os principais desafios estão relacionados aos recursos humanos. Elas apontaram a equipe reduzida para o atendimento a um número grande de estudantes. Além disso, ficou evidenciado em suas falas que os recursos materiais tem sido insuficientes para atender as necessidades básicas.

Paula ressalta: “Aqui você não tem autonomia e fica condicionada a Instituição - porque aqui você, briga, briga e briga. A sua família fica preocupada com você - minha mãe disse que está com medo que eu entre em depressão” (PAULA, ASSISTENTE SOCIAL 2019).

A entrevistada Paula expressa como desafio a autonomia, pois considera que essa fica atrelada a Instituição. Assim, apesar da já reconhecida relativa autonomia do assistente social, quando o peso das determinações institucionais recai sobre a possibilidade de planejar e implementar o seu trabalho a ponto de inviabilizá-lo, não há panorama possível de visualizar além do adoecimento ocupacional ou a instauração do fatalismo profissional. Desta forma, quando se tem o discurso de que o Assistente Social deve ultrapassar tais acontecimentos de maneira crítica e com criatividade, desconsidera-se a entrada do profissional na divisão sociotécnica do trabalho, pois o Assistente Social não está em situação diferente dos outros trabalhadores (SAGGIN, 2018).

Santos (2012) ressalta o que foi levantado por Paula - visto que devido ao contexto de trabalhador assalariado, não desconectado da realidade de toda a classe trabalhadora, o Assistente Social tem sido uma das categorias que mais adocece. Portanto:

Não é incomum o elevado adoecimento ocupacional de assistentes sociais – notadamente uma das categorias que mais sofre de estresse entre os servidores públicos de um modo geral e na saúde, em particular (SANTOS, 2012, p. 247).

Os desafios postos no cotidiano profissional das Assistentes Sociais entrevistadas, conforme suas falas, denotam questões relativas aos recursos humanos, a limitação de número de Assistentes Sociais para a grande demanda Institucional. Há, além disso, a limitação dos recursos materiais que tem dificultado, inclusive, a viabilização para atendimento de necessidades básicas, estabelecendo a precarização dos serviços de atendimento aos estudantes Quilombolas. Evidenciou-se também, a interferência Institucional na relativa autonomia de uma entrevistada que indicou estar adoecida, reafirmando que o Assistente Social nos espaços de trabalho tem sido um dos que mais tem adoecido.

Em relação a superação desses desafios, uma entrevistada comentou: “não estou conseguindo, porque estamos trabalhando muito e tem muita demanda” (MARTA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Como exemplo da descrição do cargo de Assistente Social, na especificidade da FURG apresentamos a seguir um trecho do Edital nº 14<sup>11</sup>, de seu Concurso Público, que trata sobre admissão de Assistente Social, com a descrição da função na Instituição:

1.4. Descrição sumária do cargo: ASSISTENTE SOCIAL: Prestar serviços sociais orientando indivíduos, famílias, comunidade e instituições sobre direitos e deveres (normas, códigos e legislação), serviços e recursos sociais e programas de educação; planejar, coordenar e avaliar planos, programas e projetos sociais em diferentes áreas de atuação profissional (seguridade, educação, trabalho, jurídica, habitação e outras); desempenhar tarefas administrativas e articular recursos financeiros disponíveis. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Podemos observar que o planejamento está inserido como trabalho do assistente social na descrição do referido edital e que, devido a demanda extenuante do labor, por vezes são exercidas pressões para que as ações sejam efetuadas sem o devido delineamento.

A importância do planejamento para o trabalho realizado com os discentes Quilombolas foi consenso entre as Assistentes Sociais participantes do estudo e foi pontuada como uma estratégia de ultrapassagem das limitações a efetivação do seu trabalho pela viabilidade de organização do tempo. Entretanto, devido ao particular desenvolvimento do cotidiano acadêmico, não conseguem mantê-lo por muito tempo.

