

Assistência Estudantil: compromisso do Serviço Social com o ensino superior

Carlos Daniel da Luz Barbosa

Resumo: Este artigo apresenta uma síntese da história da educação brasileira, observando as condições sociais que, gradativamente, definiram seu caráter de desigualdade e a sua atual postura, no que se refere à forma mercantilista de preparação dos alunos, especialmente no âmbito do ensino superior. O Objetivo do texto é atentar para a assistência estudantil, enquanto forma de intervenção do serviço social na área da educação, na qual a atuação do Assistente Social, embora ainda não institucionalizada, tem se mostrado com total relevância e aplicabilidade na construção progressiva de uma sociedade mais igualitária, que compõe um dos compromissos éticos da profissão. Desse modo, o texto reflete a ação do serviço social neste âmbito sob a ótica do compromisso e da relevância, baseado na dupla dimensão da assistência, a saber, os serviços socioassistenciais e o trabalho socioeducativo.

Palavras-chaves: Assistência estudantil; serviço social; ensino superior; acesso e permanência; universidade.

Abstract: This article presents a brief account of the history of Brazilian education, observing the social conditions that gradually defined its unequal nature and its current stance, with regard to its business-minded approach to preparing students, particularly in higher education. The objective of this text is to point out the Student Assistance Service as a way of Social Work intervention in education, in which the acting of the social workers, though not yet institutionalized, is proving to be fully relevant and applicable to the ongoing construction of a more egalitarian society, one of the ethical commitments of the profession. Thus, this text reflects the Social Service actions from the perspective of compromise and relevance, based upon the double dimension of assistance, namely the socio-assistential services and the socio-educative work.

Keywords: student assistance; social work; higher education; access and permanence; university.

1. Introdução

A educação brasileira nos dias atuais é essencialmente um reflexo do processo histórico de transformações sociais, pelas quais o sistema educacional passou, desde sua fundação. Portanto, compreender as contradições que permeiam a educação, exige maior atenção a este processo histórico, considerando, sobretudo, as externalidades das transformações da sociedade em uma dimensão mais ampla, bem como as ideologias dos estratos sociais, que se pautaram como uma grande influência.

Este artigo traça um esboço histórico do sistema de educação brasileiro, com vista às posições assumidas por esta instância e os resultados e/ou conseqüências que se obteve em via de tais posições. Tal análise, embora vá de encontro com a educação em seu sentido mais amplo, voltando-se à lógica operacional do sistema educacional, permitiu indagar e, portanto, refletir, sobre a forma que as ditas transformações se abateram na educação e principalmente na modalidade do ensino superior. Assim sendo, ressalta-se que esta reflexão, trás à tona a tônica das desigualdades sociais em um estágio bastante avançado do seu processo que, conforme se percebe, é também bastante acelerado. O ensino superior ganha destaque nesta discussão, pois se tomarmos a educação enquanto processo linear, é neste universo específico que as contradições da desigualdade social poderão se apresentar com as mais variadas facetas, já que seria, por lógica, o último estágio da educação de preparação para o mercado, além de representar o produto de uma série de contradições desenvolvidas em uma trajetória da educação, manifestadas desde o nível básico, na modalidade de ensino infantil.

Buscou-se acompanhar a trajetória da educação brasileira, observando as características que representaram significativa influência na sua formação ideopolítica e a forma como estas influências repercutiram no âmbito da universidade, pensando ainda o importante espaço que as questões referentes ao acesso e permanência no ensino superior ocupam nesse cenário e sua viabilização por meio da assistência estudantil.

Uma vez feitas tais considerações, observou-se como a assistência, em determinado momento, se constituiu como um campo de trabalho que, pautado em uma concepção intersetorial, mostra-se eficiente em complementar a política de educação na busca da superação de contradições da sociedade (para o que a educação se mostra como o melhor caminho), mesmo não sendo este, um campo de trabalho institucionalizado do Assistente Social. O artigo também aborda a natureza de questões que possam se apresentar como dificultadoras para a formação de alunos das classes menos abastadas, possibilitando refletir sobre a assistência estudantil, de modo que a intervenção consiga alcançar uma completude diante das contradições ora apresentadas. Neste sentido, o artigo traz análises que enfatizam um compromisso da profissão com a área da educação, uma vez que permite elencar os paralelos do projeto ético do Serviço Social com os objetivos da educação propriamente ditos, mas também aponta para relevância da atuação nessa área, considerando que a intervenção deste profissional tem perfeito encaixe com a política de educação na que condiz à busca de uma sociedade mais igualitária.

2. Breve Histórico da Educação no Brasil

A Educação que hoje é representada pela imagem da real segregação de conhecimento efetivada por meio do acesso aos mecanismos de ensino, distribuídos de formas díspares entre as classes, objetivando diferentes posições na sociedade, nada mais é do que o resultado de um processo histórico. Ela acompanhou o percurso das transformações econômico-sociais e as alterações que foram, de uma maneira geral, sempre iniciadas de cima, partindo da organização de determinados grupos do poder, mantendo resquícios de desigualdade e propiciando um considerável crescimento do abismo social que impede a organização de uma sociedade representada por bases mais iguais.

Segundo Pinto (1986) a ideia de um sistema educacional começou a surgir após a Independência e, ainda que de forma embrionária, pretendia garantir a criação de escolas primárias, colégios e até universidades. Entretanto “mesmo caracterizando-se por uma educação de elite, o atendimento à sociedade aristocrática era deficiente com relação à quantidade”. (PINTO, 1986: 59)

No período da primeira república os esforços nessa direção foram intensificados, tendo em vista a construção de muitas escolas, mas a deficiência quantitativa de estabelecimentos de ensino pouco se alterou. Cabe colocar que nesse período o caráter segregador da educação já era uma realidade, entretanto tal segregação se sustentava por bases diferentes das que se têm atualmente, uma vez que, segundo a mesma autora, naquela época havia um distanciamento entre escola e trabalho, o que imbuía o sistema educacional de características diferentes das atuais.

A sociedade brasileira na Primeira República mantinha, ainda, os resquícios da sociedade aristocrática dos tempos do Império. Os diplomas conferidos pelas escolas superiores tinham como função manter o sistema de dominação dos títulos nobiliárquicos e a mesma forma de distribuição de privilégios. (PINTO, 1986: 60)

Na conjuntura da década de 1930, a mudança de uma economia agrária para uma economia industrial, que representou uma virada na estrutura econômica nacional, resultou em consequentes mudanças no cenário político e social do país, repercutiu também em substanciais alterações na lógica da educação nacional, em diversos aspectos.

Romanelli (2009: 45) ressalta que “as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930”. Essas mudanças estavam, portanto, ligadas ao surgimento de uma nova burguesia industrial e um

aumento significativo do proletariado, como resposta à demanda industrial por força de trabalho.

Ainda no que se refere a tais transformações, pode-se afirmar que foi neste período que se alcançou a superação do que Romanelli (2009) chamou de “patrimônio da educação para o ócio”, referindo-se a uma educação que se estruturava não sobre as bases da preparação para o trabalho, devido à forma que este era visto pela população, que o associava à condição escravista. Começou-se, dessa forma, a se desenhar uma educação de preparação para o mercado.

Além disso, as novas características do cenário urbano, que sofreu alterações, especialmente, no ponto referente à intensificação da ocupação dos grandes centros, criaram a necessidade de se combater o analfabetismo e propiciar meios para que a população pudesse se inserir no mercado de trabalho – que, devido às inovações, passou a ter determinadas exigências – contribuindo, assim, para o aumento do consumo e, conseqüentemente, para a expansão do capitalismo. Esta expansão, no entanto, ocorreu atrelada a questões de relações sociais estabelecidas por diferentes extratos da sociedade e evidenciou, desde aquele momento, uma luta de classes que viria, também, desempenhar um papel fundamental na forma como ocorreu a expansão escolar.

Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação de ensino, manter seu caráter “elitizante”. (...) Do ponto de vista das camadas populares, o que elas se propunham era garantir-se o acesso às posições das classes altas. Do ponto de vista destas, o que era preciso ser feito, e o foi, era manter o controle dessa expansão (...), fazer com que subissem apenas os “mais capazes”. (ROMANELLI, 2009: 61 e 103)

Larissa Dahmer Pereira (2007), em uma análise que relaciona desenvolvimento do sistema de educação e a evolução do capitalismo, elenca algumas constatações que ratificam dignamente o que fora exposto.

Segundo Dahmer Pereira,

Os sistemas educacionais desenvolveram-se da segunda metade do século XIX e a partir da Primeira Guerra Mundial tiveram um rápido crescimento, em consonância com o as profundas alterações ocorridas no processo produtivo capitalista. A industrialização nascente exigia pouco da escola enquanto instrumento de veiculação do saber científico. Já com o processo de racionalização do trabalho, principalmente com a emergência do pacto

fordista-keynesiano no segundo pós-guerra, o conhecimento científico passa a ser instrumento de trabalho necessário a um maior número de trabalhadores. (DAHMER PEREIRA, 2007: 51)

A autora corrobora, também, a afirmação de que evolução do sistema educacional no Brasil, em seus diferentes aspectos, não respondia apenas às imposições outorgadas indiretamente pela conjuntura de evolução do capitalismo, mas possuía, paralelamente, durante seu processo de formação-transformação, uma influenciadora transversalidade classista. Para Dahmer Pereira (2007), o ritmo do crescimento dos sistemas educacionais seria, não somente, resultado da necessidade de valorização do capital, mas também da correlação de forças entre as classes em cada formação social concreta. Embora, de fato, o capital se aproprie do sistema educacional como um instrumento de valorização, fazendo a escola, funcional à sua reprodução, seria “um reducionismo analisar o sistema educacional somente pela ótica da valorização do capital, pois a escola veicula ideologias dominantes e contraditórias e é reprodutora das relações sociais, sendo também um espaço de luta de classes.” (NEVES, 1997 *apud* DAHMER PEREIRA, 2007: 51)

Com a Constituição de 1946, ampliou-se o debate acerca da temática e foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), através da qual a educação passou a ser tida como direito de todos e ministrada pelo poder público em seus diferentes ramos, tendo o setor privado liberdade para explorar a área, na medida em que respeitasse as leis que a regesse.

Desse período em diante, a educação, sempre associada ao contexto da sociedade, apresentou modesta curva a uma direção democrática, uma vez que por meio dos Movimentos de Cultura Popular, que se tornaram possível a partir do interesse de intelectuais, houve, no final da década de 1950, uma contribuição para maior conscientização e participação do povo. Já em 1962, foi anunciado, pelo então presidente da república João Goulart, o Plano Nacional de Educação (PNE), que viria a aumentar consideravelmente os investimentos na área.

Entretanto, “com o golpe de Estado¹ em que os militares assumiram o poder em 1964, as idéias dos projetos anteriores foram reprimidas, em parte pela iniciativa privada, e o sistema educacional brasileiro tomou novos rumos” (PINTO, 1986: 66)

O ano de 1964 representou, dessa forma, um marco no sistema educacional brasileiro. É o momento em que, conforme ilustram autores como Pinto (1986), o país inaugurou, de fato, uma política educacional, uma vez que foi a partir de então que o Estado passou a assumir a responsabilidade sobre o sistema de educação e seus rumos. Todavia, esta posição

¹ O golpe de estado de 1964 correspondeu à redefinição do pacto do poder no país. Articulado entre os militares e o empresariado industrial, aliava os princípios da doutrina da segurança nacional à sólida campanha de mobilização da opinião pública contra o “comunismo”.

não foi impulsionada por uma sensibilidade democrática ou uma visão republicana de um Estado preocupado em imprimir à sociedade, uma face que expressasse menos desigualdades. Ao contrário disso, se propunha a atender os interesses econômicos, cuja efetivação das idéias serviria somente para refletir e aprofundar o cenário de uma sociedade marcadamente desigual. Segundo Dahmer Pereira (2007: 154) “embora desde os anos 1930 a tecnocracia estatal já viesse se desenvolvendo, como resultante da crescente intervenção do Estado como propulsor da economia capitalista no país, tal processo foi acelerado com a instituição da ditadura militar, no pós-1964”.

O cenário que o país se encontrava já em 1963, apresentando considerável queda de crescimento econômico e elevada taxa de inflação, contribuiu para a imposição desse novo direcionamento do sistema educacional. Além disso, mesmo apregoando ideais diferentes entre si, estudantes, sindicatos e partidos políticos já se manifestavam exigindo uma reforma na educação, que vinha historicamente apresentando uma série de contradições. Houve, assim, um aumento da demanda da sociedade por educação, o que segundo Romanelli (2009) intensificou a crise do sistema educacional que já havia içado há tempos atrás.

É necessário, no entanto, chamar a atenção para o fato de que, com a implantação da Ditadura militar no país, a educação passou a ser um dos principais alvos – e armas – do regime extremamente controlador, do qual uma das linhas mestras pautava-se no alcance da ordem social através da postura autoritária.

Quando Castelo Branco, em junho de 1964, estabeleceu que o objetivo de seu governo seria promover a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares, falando aos secretários de educação de todos os estados, a política educacional se fortaleceu como instrumento de disciplina e de controle social. (PINTO, 1986: 68)

Foi Castelo Branco, também, quem de fato promoveu as facilidades para que a iniciativa privada intensificasse sua participação no sistema educacional, já que considerava esta participação ainda pouco expressiva, mesmo sendo o setor privado, já naquela ocasião, conforme exposto por Pinto (1986), responsável por 56% do total de matrículas.

Desse período [1964], que reflete o momento em que a educação nacional se tornou um fator de desenvolvimento, até 1968, o Ministério da Educação (MEC) passou a fechar diversos acordos com a Agency for International Development (AID), que ficaram conhecidos como MEC-USAID e passaram a desempenhar um papel fundamental na reorganização do sistema educacional brasileiro, no que condiz ao seu planejamento e seu funcionamento, desde o ensino primário até o ensino superior. O reflexo dessa realidade foi

uma grande insatisfação, em particular na comunidade de estudantes universitários, que teve como resultado direto a crise estudantil de 1968 e consequentemente a Reforma Universitária, marcada pela lei 5.540/68, que passou a organizar as universidades internamente com base em uma racionalidade empresarial. Referindo-se a esse contexto, Pinto (1986: 70) evidenciou que “naquele momento os estudantes ocuparam as universidades, chegando a instalar cursos-pilotos, visando levar adiante suas propostas”. No entanto, com o Decreto-lei nº 477, foi imposta a proibição de manifestações de estudantes, bem como de funcionários e do professorado sob pena de suspensão variável a cada uma das posições. A Reforma Universitária foi, também, um combustível para a expansão do ensino superior privado, bem como para a criação de novas universidades. Com essas alterações criava-se um caráter funcional tecnocrático na universidade e ao mesmo tempo alcançava-se sua despolitização com a criação de um alto número de instituições descomprometidas, realidade esta que, acima de tudo, era respaldada por meio do sistema repressivo. A esse respeito, Dahmer Pereira (2007), reforça que