Podemos observar mais detidamente a relação demanda e planejamento, centrado na própria narrativa dos entrevistadas:

O ideal é o planejamento - atuar antes que a situação aconteça. Mas, não estamos conseguindo pelo excesso de trabalho e equipe reduzida. Ele é fundamental, porque senão, ficamos só atendendo a demanda que vem, a que aparece e é todo dia que se trabalha com pessoas. O planejamento é fundamental, estamos batendo muito nessa tecla e fazendo reuniões para realizarmos um planejamento estratégico (MARTA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Eu tenho um planejamento de voltar nas casas de tanto em tanto tempo e os alunos que eu atendo também. Volta e meia eu confiro para ver como a coisa está indo. Tinha reunião de grupo até o ano passado, mas não temos mais, é que aqui a demanda é muito grande (PAULA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

---

<sup>11</sup> Site da FURG Edital nº 14 de 2013, disponível em 04/12/2019.  
[https://progep.furg.br/bin/edital/index.php?id\\_edital=300&historico=true](https://progep.furg.br/bin/edital/index.php?id_edital=300&historico=true)

“O planejamento nos facilita muito enxergar os processos, e tende a construir uma base também para o trabalho a ser desenvolvido” (JOANA, ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Mesmo sendo considerado com destaque a importância de planejar o trabalho com os discentes Quilombolas, existe uma considerável dificuldade deste tipo de atividade no trabalho do Assistente Social, Trindade (2017) ressalta:

[...] uma baixa frequência de planejamento da ação do Serviço Social, o que aponta para uma possível insuficiência de momentos de reflexão sobre as possibilidades de ação, sobre sua organização prévia e sobre a posterior avaliação dos resultados alcançados. Paradoxalmente, quando investigamos a prática de avaliação das ações, esta apresenta um percentual maior do que a prática do planejamento. Assim, parece que o assistente social está avaliando as ações juntamente com a equipe multiprofissional, mas, desconectado do planejamento (TRINDADE, 2017, p. 102)

No que consiste ao planejamento nas atividades desenvolvidas com os discentes Quilombolas, houve uma concordância entre todas as participantes da pesquisa de sua importância, mas efetivamente pela grande quantidade de trabalho foi ressaltado que não está sendo realizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada a este ponto, que não é necessariamente um ponto final, mas um estado intencionado, mesmo que permeado de adversidade, só foi possível pela contribuição e disponibilidade do discurso dos nossos entrevistados desta dissertação.

O referido estudo aqui apresentado, na problematização do tema, tentou conhecer como está se constituindo o trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas, o que se tornou um grande desafio, pois como já foi explicitado anteriormente, não existem pesquisas que abordam o tema.

Do mesmo modo, se intencionou demonstrar que a Educação Superior sempre foi voltada ao processo produtivo, mesmo sendo legitimada enquanto direito social e baseada pela Constituição Federal de 1988 - e se caracteriza como um espaço disputado por diferentes projetos societários. Como vimos no decorrer desta dissertação, os organismos internacionais ao influenciarem a condução e elaboração das políticas de educação nos países da América Latina, como o Brasil, na década de 1990, colocou a educação como mercadoria, estabelecendo assim, a conexão com a luta de classes na proporção que as formações são voltadas para a produção, reprodução e manutenção da acumulação do capital.

O estudo realizado teve como enfoque o trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas na política de educação superior pública, de forma específica, na sua materialização na PRAE da FURG.

Neste espaço sócio-ocupacional se manifestam e se caracterizam as demandas ao Serviço Social. Assim, as práticas mais desafiadoras, voltadas às condições materiais e subjetivas na dinâmica de trabalho cotidiano e inseridas no contexto da sociedade capitalista, colocam uma série de desafios que se intenciona superar.

Para isso, foi necessário delimitar a diferença entre as **requisições institucionais** no atendimento aos discentes Quilombolas ao Serviço Social da PRAE na FURG e as **requisições dos Discentes Quilombolas ao Serviço Social da PRAE na FURG**. Sendo assim, o Serviço Social ao se constituir como profissão fundamentada na teoria social crítica, inserida nas instituições que contrata o seu trabalho, também reproduz os interesses da instituição, mas ao mesmo tempo age nas requisições dos usuários. Portanto, ao colocar-se

como reprodutor daquilo que é determinado pela instituição, o Assistente Social reduz o seu trabalho ao tecnicismo e a uma prática sem nenhuma reflexão, que segue direção social oposta ao que a categoria, dispôs-se coletivamente combater.

Tendo em vista que o objeto de trabalho do Assistente Social são as diversificadas formas de manifestação da questão social, no atendimento às demandas que são fruto das desigualdades ocasionadas pela sociedade capitalista, o profissional Assistente Social no trabalho com os discentes Quilombolas visa garantir os direitos, o que permite afirmarmos que o Assistente Social, por suas competências e atribuições privativas, colabora para a permanência desses estudantes na universidade.

A pesquisa indicou por meio das falas das Assistentes Sociais (que estão inseridas no espaço sócio-ocupacional da PRAE na FURG – articulando os interesses institucionais e dos discentes Quilombolas), através das entrevistas, que o trabalho com os discentes Quilombolas tem ocorrido sem o planejamento necessário para a especificidade requerida por essas comunidades, mesmo que haja consenso entre as entrevistadas da importância desse planejamento. Ficou evidente que devido à grande quantidade de trabalho, não tem sido possível planejar o atendimento aos discentes Quilombolas.

Foi perceptível a recorrência encontrada nos relatos das entrevistadas, que promoveram tanto a reflexão das Assistentes Sociais, quanto da pesquisadora, no que tange conhecer melhor o público-alvo. No caso estrito dessa Pesquisa, os Discentes Quilombolas, que possuem particularidades como: origem, cultura, história e histórias de vida. No sentido de estreitar saberes, vivências e particularidades que imprimam uma não generalização desses sujeitos com relação aos demais estudantes da FURG.

Por outro lado, requer planejamento mais apurado, mesmo em meio às vicissitudes apresentadas no trabalho do Assistente Social na FURG e, por extensão, com os discentes Quilombolas. Adversidades essas que são encontradas por limitação de pessoal especializado, pela exigüidade temporal somado a exigências burocráticas.

As entrevistadas afirmaram nas suas falas que o trabalho tem ocorrido conforme as requisições Institucionais em relação aos discentes Quilombolas. Em sua maioria tais requisições referem-se ao acolhimento no ingresso desses estudantes; no acompanhamento quanto à inclusão dos auxílios que são disponibilizados pela FURG e acompanhamento social e pedagógico devido ao grande número de retenção. É necessário deixar claro que a retenção

aqui descrita é o não avanço e reprovação em disciplinas. Também foram apontadas questões de Saúde mental, evidenciada em grande parte das falas como uma demanda institucional que tem requerido encaminhamentos em articulação com as redes de serviços específicos.

Foi observado que o trabalho desenvolvido pelos Assistentes Sociais, por meio das requisições dos estudantes Quilombolas, conforme os relatos das entrevistadas, tem sido na sua maioria o acesso aos auxílios estudantis relacionados a casa do estudante universitário, alimentação e transporte.

A pesquisa apontou, por meio dos relatos das Assistentes Sociais entrevistadas, que os principais desafios no trabalho realizado com os discentes Quilombolas, são os recursos humanos reduzidos para atendimento de toda a demanda da universidade. Assim como, a redução dos recursos materiais, o que tem dificultado, inclusive, a viabilização das necessidades básicas aos estudantes Quilombolas.

As Assistentes Sociais entrevistadas evidenciaram pontos importantes quanto ao trabalho com os discentes Quilombolas, no sentido do registro quanto ao acompanhamento à estes estudantes, o que possibilitará construir estratégias para melhor atendimento a eles.

A importância desse trabalho para o Serviço Social está no fato de que se trata de uma pesquisa pioneira no que diz respeito ao trabalho com os discentes Quilombolas e, por meio dela, a possibilidade de qualificar o trabalho desenvolvido pelo Serviço Social a estes estudantes. Posteriormente, será pertinente aprofundar o olhar dos discentes Quilombolas quanto ao trabalho desenvolvido pelo Serviço Social da PRAE na FURG.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Valéria de Oliveira. **Serviço Social e trabalho docente: precarização e intensificação do trabalho nas Instituições Privadas de Ensino Superior em São Paulo.** 2015. 165 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

AMARO, Sarita. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional.** Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER; GENTILI (Orgs) **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 09-37.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

ÁVILA, Luciane dos Santos. **Ações afirmativas e as relações étnico-raciais sobre os processos seletivos específicos de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Rio Grande.** 2017. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpretações das civilizações.** São Paulo, Livraria Pioneira, 1985.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

.

BOSCHETTI, I. **Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual.** In: SANTOS, C. M.; LEWGOY, A. M. B.; ABREU, M. H. E. (orgs.). A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2016, p. 11-29.

BOURGUIGNON, Jussara Aires. A centralidade ocupada pelos sujeitos que participam das pesquisas do Serviço Social. **Revista Textos & Contextos** Porto Alegre v. 7, n. 2, p. 302-312. jul/dez 2008.

.

BOXER, Charles R. **A idade de ouro do Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1963.