É neste período que, com a expansão indiscriminada de IES privadas, majoritariamente isoladas – à revelia da Lei n. 5.540/68, que instituiu o princípio da indissociabilidade ensino e pesquisa nas universidades – há a entrada do setor privado não-confessional, isto é, dos empresários que até então exploravam o ensino fundamental e médio. Esta foi uma forte característica daquele processo expansionista: as IES multiplicaram-se de forma isolada, sendo geralmente uma “evolução” de escolas de nível fundamental e médio, que, no período noturno, abriram faculdades de cursos não demandantes de grandes investimentos, como os da área de Ciências Humanas (DAHMER PEREIRA, 2007: 162)

A década de 1970 foi, portanto, marcada por um aumento expressivo do número de universidades privadas. Segundo Pinto (1986) em 1978, a iniciativa privada era responsável por mais de 74% das instituições de ensino superior no país. Entretanto, a década foi também marcada pela busca às formas de enfrentamento da crise econômica que se desenhava no cenário do capitalismo mundial, uma conjuntura que “demandou ao Estado a redefinição de suas estratégias econômicas e políticas, o que repercutiu nas políticas sociais e na política educacional em particular”. (DAHMER PEREIRA, 2007: 164)

Na área educacional, o regime militar passou a conter o crescimento do ensino superior, a fim de associá-lo à esfera produtiva, concentrando, desta forma, os investimentos na área da pós-graduação.

Todas estas questões permitem concluir que

O período da ditadura militar (1964 – 1984) foi o que mais alterou o sistema educacional brasileiro: aumentou o número de matrículas no ensino superior

(em especial com o subsídios às instituições privadas), implementou uma lógica educacional compatível com seu projeto de desenvolvimento, estimulando a pesquisa científica e a formação de quadros técnicos. Isto se justifica tanto pelas aspirações dos militares quanto pela busca de apoio das camadas médias urbanas. (BACKX, 2009: 124 – 125)

O estímulo à pesquisa científica, que também ocorrera, não revelaria por si mais uma das estratégias capitalista de impor controle ao sistema educacional. Convém, portanto, enfatizar que essas pesquisas passaram, a partir de então, a consentir que seus objetivos caminhassem na direção dos interesses mercadológicos. Nas palavras de Chauí (2001: 103) “constata-se que o desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas tomou um rumo no qual a produção científica é tecnológica, esta é uma força produtiva e ambas são determinadas pelos imperativos da racionalidade capitalista”.

A crise que prosseguiu os anos 1970, cujas consequências marcam os dias atuais, repercutiu na expansão da ideologia neoliberal como forma de reação burguesa.

O Estado gradativamente foi se esquivando de arcar com o ensino superior, deixando que a privatização se estabelecesse. Essa tendência de abandono do ensino superior público, desde 1968, com a Reforma Universitária, acirrou consideravelmente e atingiu seu ponto crítico em 1984, com a crise gerada pela greve das universidades federais autárquicas – que reivindicaram, além da reposição salarial, melhores condições de ensino. (PINTO, 1986: 74)

Nos anos 1980, tendo se estabelecido a idéia nascente na década anterior, de educação enquanto via de alcance de “alívio da pobreza”, o Banco Mundial passou a figurar no cenário educacional se colocando em defesa do ensino fundamental e da privatização do ensino superior, sustentando a idéia de universidade pública como um espaço dos “privilegiados”.

A década de 1990, por sua vez, marcou-se pela expectativa projetada na, então recente, promulgação da Carta Magna de 1988. Segundo Backx (2009: 125) “É na Constituição Federal (CF) que se devem procurar os primeiros parâmetros do conjunto da política social brasileira, aí incluída a Educação”. Entretanto, o cenário que se estruturava viria a ser profundamente marcado por um movimento contrarreformista partido do próprio governo vigente, que mais uma vez, em prol de interesses econômicos do capital, desconstruiu uma serie de direitos sociais alcançados na Promulgação da Constituição Federal, fazendo com isto se repetir a histórica influência no âmbito educacional.

A nova LDB (lei 9.394), cuja discussão na Câmara dos Deputados havia se iniciado no início da década de 1980 e alcançado o senado em 1988, foi promulgada em 1996, apresentando segundo Backx (2009) um caráter genérico e contraditório, pois “a despeito do debate público que se travava, o MEC [Ministério da Educação] alterou o sistema em vários

níveis por meio de medidas provisórias, emendas constitucionais, leis, resoluções e portarias, algumas antes mesmo da aprovação da lei”. (BACKX, 2009:125)

A partir desta década, e até os dias de hoje, o Banco Mundial (BM), com sua forte influência, passou a focalizar ainda mais a responsabilidade do Estado no que condiz à educação. Colocou a modalidade de ensino fundamental como responsabilidade primária do Estado, mas permitia que o mesmo se esquivasse das demais modalidades de ensino que compõem a educação básica. Para além dessa questão, o Banco, conforme expõe Backx (2009) passou a defender a transferência de recursos do ensino superior para o fundamental, sob o argumento de que este é o principal instrumento para se alcançar o alívio da pobreza.

Este breve histórico evidencia, de maneira sintética, as bases ideológicas sobre as quais a educação brasileira esteve ancorada, em cada etapa específica da história, e permite concluir que a estruturação do sistema educacional no país obedeceu, efetivamente, a interesses específicos, tais como, a necessidade de acompanhar as transformações econômicas, visando possibilitar a entrada do Brasil no cenário do capitalismo mundial; ou, até mesmo, os interesses de classes, dos quais convém explicar os objetivos da elite, cujos esforços direcionavam-se a dificultar o acesso da classe proletária à educação – que a via como possibilidade de ascensão social –, a fim de cristalizar as bases desiguais de organização da sociedade, mantendo a estrutura social e a dominação sobre essa classe menos favorecida. Para além dessas evidências, é possível perceber, ainda, através da análise histórica da educação que, movido por interesses econômicos, o Estado “entregou”, em um dado momento, a direção do sistema educacional à ideologia dominante que, na ocasião, visava à reprodução de força produtiva qualificada para atender aos seus interesses. A partir de então, o que se presencia enquanto resultado é uma evolução segregadora do sistema universitário, que apresentou significativo aumento de natureza privada e dificultou o acesso à universidade pública através da seleção por vestibulares classificatórios. Neste sentido, a Classe proletária se vê diante de uma contradição, Em primeiro lugar por não recebem uma educação básica que os iguale em oportunidade – principalmente nos vestibulares para as universidades públicas – aos alunos das classes mais abastadas, oriundo das melhores escolas particulares, e em segundo lugar por não terem, na maioria das vezes, condições de subsidiarem seus estudos nas universidades particulares, as quais, convém ressaltar, não possuem a mesma qualidade de ensino.

3. Universidade: A trajetória do ensino superior no Brasil

Tendo em vista essas transformações ocorridas no seio da sociedade no decorrer do último século, especialmente a partir da ascensão dos governos militares, e suas conseqüentes transformações no âmbito do sistema educacional, influenciado principalmente pelas perspectivas econômicas e de embate entre as classes sociais, convém dedicar maior atenção a análise da forma que a universidade seguiu [ou foi obrigada a seguir] essas transformações e as questões decorrentes da posição assumida.