BRANDÃO, Rafael Vaz da Motta. **Reformas neoliberais na América Latina**. Revista do corpo discente da UFRGS. **AEDOS**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 31-56, dez. 2017.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República – Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL, Decreto nº 4.887, Nov. 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art.68 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL, Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.html)>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL, Decreto nº 10.172, 10 de jan. 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL, Decreto nº 62.937, 02 jul. 1968. **Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho e dá outras providências**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL, Lei nº 9.394, 20 dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases para a Educação Nacional**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf.htm](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL, Lei nº 9.637, 15 maio 1998. **Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9637.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni). Presidência da República – Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 2005. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições Federais de ensino técnico e de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>>. Acesso em: 04 abr. 2018

BRASIL, MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2011: divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2011.** Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <[http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2011/](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2011/)>. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Referenciais orientadores para bacharelados interdisciplinares e similares. **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC No. 383, de 12 de abril de 2010.** Disponível em: <[http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20 orientadores%20%20 novembro 2010%20brasil.pdf](http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20 orientadores%20%20 novembro%202010%20brasil.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRAZ, N.; BARROS, I. A.; SANTOS, D. A.; ZUTTER, A. **Programas de publicização: em análise tendências da política social brasileira. Pré-Encontro Nacional de pesquisadores em Serviço Social –ENPESS.** São Paulo, 2014.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da **Administração Pública Burocrática à Gerencial.** Brasília. MARE, 1996.

CABRITO, B. G. Globalização e mudanças recentes no ensino superior na Europa: o Processo de Bolonha entre promessas e as realidades. In: MANCEBO, D.; CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente.** São Paulo: Xamã, 2009, p. 35-59.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Ensino Superior: Um Desafio para as Universidades Brasileiras.** Série Antropologia 382. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie382empdf.pdf>>. Acesso em 16 de mar. 2018.

CASTELO, Rodrigo. O canto da sereia: social liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In: **Revista Em Pauta.** Rio de Janeiro. N. 31, v. 11, p. 119-139, 2013. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7562/5499>>. Acesso em: 15 maio. 2018.

CISLAGHI, Juliana Fiúza; SILVA, Matheus Thomaz da. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: a ampliação de vagas versus garantia de permanência.** In: SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul/dez. 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, 3. Série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: **CFESS**, 2012. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CONSTANTINO, José Albuquerque. **Educação e Serviço Social: um estudo sobre o exercício profissional do/a assistente social nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco**, Recife, 2015. 206 folhas. Disponível em: <[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18439/1/Disserta%20c3%a7%c3%a3o%20completa\\_vers%20final%20digital.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18439/1/Disserta%20c3%a7%c3%a3o%20completa_vers%20final%20digital.pdf)>. Acesso em: fev. 2018.

CONSUN, Resolução nº 020/2013. **Dispõe sobre a criação do Programa de Ações Afirmativas** – PROAAf em substituição ao Programa de Ações Inclusivas – PROAI. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CHALHOUB, Sidney. **Visões de liberdade**. Uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, 287p.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 26. 2003. Poços de Caldas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/marilenachauianped2003.doc>>. Acesso em: 19 out. 2017.

DENTZ, Marta Von.; SILVA, Roberto Rafael Dias. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social. *Revista Serviço Social & Sociedade*, Cortez, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n121/0101-6628-sssoc-n121-0007.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

DRAIBE, Sônia Miriam. As Políticas Sociais e o Neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. In: **Revista USP**, Dossiê Liberalismo-Neoliberalismo. 17. São Paulo. Mar/maio. 1993.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. **O Serviço Social nas Organizações Não-Governamentais: tendências e particularidades**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, UFRN, Natal, 2007.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. **Trabalho docente do assistente social nas federais: contradições e resistências em tempos de intensificação e produtividade acadêmica**. 2017. 467 f. il. Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DURIGUETTO; Maria Lúcia; MONTAÑO, Carlos. Estado, Classe e Movimento Social. 3ª ed., São. Paulo: Cortez, 2011, **Biblioteca Básica de Serviço Social**, vol. 5.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e da assistência social**. São Paulo: Cortez, 1995.

FÁVERO, M. L. A. **Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões e desafios**. In: MANCEBO, D.; CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009, p. 63-91.

FERNANDES, Nídia Gizelli de Oliveira. **A política de assistência estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá**. 2012. Dissertação Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FORTI, Valéria; COELHO, Marilene. **Contribuição à crítica do projeto ético-político do serviço social: considerações sobre fundamentos e cotidiano institucional**. In.: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda (Org). Projeto ético-político do serviço social: contribuições à sua crítica. Rio de Janeiro. Lumen Juris, 2015.

FREYRE, Gilberto. **O escravo nos Anúncios de Jornais Brasileiros no Século XIX**. Recife, Imprensa Universitária, 1963.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas, ed.5, São Paulo, 2010.

GOMES, Flávio dos Santos. **A Hidra os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil, (Séculos XVII - XIX)**. São Paulo: UNESP: Ed. Polis, 2005. 464p.

GOMES, Flávio dos Santos. **História de Quilombos: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 432p.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. In: SEMINÁRIO Internacional As Minorias e o Direito. Brasília: CJP, 2001. (Série Cadernos do CEJ, v. 24). p. 86-123.

GUERRA, Yolanda. **A dimensão investigativa no exercício profissional**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

GUERRA, Yolanda. **A dimensão técnico-operativa do exercício profissional.** p. 1-22, 2012. Disponível em: <<http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000563.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

GUERRA, Yolanda. **Sobre a possibilidade histórica do projeto ético-político profissional: a apreciação crítica que se faz necessária.** In.: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda (Org). Projeto ético-político do serviço social: contribuições à sua crítica. Rio de Janeiro. Lumen Juris, 2015.

**GUIA ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG 2018.** Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/arquivos/menu/000000410.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

GONÇALVES, Taciane Couto. **O caráter educativo do trabalho dos/as assistentes sociais.** Dissertação de Mestrado, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5013996](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5013996)>. Acesso em: 18 Jan. 2018.

GOULART, Treyce Ellen Silva. **O historiador a serviço das demandas comunitárias: o projeto quilombolas Somos Nós e as comunidades quilombolas de Rio Grande e Distritos.** Disponível em: <[http://www.eeh2012.anpuhrs.org.br/resources/anais/18/1346374429\\_ARQUIVO\\_artigoanpuh.pdf](http://www.eeh2012.anpuhrs.org.br/resources/anais/18/1346374429_ARQUIVO_artigoanpuh.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2018.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves (Trad.). São Paulo: Loyola. 16ª Ed. 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. Temporalis. **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)**, Brasília, ano II, n. 3, jan./jun. 2001b.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001a.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do(a) assistente social na atualidade.** In: CFESS. Atribuições privativas do/a assistente social em Questão. Brasília: CFESS, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico/metodológica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo, Cortez, 1992.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em Tempos de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009 a.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv42820.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

INEP. **Censo da Educação Superior: 2003** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

INEP. **Censo da Educação Superior: 2010** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

INEP. **Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-einep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-einep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206)>. Acesso em: 07 nov. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LÁZARI, André; CALMON, Claudia. **A cor da universidade e a importância das ações afirmativas**. In: Barros, Ronaldo Crispim Sena. Políticas afirmativas no Ensino Superior: a Experiência da UFRB. Coleção estudos afirmativos 4; organização André Lázaro e Laura Tavares- Rio de Janeiro: FLASCO, GEA, UERJ, LLP, 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. In: Etnográfica, v. IV, n. 2, 2000, p. 333-354.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia. **Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século**. In: PEREIRA, Larissa D. & ALMEIDA, Ney Luiz T de. 2ª ed - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. (Pensamento Crítico; v. 9). 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARÇAL, José Antônio. **A formação de intelectuais negros (as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl **O Capital: Crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Koth. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MATTOS, Hebe Maria de. Políticas de reparação e identidade coletiva no mundo rural: Antônio Nascimento Fernandes e o Quilombo São José. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 37, 2006b, p. 167-189.

MATTOS, Hebe Maria de. Remanescentes das comunidades dos quilombos: memórias do cativo e políticas de reparação no Brasil. **Revista da USP**, São Paulo, n. 68, 2006a, p. 104-111.

MATTOS, Hebe Maria de; RIOS, Ana Lugão. **Memórias do Cativo – Família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005, 420p.

MENDES, Jussara Maria R.; PRATES, Jane Cruz. Algumas reflexões acerca dos desafios para a consolidação das Diretrizes Curriculares. **Revista Temporalis** nº 14, Brasília, ABEPSS, 2009.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Hucitec, 14 ed. São Paulo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Vozes, 31 ed. Petrópolis, 2012.