Neste contexto, é importante ressaltar que a universidade, em dado momento histórico, desempenhou um papel de protagonista na oposição à ideologia capitalista, que agressivamente instaurava um novo modelo, e passou, a partir de então, a criar subterfúgios a fim de superar suas próprias contradições. Segundo Chauí (2001: 45) “a explosão estudantil dos idos de 68, punha em questão o ideário liberal e autoritário, indo na direção de uma universidade crítica (“rebelde”)”. Entretanto, o regime militar por meio do autoritarismo, usou seu poder a fim de criar normas que reprimissem ações subversivas, fossem estas resultado de movimentos de estudantes, de funcionários ou, até mesmo, de professores.

Um novo trajeto fora imposto ao ensino superior brasileiro, que desde então passou a seguir alinhado aos interesses capitalistas, estando sujeito às conseqüências advindas desta nova realidade que lhe fora imposta. Porém, “Se o desenvolvimento capitalista é um processo contraditório, a universidade também exprime as contradições desse sistema”. (PINTO, 1986: 78) Sobre tal, convém explicitar, por exemplo, que o estímulo ao ensino superior privado, resultou em uma considerável expansão do número de instituições que comprometeu, profundamente, a qualidade do ensino oferecido, uma vez que tal expansão não foi acompanhada pelo número de docentes capacitados. Sendo assim, o que se verifica é que a situação nos estabelecimentos de ensino superior isolados e da rede privada mostrou-se bastante precária pela falta de qualificação docente. (PINTO: 1986)

Esta imposição confirma o fato de que a universidade, mesmo tendo autonomia em sua gestão, não está isenta da macroinfluência da forma como a sociedade se estrutura. Ou seja, por ser uma instituição social “ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001: 35)

Neste sentido, a universidade se viu, em dado momento, diante de uma série de contradições sociais que lhe trariam, direta ou indiretamente, certos impactos, e que lhe

obrigariam a abdicar a postura crítica que vinha, até então, assumindo frente ao capital fazendo-a caminhar na direção dos interesses ditados pela nova lógica.

No que condiz a vinculação do ensino superior, e neste caso da própria universidade, à ideologia capitalista e às direções impostas pelo neoliberalismo, Marilena Chauí (2001) elenca quatro pontos fundamentais de análise que considera terem tornado-se hegemônicos quando a discussão é delineada por esta perspectiva.

Para efeitos desta discussão é importante se amparar em pelo menos um deles, no qual a autora contribui indiretamente, apontando, com implícita crítica, para o fato de que a educação não deve ser pensada de forma fragmentada. Coloca a autora que, na participação de debates e na realização de leituras acerca da universidade, torna-se possível perceber alguns destes pontos de discussão mais fortemente difundidos. Ao resumi-los, coloca como primeiro ponto

"a aceitação da ideia de avaliação universitária sem nenhuma consideração sobre a situação do ensino de primeiro e segundo graus, como se a universidade nada tivesse a ver com eles e nenhuma responsabilidade lhe coubesse na situação em que se encontram". (CHAUÍ, 2001: 35)

Diante desta colocação, fica evidente uma inquestionável indiferença ao que concerne a condição humana e a formação de sujeitos dotados de criticidade, para que reconheçam a dimensão dos direitos e assumam posições autônomas na busca e garantia dos mesmos. Soma-se a isto o fato de permanecer cristalizado, e cada vez mais forte, um cenário educacional profundamente excludente, principalmente, no âmbito do ensino superior, apoiado nas novas normatividades relativas ao neoliberalismo.

Por conseguinte, apesar de a sociedade apresentar características como a descrita pela a autora no que se refere à educação, não é visto nenhum tipo de movimentação pela parcela da população que é, de fato, atingida pelos efeitos deste [des]caminho. Não difícil de imaginar, compreende-se que este direcionamento prático – que sabemos estar ancorado em uma base ideológica, totalmente perversa em sua essência, principalmente se vista sob o olhar da cidadania – cristalizou-se profundamente na sociedade, através de um longo caminho, historicamente percorrido, no qual eficientemente se manteve os instrumentos de reprodução da dominação, sustentado até os dias atuais. O que se pretende com essa reflexão, é demonstrar que a Educação em si, tida como principal instrumento para construção de uma autonomia cidadã – que por natureza significaria a principal contrapartida popular na busca da construção de uma realidade mais igualitária – tem, desde a década de 1970, seguido os

caminhos dos interesses da lógica neoliberal, ditados pelo capitalismo, e alcançado resultados totalmente opostos aos que convém a sua real natureza. Neste ponto, é importante ilustrar que a educação embora ressalte, na forma como é abordada na Constituição Federal, sua importância enquanto instrumento de qualificação para o trabalho, suas demais funções elencadas, de antemão, se dirigem ao pleno desenvolvimento da pessoa e a preparação desta, para o exercício da cidadania. No entanto, fugindo a esta concepção, o sistema educacional prepara os indivíduos segundo as exigências do mercado, mas não oferece ao cidadão brasileiro, subsídio crítico que o permita analisar a realidade em que está inserido, de modo que possa perceber as situações de violação de direitos que o oprime e, a partir dessa percepção, buscar formas de organização, para, autonomamente, lutar pelos mesmos.

Representando ainda, ou também, uma perspectiva ideológica de classe, mudanças significativas ocorreram na educação brasileira, a qual foi imbuída de outro caráter, reforçado principalmente no contexto da ditadura militar, em que a escola pública foi praticamente destruída – sob a sombra de significativos esforços da classe dominante – usando como "vestimenta causal" as ideias de combate à subversão ao sistema vigente.

Feita [esta] proeza, a classe dominante aguardou o resultado esperado: os alunos de primeiro e segundo graus das escolas públicas, quando conseguem ir até o final desse ciclo, porque por suposto estariam "naturalmente" destinados à entrada imediata no mercado de trabalho, não devem dispor de condições para enfrentar os vestibulares das universidades públicas, pois não estão destinados a elas. A maioria deles é forçada ou a desistir da formação universitária ou fazê-la em universidades particulares que, para lucrar com sua vinda, oferecem um ensino de baixíssima qualidade. Em contrapartida, os filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas escolas particulares, tornam-se a principal clientela da universidade pública gratuita. E, agora, temos que ouvir essa mesma classe dominante pontificar sobre como baixar custos e "democratizar" essa universidade pública deformada e distorcida que nos impuseram goela abaixo. (CHAUÍ, 2001: 36 - 37)

Essa realidade imposta pelo neoliberalismo e que deu novo caráter à universidade, aprofundou consideravelmente as marcas da exclusão na sociedade, uma vez que a classe menos favorecida passou a se deparar com maiores dificuldades, principalmente de teor financeiro, no acesso ao ensino superior, instância que, na dada conjuntura, ganhou nova roupagem, passando a ser associada à oportunidade de melhores salários e chances de dissociação do círculo vicioso da pobreza.

O referido teor financeiro não postula apenas as formas de pagamento das mensalidades das instituições de ensino superior privadas ou as despesas usadas de modo a possibilitar permanência do aluno na universidade – embora sejam pontos consideravelmente

importantes de serem discutidos em um segundo plano do que condiz à democratização do ensino superior – mas ressalta, principalmente, a própria preparação para o ingresso nas universidades públicas, que neste caso privilegiou, historicamente, os que tiveram acesso a melhor educação de primeiro e segundo grau em escolas particulares de excelente qualidade, e receberam instrução adequada em cursos de preparação para vestibulares. Para Zago (2006: 232) “o comércio de cursinhos pré-vestibular (...) contribui para a elitização do ensino superior”.

Paolo Nosella, por sua vez, observou que a realidade dos cursinhos preparatórios para vestibulares movimenta a sociedade na direção de um ensino superior elitizado já há algum tempo. Segundo o autor (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 trouxe alterações importantes ao cenário da educação, especialmente no que condiz a lógica democrática, uma vez que instituiu o direito ao acesso ao ensino superior para todos que possuíssem diploma do ensino médio, sem que houvesse nenhum tipo de distinção.

A idéia era justa, mas absolutamente inócua, já que a prática dos cursinhos e vestibulares restabelecia a desigualdade social. Os cursinhos, filhos ilegítimos dos vestibulares, se constituíram aos poucos num imenso sistema escolar paralelo ao legal, mais forte e mais “importante” do que este. (NOSELLA 2002: 166)

Apesar de sua influência na estratificação do ensino privado brasileiro, os cursinhos pré-vestibulares não são sequer mencionados na LDB sancionada em 1996, embora fique evidentemente claro, conforme ilustra Nosella (2002), que esse sistema paralelo invalida indiretamente a igualdade de acesso alcançada na legislação de 1961. Ademais, uma análise mais acurada da história da evolução dos cursinhos, permite perceber que os mesmos foram adquirindo certas funções na sociedade que respondem tanto a representações sociais por parte dos indivíduos que almeja alcançar a universidade, quanto a interesses governamentais.

O binômio cursinho-vestibular era (e é) o instrumento de triagem do capital cultural da juventude que aspira à universidade. Portanto, representou (e representa) um sistema escolar que extralegalmente, “satisfaz” o sonho de todos por um diploma superior e correspondeu à decisão dos governos de gastar cada vez menos com educação. Em outras palavras o binômio extralegal cursinho-vestibular traduziu, para o âmbito da educação, a política de conciliação conservadora nacional. Foi como se o Brasil declarasse: o país é grande, nele podem conviver pobres escolas do faz de conta e outras que adotam modelos pedagógicos arrojados, instituições universitárias modestas e universidades de excelência, altamente competitivos e outros ilusórios. (NOSELLA, 2002: 168 SIC)

Esta realidade (cursinho-vestibular) acaba por representar a meia parte de uma “triagem social” que reproduz a dominação de classe em pelo menos dois níveis. O primeiro

nível desta triagem se dá, então, no vestibular classificatório, uma vez que tendo recebido ensinamentos distintamente discrepantes no seu aspecto qualitativo, dado o alto grau de desigualdade na educação, que ganha ênfase na mencionada lógica dos cursinhos pré-vestibulares, fica evidente que a classe dominante é a que se encontra em melhores condições para ocupar as melhores universidades, bem como os cursos de maior status social. Aos demais, sobram as cadeiras de universidades privadas, não tão qualificadas, que oferecem um ensino que, além de ter uma formação voltada ‘para servir’ ao mercado, cria meios de adaptação para atender a um maior quantitativo, visando em primeiro lugar a lucratividade e não se importando com a qualidade do ensino prestado. Como exemplo disso, cita-se a explosão de cursos noturnos como forma de agregar os “inseridos no mercado”, bem como o, cada vez mais expressivo, número de cursos à distância.

A partir disto, convém crer que

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

A divisão de caminhos entre as classes, já desenhada desde o acesso à universidade representa a base do segundo nível desta “triagem social” reprodutora da desigualdade social, já que aqueles que ocuparam os bancos das melhores universidades e receberam uma formação adequada, no que condiz a preparação para gerir, são, provavelmente, os que irão compor mais tarde as elites dirigentes que coordenarão aqueles que lá atrás foram submetidos a uma formação para servir.

Entende-se, pois, que é preciso reforçar a ideia de que a educação precisa ser tida como um processo contínuo, e não fragmentado, bem como dedicar especial atenção a todos os seus níveis, considerando que cada passo dado por um estudante na sua “caminhada educacional”, estará relacionado à firmeza com a qual poderá fincar seus pés nos caminhos adiante, uma vez que “a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos” (ZAGO, 2006: 230). Ou seja, é preciso preparar adequadamente os alunos na educação básica e fundamental, para não incumbir ao ensino superior a responsabilidade pela solução de um problema de

desigualdade que fora historicamente estruturado, mesmo porque, na atual conjuntura neoliberal, como reflexo de sua história, esse nível de ensino não está isento das influências econômicas e da perspectiva de classe. Com isso ele tem servido para selar a estratificação da sociedade, colocando a classe proletária, mesmo com nível superior, no lugar que fora ideologicamente definido segundo as estratégias de reprodução da dominação, o de servir acriticamente ao mercado.

Com base nesta análise convém concluir que a trajetória que o ensino superior vem traçando no Brasil, não simplesmente por uma opção, mas a despeito de uma imposição advinda de uma realidade macroestrutural e de interesses classista, tem criado um cenário que não convém com imagem de uma real democracia.

Ademais, se pressupõe que o acesso ao ensino superior, atualmente carro-chefe da política educacional voltada a esse nível de ensino, que tem sido potencializado, nos últimos anos, por meio de medidas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI)² e Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES)³, não é o bastante para efetivar a formação do indivíduo que, devido à realidade imposta através de uma construção histórica, se confronta com uma série de outras dificuldades durante a sua trajetória acadêmica, tanto de caráter objetivo quanto subjetivo.

Neste sentido, se justifica a importância da ação assistencial no âmbito da educação, enquanto instrumento de apoio que possibilite a formação do aluno e esclareça que ela vai além da subserviência mercadológica, evidenciando o poder que o conhecimento e o capital cultural têm no que condiz à formação de uma sociedade menos desigual. Conforme sinaliza Barreto

somente, políticas para o acesso não bastam. É necessário que também sejam apresentadas alternativas para a permanência dos jovens nas universidades, [provendo] condições adequadas para concluir seus estudos, com a

² Programa do Governo Federal dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, com a finalidade de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140 Acesso em: 04 nov 2011

³ Programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html> Acesso em: 04 nov 2011

implementação de uma verdadeira e ampla política pública de assistência universitária (BARRETO *et al.*, 2005, Doc. Online)

4. Acesso, permanência e assistência estudantil na universidade

Sobre o âmbito normativo, no que condiz aos princípios constitucionais específicos do campo do Direito Educacional, bem como ao que está exposto no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é necessário apontar que o grande princípio norteador está pautado na lógica do acesso e da permanência. Segundo Rodrigues (2006, p.206)

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

O artigo 208 da Constituição Federal dispõe sobre o dever do Estado para com a educação, e traz, no inciso V, “o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Em outras palavras o Estado, com esta normatividade, se isenta da responsabilidade de garantir acesso universalizado ao ensino superior público e reproduz a lógica dos “mais capacitados”, efetivada pelos vestibulares classificatórios.

Por outro lado, conforme ilustra Rodrigues (2006) O Plano Nacional de Educação (PNE) demonstra através de seu conteúdo que o objetivo do Estado Brasileiro se ampara na perspectiva de ampliação do acesso, o que se torna fácil visualizar, em termos práticos, a partir das ações do governo. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, é um bom exemplo, considerado um dos mais audaciosos planos para a educação, tem os seus objetivos alinhados à Constituição Federal e é o responsável pela efetivação de muitos dos programas governamentais de atualmente. Conforme colocam Caôn e Frizzo (2011)

Para direcionar o governo na condução do PDE, algumas ações foram descritas voltadas especificamente para o Ensino Superior: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni⁴) e Programa Universidade Para Todos (ProUni).

⁴ Reuni é Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, com o qual o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público. Disponível em:

Entretanto, se por um lado a Educação caminha em via de uma democratização, no que condiz ao acesso, por outro, essa postura gera alguns questionamentos, uma vez que este novo caminho, com face democrática, não está isento das influências econômicas e classistas que acompanharam a trajetória do sistema educacional e que ditam as regras nos espaços de decisão política ainda hoje.