MINAYO, Maria Cecília Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cad. Pesqui. n. 117 São Paulo. Nov. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742002000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000300011)>. Acesso em: 31 maio 2017.

MOTA; AMARAL, A. S. **Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e serviço social**. In: MOTA, Ana Elizabete (Org). A nova fábrica de consensos. São Paulo: Cortez, 1998, p. 23-44.

MOTA, Ana Elizabete. **Assistência Social em Debate: Direito ou Assistencialização?** In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. O trabalho do/a assistente social no Suas: Seminário Nacional. Brasília, DF, 2011. p. 65-71.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social: Um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOTA, Ana Elizabete. **Espaços ocupacionais e dimensões políticas da prática do assistente social**. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, n.120, p.694-705, dez. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010166282014000400006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282014000400006&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 13 maio 2018.

MOTA, Ana. Elizabete. et al. **O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais**. In: MOTA, A. E. Desenvolvimentismo e Construção de Hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade. São Paulo: Cortez, 2012.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala. Quilombos, insurreições e guerrilhas**. Rio de Janeiro, Conquista, 1972.

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético político contemporâneo**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Revista Serviço Social & Sociedade**, nº 111, p. 413-429. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José. Paulo e BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES; FERNANDES, R. R. **Política neoliberal e educação superior**. In: NEVES, L. M. (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 21-40.

NEVES, L. M. W. **Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior**. In: NEVES, L. M. (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 137-150.

OLIVEIRA, Francisco. Uma biografia não autorizada. São Paulo: Boitempo, 2018.

PAIVA, Ângela Randolpho. **Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior**. Civitas, Porto Alegre, v.15, n.4, p. 127-154, out. - dez. 2015.

PASSOS, J. C. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00155.pdf>>.

PAURA, S. G. **O Serviço Social na Educação Superior**. In: ALMEIDA, N. L. T. e PEREIRA, L. D. (ORG). Serviço Social na Educação. Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, 2012.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Serviço Social na Educação**. Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, 2012.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Política Social: temas & questões**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. In: PERONI, V. M. V. (Org.). Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. Oikos, São Leopoldo, 2015.

PRATES, Jane Cruz. **O método Marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 11, n. 1, p. 116-128, jan./jul.2012 Disponível em: <[http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7985/2/O\\_metodo\\_marxiano\\_de\\_investigacao\\_e\\_o\\_enfoque\\_misto\\_na\\_pesquisa\\_social\\_uma\\_relacao\\_necessaria.pdf](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7985/2/O_metodo_marxiano_de_investigacao_e_o_enfoque_misto_na_pesquisa_social_uma_relacao_necessaria.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PRATES, Jane Cruz. **Possibilidades de mediação entre a teoria marxiana e o trabalho do assistente social**. Tese de Doutorado. Faculdade de Serviço Social. PUC-RS. Porto Alegre, 2003.

RAICHELIS, Raquel. **O trabalho do assistente social na esfera estatal**. In Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

RAMOS, Arthur. **A aculturação negra no Brasil**. São Paulo, Cia Nacional, 1942; CARNEIRO, Edison. **O quilombo dos Palmares**. 3º. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.

RANGEL, Freitas Danielle. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): a autoavaliação institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**. Dissertação de Mestrado, 2017. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_10816 DISSERTACAO%20DANIELLE%20FREITAS%20RANGEL.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10816 DISSERTACAO%20DANIELLE%20FREITAS%20RANGEL.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2018.

REIS, João José; Silva, Eduardo. **Negociação e conflito a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 151 p.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, Nacional, 1977.

SAGGIN, Vanessa Gabriela. **O Trabalho do assistente social na Educação Básica. Análise da sua Configuração nos Colégios de Aplicação no Brasil**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação, PUCRS, 2018.

SILVEIRA, Silvia Regina. **A produção do conhecimento do Serviço social sobre a inserção profissional na política pública de educação no Brasil: Desafios e perspectivas no âmbito do projeto profissional**. Tese de doutorado do Programa de Pós- graduação em Serviço Social, PUCRS, 2017, 222f. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7750>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SAMPAIO Jr., Plínio de A. **Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa.** In: Serviço Social e Sociedade. São Paulo, nº 112, out./dez 2012, p. 672-688.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **A dimensão técnico-operativa e os instrumentos e técnicas no Serviço Social.** In: Revista Conexão Geraes, nº 3, Ano 2. CRESS-MG: Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”: particularidades no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2012 – (Coleção biblioteca básica de serviço social; v.6).