Embora a educação seja declarada legalmente como direito humano prioritário, inalienável e de obrigação do Estado, ela expressa também os reflexos do mundo do trabalho e sofre as influências do mercado (...) É necessário buscar uma educação que objetive a formação de sujeitos capazes de pensarem por si mesmos. (PINTO, 2009: 191)

Não se quer com isto fundamentar uma crítica negativa sobre tais programas, nem desconsiderar os resultados por eles alcançados, já que se conhece a importância que os mesmos possuem nas representações da classe menos favorecidas no que se refere, principalmente, à possibilidade de ascensão social, mas também à construção de uma sociedade mais igualitária. Porém, é importante ressaltar que essa direção assumida, embora nos permita imaginar, em um futuro próximo, um maior número de diplomados no ensino superior – incluindo uma parcela significativa da classe C, caso olhemos tais ações com otimismo – não podemos acreditar que a desigualdade será, facilmente, superada, já que o que se observa é a ampliação do acesso, mas a permanência de um funil seletivo. Ademais, é também preocupante a expansão proposta pelo Reuni, na qual entre os meios elencados para a efetivação e alcance dessa meta é possível citar a ampliação de cursos noturnos e dos cursos à distância. Esta ampliação compromete a postura crítica das universidades públicas colocando-as também a serviço do capital. A própria qualidade do ensino é prejudicada, de maneira que o aumento no número de vagas e de turmas não é acompanhado por uma melhoria da estrutura e nem por um aumento do corpo docente, o que foi inclusive uma dos principais pontos da última greve dos professores que reivindicavam melhorias no plano de carreira e mais investimentos pra educação.

Passa-se a criar dois pólos desiguais dentro de um mesmo âmbito, os que possuem carga horária mais intensa, logo refletida em estudos mais intensos, pois possuem condições de se manter na universidade, e os que precisam se enquadrar nos horários flexíveis dos cursos noturnos ou à distância, pois precisam trabalhar para subsidiarem sua formação.

Ainda é importante aludir que

A ampliação do número de vagas foi considerável nos últimos anos, mas sua polarização no ensino pago não reduziu as desigualdades entre grupos sociais (...) uma efetiva democratização da educação requer também políticas voltadas para a permanência do estudante no sistema educacional de ensino. (ZAGO, 2006: 228)

Essas questões são acompanhadas de uma grande necessidade de discussão, uma vez que o cenário que se estrutura a partir delas, fomenta outras dificuldades, que se refletem até mesmo na trajetória acadêmica daqueles que conseguem ultrapassar a difícil “barreira” do acesso ao ensino superior. Sendo assim, a perspectiva da ganha um maior destaque, principalmente, no que confere às formas de viabilizá-la.

Segundo Nadir Zago (2006: 228) “uma análise sobre a presença de categorias sociais antes excluídas do sistema de ensino levanta necessariamente a questão: o acesso à universidade sim; e depois?”.

Para a autora, dos estudantes das classes menos favorecidas que chegam até esse nível de ensino, muitos não conseguem concluir o curso devido às dificuldades no percurso que seguem em busca da formação. Sobre tais alunos Gisi (2004: 2) postula que “poucos chegam efetivamente à educação superior e destes muitos desistem no meio do caminho”.

Entre os problemas destacados pelos próprios estudantes e mais facilmente visualizados, quando se volta com maior atenção a esta realidade, estão principalmente as questões objetivas, dentre as quais se destacam as dificuldades financeiras entre outras como distância entre a residência e a instituição, precariedade dos transportes públicos, questões referentes à saúde e a influência da carga horária do mercado de trabalho, onde na maioria das vezes os estudantes estão inseridos não por opção, mas por necessidade.

Nadir Zago (2006) a partir de um estudo realizado com universitários oriundos de famílias com reduzido poder aquisitivo e capital cultural, se deparou mais diretamente com essas realidades. Segundo ela

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo “uma vitória”, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. (ZAGO: 2006: 233)

Questões como esta remetem a dois pensamentos, o primeiro segue a linha de uma análise mais ampla sobre a permanência do aluno no ensino superior, uma vez que é

compreensível que estas dificuldades de teor econômico, historicamente construídas, representam mais do que dificuldades objetivas, mas também uma gama de dificuldades subjetivas que são fomentadas por variadas circunstâncias na trajetória acadêmica do aluno. Sobre tal, Zago (2006: 235) explica que “não raro, às dificuldades econômicas associam-se outras relacionadas ao quadro complexo da condição estudante”.

O segundo pensamento que daí decorre consiste na importância da efetivação, de fato, de uma intersectorialidade entre as políticas sociais que reforcem a construção de uma sociedade mais democrática e mais igualitária. Neste tocante convém explicitar que o trabalho da assistência na área da educação se veste de uma essencialidade que não pode ser desconsiderada. Isto porque a assistência, se realmente efetivada sobre as bases de uma posição crítica e ético-política que lhe são inerentes, não só representaria a possibilidade de conclusão para os alunos vulnerabilizados, mas seria, também, uma forma de contrapor a educação alienante difundida dentro da lógica capitalista, por meio de uma ação pautada na dimensão socioeducativa.

É preciso compreender que o assistencial representa para a população uma “forma concreta de acesso a bens e serviços, se constitui num espaço político de luta”. (SPOSATI, 1989: 36).

A Assistência como função governamental supõe transferência ou acesso a um bem (...) Trata-se do acesso a um bem de forma não contributiva ou através de contribuição indireta, pela alocação de recursos governamentais (...) A Assistência não é, de saída, uma política neoliberal, mas social, pois trata-se de uma oferta mediada e financiada pelo Estado. (CNAS – ABONG, 1995: 4)

Portanto, não se pode negar que a assistência assume a forma concreta de acesso a recursos. No entanto, cabe ainda interpor que ela não pode ser vista como a solução para todos os problemas de desigualdade, mas deve ser colocada em uma perspectiva intersectorial, em que o seu artifício seja subsidiar a construção da cidadania que só se efetivará de fato, se autonomamente o indivíduo conseguir acessar a todos os serviços sociais que lhe são de direito.

É presumível, a partir daí, compreender o real significado que a dimensão assistencial assume no âmbito da educação, na contrapartida de uma história marcada profundamente pela desigualdade social. A assistência, aqui tida como Assistência Estudantil, pode então ser definida como concessão de bens e serviços, na forma de auxílios, que visem viabilizar o direito constitucional de permanência do aluno no sistema de educação, desenvolvendo uma

autonomia cidadã e rompendo com a educação alienante da subserviência que atende aos interesses do capitalismo.

Assim sendo, a assistência, enquanto campo histórico demandatário dos serviços do assistente social, manifesta também no âmbito educacional o seu duplo caráter, já que além da execução dos serviços assistenciais propriamente ditos, possui também uma dimensão educativa na sua intervenção.

Diante do exposto, torna-se imprescindível sinalizar o compromisso que o serviço social possui com o sistema educacional, dado a particular proximidade que a capacidade de transformação social atribuída à educação possui em relação ao objetivo e aos princípios éticos que norteiam a ação do assistente social.

O compromisso da profissão, no entanto, acaba por ter seu nível de importância enfatizado, no que concerne à atribuição ético-política, uma vez que o Serviço Social pode assumir diferentes posições através do processo socioeducativo que compõe sua ação.