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço.** Tomo (UFS), v. 1, p. 37-84, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. Curitiba. **Educar em Revista.** n. 31, 2008.

SOUZA, Fabrícia Dantas de. **O exercício profissional do assistente social na educação superior: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil.** Natal, 2016. 181 fls. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22101/1/FabriciaDantasDeSouza\\_DISERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22101/1/FabriciaDantasDeSouza_DISERT.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SPOSATI, Aldaíza. **Cidadania ou filantropia: Um dilema para o CNAS. Relatório de Pesquisa do Núcleo de Segurança e Assistência Social da PUC - SP São Paulo,** ago. 1994 (mimeo).

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO CULTURAL, 22 A 26 DE JULHO DE 2013, 2013, Natal. **Ações extensionistas junto a comunidades periféricas: o programa de extensão Comunidade FURG e a cidade de Rio Grande.** Natal: Anpuh, 2013. 17 p. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364935711\\_ARQUIVO\\_artigocomuf.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364935711_ARQUIVO_artigocomuf.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2018.

TAVARES, P. H. de S. **Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino privado: mercantilização de novo tipo?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, Joaquina Barata. BRAZ, Marcelo. **O Projeto ético político do serviço social In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida. A dívida externa do Terceiro Mundo: As finanças contra os povos.** São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **O/A assistente social na Luta de Classes: Projeto profissional e mediações teórico-práticas.** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

VIEIRA, S. L. **Reforma universitária: ecos de 1968.** In: MANCEBO, D.; CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009, p. 93-112

YASBEK, Maria Carmelita. **O significado sócio histórico da profissão.** In: Serviço Social Direitos Sociais e competências profissionais, CFESS/ABEPSS, 2009.

YASBEK, Maria Carmelita. **Proteção social e crise no Brasil contemporâneo.** In a nova morfologia do trabalho no Serviço Social, orgs. Raquel Raichelis, Damares Vicente, Valéria Albuquerque. São Paulo: Cortez, 2018.

YASBEK, Maria Carmelita. **Serviço Social, Questão Social e Políticas sociais em tempos de degradação do trabalho humano sobre o domínio do capital.** Revista Serviço Social e Sociedade, Londrina, V. 21, N.1, P. 183-194, JUL./DEZ. 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/35215>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

**ANEXO**

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Meu nome é Carla Isabel de Oliveira Marinho e Silva. Sou mestranda do PPG em Política Social e Direitos Humanos, da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Apresento uma síntese do meu projeto de Dissertação intitulado “**O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL COM OS DISCENTES QUILOMBOLAS**: estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande - FURG” por mim coordenado e executado sob a supervisão da Profa. Dra. Mara Rosange Acosta de Medeiros.

O objetivo desse projeto é: “Conhecer como vem se constituindo o trabalho do/a Assistente Social com os/as discentes Quilombolas da FURG, com vistas à garantia e viabilização de direitos para esse segmento.”

Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre o tema trabalho do Assistente Social com os estudantes Quilombolas da FURG. A metodologia a ser utilizada será o estudo documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos:

- Assistentes Sociais que trabalham na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da FURG.

Não há riscos para os participantes dessa pesquisa.

Esta pesquisa é financiada exclusivamente pela pesquisadora.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado/a:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- Da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- Do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;

- Da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- De que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

A Pesquisadora Responsável por este Projeto de Pesquisa é Carla Isabel de Oliveira Marinho e Silva. Telefone (53) 3233-6500. *e-mail*: carlamarinho@furg.br

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o/a voluntário/a da pesquisa ou seu representante legal e outra com a pesquisadora responsável.

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Nome e assinatura do Voluntário

---

Nome e assinatura da  
pesquisadora responsável

---

Nome e assinatura do  
responsável pela obtenção do  
presente consentimento

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO PERFIL DO ENTREVISTADO

Questionário: O trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Esta pesquisa intenciona conhecer o trabalho dos/as Assistentes Sociais com os discentes Quilombolas, seus desafios e estratégias de superação no cotidiano de trabalho, com vistas a dar visibilidade ao seu trabalho e às suas possibilidades de contribuição, a fim de promover a viabilização na garantia de direitos aos/as discentes Quilombolas na educação superior.

#### 1 PERFIL:

As questões deste tópico objetivam visualizar o perfil dos Assistentes Sociais que trabalham com os/as discentes Quilombolas na PRAE da FURG.

1.1 Idade: .....

1.2 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro: .....

1.3 Estado civil: ( ) Solteiro (a) ( ) Casado (a) ( ) Separado /a Divorciado /a ( ) Viúvo /a ( ) União estável ( ) Outro: .....

1.4 Em que ano você começou a trabalhar na PRAE da FURG?

1.5 Qual é a sua vinculação trabalhista com a FURG? ( ) Contrato temporário ( ) Concursado ( ) Prestador de serviço (terceirizado) ( ) Outro: .....

1.6 Qual é o seu cargo na FURG? Esclarecimento: Cargo corresponde a posição que você ocupa na instituição. Por exemplo: Técnico-administrativo – Assistente Social.

1.7 Qual função você desempenha na FURG? Esclarecimento: Diz respeito à função desempenhada no exercício do cargo. Por exemplo: Chefe de setor, Diretor de Departamento, etc.

1.8 Em que ano você concluiu a graduação?

1.9 Qual a modalidade da graduação que você cursou? ( ) Presencial ( ) Semipresencial ( ) Educação à distância (EaD) ( ) Outro: .....

1.10 Você cursou ou está cursando pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não

1.10.1 Caso sim, que curso de pós-graduação você fez ou faz? ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outro: .....

1.10.2 Em que área? .....

1.11 Você tem interesse e/ou tem participado de ações de educação permanente?

( ) Sim ( ) Não

1.11.1 Caso sim, por favor, cite-as.....

1.12 Você participa ou tem interesse em participar de eventos e conferências que versam sobre ações afirmativas e relações Quilombolas? Justifique sua resposta, por favor.

.....

.....

## APÊNDICE B

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

2 Serviço Social e o trabalho com os discentes Quilombolas na FURG.

Neste tópico as questões estão voltadas para a inserção e o trabalho do Assistente Social com os discentes Quilombolas na PRAE da FURG. A sua colaboração na resposta a estas questões é muito relevante para o estudo, por isso, sinta-se livre para respondê-las com suas palavras.

2.1 Você atende e/ou atendeu estudantes Quilombolas?

2.2 Para você, o que é Quilombola?

2.3 Você já trabalhou antes com esse público? Onde? Qual política pública?

2.4 Você percebeu diferença ao realizar o atendimento a esse público? Porque?

2.5 O atendimento é espontâneo ou é feito por meio de encaminhamento de outro profissional? Qual ocorre com mais frequência?

2.6 Você sabe como ocorre o ingresso dos/das Quilombolas na FURG? Se sim, comente:

2.7 Você sabe quais os auxílios estudantis são disponibilizados pela universidade aos estudantes Quilombolas?

2.8 Na sua opinião, quais são as principais demandas da instituição para o Assistente Social no atendimento aos estudantes Quilombolas na FURG? Esclarecimento: Como demanda entendemos os motivos pelos quais o trabalho profissional é solicitado.

2.9 Quais são as principais demandas que emergem dos estudantes Quilombolas, de acordo com a sua avaliação profissional?

2.10 Essas demandas são registradas?

2.11 Você dá encaminhamento a essas demandas?

2.12 Você acha que há diferença entre as demandas dos estudantes Quilombolas dos demais estudantes que você atende?

2.13 Como é o fluxo de atendimento utilizado? Visita domiciliar? Exige interdisciplinaridade? Comente:

2.14 Enquanto Assistente Social, o que você acredita ser sua atribuição profissional em relação ao trabalho com os estudantes Quilombolas?

2.15 Quais subsídios utiliza para orientar e dar embasamento a sua atuação junto ao segmento Quilombola?

2.16 Quais são os desafios que você identifica no cotidiano de trabalho (para o atendimento das demandas)? Esclarecimento: Por desafio compreendemos as barreiras que dificultam e/ou mesmo impedem a efetivação do trabalho profissional, sejam elas relativas aos recursos materiais, às relações de trabalho, etc.

2.17 Você tem conseguido ultrapassar esses desafios? Caso sim, de que forma? Quais as estratégias construídas?

2.18 Você acredita ser importante e/ou tem interesse em planejar o trabalho com os/as estudantes Quilombolas? Por quê?

2.19 Você norteia o atendimento aos estudantes Quilombolas baseado/a no Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social? Pode dar um exemplo?