Segundo Yazbek (1996: 57)

As ações profissionais dos assistentes sociais apresentam duas dimensões: a prestação de serviços assistenciais e o trabalho socioeducativo, sendo que há uma tendência histórica a hierarquizar a ação educativa em face ao serviço concreto. Na realidade é pela mediação da prestação de serviços sociais que o assistente social interfere nas relações sociais que fazem parte do cotidiano de sua “clientela”. Esta interferência se dá particularmente pelo exercício da dimensão socioeducativa (e político/ideológica) da profissão, que tanto pode assumir um caráter de enquadramento disciplinador destinado a moldar o “cliente” em termos de sua forma de inserção institucional e na vida social, como pode direcionar-se ao fortalecimento de projetos e luta das classes subalternizadas.

É em via destas questões, que se torna imprescindível refletir sobre o serviço social e suas correlações com a educação, as formas de inserção que essa categoria profissional assumiu, historicamente, neste espaço e as características contemporâneas que tornam o campo da educação ainda, ou principalmente, hoje demandatário da atuação do Assistente Social.

5. A intervenção do Serviço Social e seu compromisso com a Educação

O Serviço Social é uma profissão de caráter sociopolítico, crítico e interventivo e tem sua atuação pautada nas diversas expressões da Questão Social⁵. Sendo assim, a intervenção do

⁵ Em síntese “questão social” pode ser entendida como as contradições inerentes na relação entre capital e trabalho. Para Yamamoto (2007: 77) “A *questão social* não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu

assistente social caminha, entre outras instâncias, desde as manifestações de violações de direitos, até os mais diversos tipos de desigualdade presentes na sociedade.

Iamamoto sustenta que “parte-se do pressuposto de que a compreensão da profissão de Serviço Social implica o esforço de inseri-la no conjunto de condições e relações sociais que lhe atribuem um significado e nas quais torna-se possível e necessária”. (2007: 77)

Observando a partir desta perspectiva, entende-se que a postura atual da profissão confirma a colocação da referida autora, uma vez que a atuação do assistente social no cenário contemporâneo se coloca de forma ampla e diversificada diante das variadas formas que as contradições advindas da relação entre capital e trabalho se expressam na sociedade. Com isso torna-se possível perceber a atuação de assistentes sociais em campos diversos como no judiciário, na saúde, na habitação, na assistência e, cada vez mais enfaticamente, na educação, além de outros campos diretamente associados à garantia de direitos de grupos ligados por identidades de raça, gênero, idade, orientação sexual, entre outros, que sofrem com a discriminação vinda de grande parte da sociedade.

Todavia, a profissão está inserida no contexto da sociedade, o que a torna dinâmica enquanto tal e a faz ter que estar preparada para as novas peculiaridades que se apresentam neste cenário, observando-as de forma crítica e revelando sobre tais, novas possibilidades de atuação.

Para Iamamoto (2010: 19) “Pensar o Serviço Social na contemporaneidade requer os olhos abertos para o mundo contemporâneo para decifrá-lo e participar de sua recriação”.

Esta decifração requer, no entanto, uma gama de conhecimentos que permita compreender o que está sendo observado e quais os condicionantes se envolvem na dada situação, tanto em uma perspectiva macrossocial, quanto em uma perspectiva mais individual em que subjetividades estejam em questão.

Segundo FRAGA (2010: 46 – 47)

O AS [Assistente Social] exerce sua atividade profissional em diversos espaços, âmbitos, áreas, segmentos populacionais (criança e adolescente, idoso, pessoas portadoras de necessidades especiais, família) e em diferentes setores (seguridade social: saúde, previdência social, assistência social; educação, trabalho, habitação e na questão agrária). Dessa multiplicidade de possibilidades de atuação advém também uma variedade de processos de trabalho, o que exige desse profissional um arsenal de conhecimentos variados.

reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, entre o proletariado e a burguesia”.

Cabe, em via desta lógica, expor que essa dimensão de análise [das subjetividades] é também mandatária da ação do serviço social e, assim como na perspectiva macroestrutural, reflete a necessidade e a possibilidade da ação da profissão e atribui significado a mesma, já que as ditas subjetividades são fomentadas dentro do referido cenário macroestrutural e são, na maioria das vezes, produto indireto das contradições que estão postas nessa tal realidade.

Deste modo, faz-se necessário o Serviço Social indagar-se continuamente sobre a posição que assume nos dias atuais, visto que as áreas que necessitam de sua atuação estão para além do campo estrutural, ampliando-se a uma perspectiva humana mais interior, que no decorrer histórico da profissão passaram receber cada vez menos a atenção desses profissionais.

Confirmando esta ideia, Nicacio (2008), no que se refere ao processo de renovação do serviço social, coloca que

alguns problemas deixaram de ser objeto de reflexão. Alguns destes problemas dizem respeito ao modo pelo qual a questão social é vivida pelos sujeitos no seu cotidiano e também aos impasses que surgem no contato direto do assistente social com os usuários. Tais problemas não encontram mais lugar no debate profissional, embora o assistente social, com frequência, se depare com eles na sua prática. (NICACIO, 2008: 51)

Para o autor (2008) as dificuldades de se incluir as questões de subjetividades no debate profissional estão diretamente ligadas às críticas ao serviço social conservador.

No entanto, a reflexão que aqui se levanta, leva a crer que a referida “recriação do mundo contemporâneo”, citada por Iamamoto (2010), só se torna possível se requerida a partir de lutas coletivas cuja formulação compreende a agregação de interesses e objetivos que, antes de formar um grito de força ideológica, são modestas vozes individuais expressando anseios subjetivos, produzidos dentro de uma macroestrutura ornamentada pela influência da economia capitalista.

Sobre isto, Erinaldo Nicacio (2008: 55), sustenta que

o fato do assistente social levar em consideração diferentes níveis de análise na sua prática não faz dele um eclético. É precisamente a impossibilidade de articular as diferentes determinações de sua prática que o conduz a uma visão fragmentária, pragmática e intuitiva.

Feitas tais considerações, ressalta-se novamente neste ponto a ação do Serviço Social, cuja base está amparada em duas dimensões. Na abordagem feita por Piana (2009: 186) a

profissão “trabalha essencialmente as relações sociais por meio de uma ação global de cunho socioeducativo e de prestação de serviços”.

Esta colocação reflete, entre outros aspectos, o compromisso social da profissão na construção de uma autonomia subjetiva e reitera a máxima, já ressaltada, de que o Serviço Social tem, em seu fazer profissional, a exigência de um amplo conhecimento, que lhe permita uma visão crítica da forma como a sociedade está organizada e suas peculiaridades, bem como um conhecimento mais acurado do humano, que o possibilite compreender, até certo ponto, subjetividades fomentadas por essa forma de organização social e suas decorrentes características.

É possível recorrer, por exemplo, a discussão elaborada por Georg Simmel (1973) sobre o estilo de vida metropolitano, já que, conforme corrobora Yamamoto (2007:77), O Serviço Social se gesta e se desenvolve como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o *desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana*.

Segundo Simmel (1973) tal expansão urbana, ao criar o estilo de vida metropolitano e todos os seus aspectos sociotécnicos, influi diretamente em questões mais interiores, ou seja, Para o autor a vida especificamente moderna e seus produtos, são variantes exteriores que repercute nos conteúdos individual e superindividual da vida dos sujeitos.

Neste sentido, Simmel (1973) coloca que

A vida metropolitana [...] implica uma consciência elevada e uma predominância da inteligência do homem metropolitano. A reação aos fenômenos metropolitanos é transferida àquele órgão que é menos sensível e bastante afastado da zona mais profunda da personalidade. A intelectualidade, assim, se destina a preservar a vida subjetiva contra o poder avassalador da vida metropolitana. E a intelectualidade se ramifica em muitas direções e se integra com numerosos fenômenos discretos. (SIMMEL, 1973: 13)

Essa assertiva expõe, de um modo geral, que a vida mental passou a se deparar com novas condições, o que tornou a mente moderna ainda mais calculista. Para Simmel (1973) com o advento da economia monetária, o dinheiro passou a ser o principal nivelador das relações sociais, e propiciou a redução de valores qualitativos a quantitativos. O mundo, nesta lógica, foi transformado em problemas aritméticos, e a vida passou a ser gerida sob a influência da pontualidade, calculabilidade e exatidão. É dentro desta realidade que os indivíduos passaram a ampliar certo grau de impessoalidade, bem como promover uma

subjetividade altamente pessoal, fomentando o fenômeno psíquico da atitude blasé⁶ (Simmel, 1973).

Cabe neste ponto, a explanação de que os fatores niveladores citados pelo referido autor, como calculabilidade, extatidão e pontualidade, são realidades fortemente presentes dentro da lógica do capitalismo contemporâneo. Considerando que há, relacionado a estas e as demais características da modernidade elencadas por Simmel, uma separação gradual entre cultura objetiva e cultura subjetiva, torna-se imprescindível reforçar o compromisso do Serviço Social no seu aspecto interventivo, para que a profissão não se paute em uma atuação reducionista, privilegiando apenas um tipo de análise, visto que até mesmo a teoria que atualmente rege a atuação da categoria profissional em maior escala, recai nas colocações de Simmel e retrata as relações sociais quantificando-as em seus aspectos econométricos, uma vez que se baseia no conceito marxista da mais-valia⁷.

Não se está, entretanto, com esta colocação, fazendo uma crítica a este conteúdo teórico [marxismo], do qual, faz-se necessário repetir, se reconhece a grande contribuição para a profissão no ponto relativo à análise da sociedade em seus diversos aspectos. Isto é, na verdade, um alerta para o fato de que o Serviço Social não pode reproduzir esta separação entre as culturas objetivas e subjetivas e criar em sua própria postura profissional uma espécie de *atitude blasé*, desconsiderando outros tipos de manifestações do seu universo de intervenção que não as de nível econômico, cujas leituras são essenciais para a materialização da sua ação profissional na dimensão sócio-educativa.

Segundo Yazbek (1996)

Na divisão Social e técnica do trabalho, o assistente social vem sendo historicamente demandado para operar a assistência. Cabe a ele, ao lado de outros profissionais, implementar políticas socioassistenciais no âmbito das organizações públicas e privadas. (YAZBEK, 1996: 57)

Entretanto, sendo o assistente social o profissional incumbido de tal responsabilidade, cabe a ele considerar os aspectos anteriormente elencados, para que a atuação seja respaldada por um conhecimento mais amplo, que o permita analisar criticamente os aspectos externos,

⁶ Atitude Blasé resulta, em primeiro lugar dos estímulos contrastantes que, em rápidas mudanças e compressão concentrada, são impostos aos nervos [...] Uma pessoa se torna blasé quando os estímulos agitam os nervos até seu ponto de mais forte reatividade por um tempo tão longo, que eles finalmente cessam de reagir. (SIMMEL, 1973)

⁷ A produção da mais valia gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho (MARX, 1968, p.585). Em outras palavras significa o lucro do patrão sobre o excedente de trabalho.

da macroestrutura social, como também os aspectos internos, resultantes das variáveis exteriores. Esta gama de conhecimento é necessária, por exemplo, para atuar na dimensão socioeducativa da assistência, da qual o Serviço Social é responsável, pois o homem a quem se dirige o trabalho educativo, em sua totalidade, não pode ser visto dissociado das dimensões objetivas e subjetivas, uma vez que não possui somente necessidades materiais.

Feitas estas considerações e tendo por base a estruturação da educação da sociedade da forma como é atualmente, percebemos que o Serviço Social, possui uma correspondência direta com esta área tanto em sentido de relevância quanto no sentido de compromisso, pois veste-se da responsabilidade de romper com a mera formação alienante para uma sociedade regida pelos diplomas, através de um trabalho socioeducativo realmente embasado em seu ideal social e político de tornar os indivíduos capazes de autonomamente lutar pelos seus direitos. A assistência, neste sentido, assume uma importante posição no campo educacional, permitindo visualizarmos, em termos práticos, a tão propalada intersetorialidade⁸ entre as políticas.

Assim, com base no duplo caráter da ação do serviço social, tem-se o objetivo da assistência estudantil que se reflete no alcance da formação do universitário superando as adversidades estruturais e individuais e na promoção de uma postura crítica frente à educação alienante promovida pelo capitalismo, atendendo aos princípios éticos profissionais do Serviço Social.

Dentro desta lógica, a dimensão socioeducativa

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

Dito isto, vale apontar que a atuação do Serviço Social na área da educação possui um perfeito encaixe, pois atende tanto a uma dimensão particular ligada a ética profissional da categoria, que faz esse profissional sentir-se compromissado com a luta por um outro tipo de sociedade, como também atende expectativas do próprio universo da educação, onde a atuação se concretiza, uma vez que possibilita romper com um sistema alienante recuperando os verdadeiros objetivos do sistema educacional, além de possibilitar, em termos práticos,

⁸ intersetorialidade aqui concebida como uma nova forma de trabalhar, um processo de aprendizagem e de determinação de sujeitos que, através de uma gestão integrada, respondam com eficácia aos problemas da população, a partir de uma gestão que privilegia a integração de diversas áreas de conhecimento.

através de serviços socioassistenciais, a formação de alunos oriundos das classes menos favorecidas, incidindo diretamente sobre o cenário de desigualdade, criando os meios pra sua superação.

6. Considerações Finais

A atuação dos assistentes sociais na política educacional ainda é tímida. Porém esse espaço vem, aos poucos, sendo conquistado.

É importante, no entanto, que a educação seja tida a partir de uma perspectiva mais ampla que possibilite mapear suas contradições e desenvolver estratégias de intervenção sobre as mesmas. É preciso, por exemplo, dar maior atenção à intervenção do Serviço Social e enfatizar sua importância nesse campo específico, uma vez que, embora não esteja necessariamente vinculada à área da educação enquanto política social gerida pelo Estado, a dimensão socioeducativa da profissão assume nesse terreno um papel importante de rompimento com uma alienação advinda da macroestrutura social. Destarte, a assistência se torna cada vez mais importante no campo educacional e a atuação do Assistente social, dentro de uma perspectiva intersetorial, é cada vez mais demandada. Através dela, o assistente social poderá por em práticas metodologias próprias para a garantia de direitos, criando uma forma de intervenção que agregue a prestação de serviços socioassistenciais por um lado, mas articulando a dimensão socioeducativa de outro, atuando tanto de forma a possibilitar o acesso e a permanência na educação, quanto no desenvolvimento de uma compreensão crítica com relação aos direitos sociais e a cidadania.

O Serviço Social tem no campo da educação uma ação que

pressupõe a compreensão da educação enquanto Política Social e exige uma ação articulada de diversos sujeitos sociais, e de uma equipe de profissionais que esteja minimamente alinhada em relação ao que se pretende de uma ação educativa. [...] Uma perspectiva de ação mais crítica tem por finalidade a formação de sujeitos capazes de pensarem por si mesmos a partir do domínio de bens culturais produzidos socialmente, a fim de que assumam sua condição de sujeitos na dinâmica da vida social. (XAVIER, 2010: 29)

A tarefa de refletir a educação de forma mais ampla contribui para entendê-la como uma política social vasta e complexa, pois envolve a formação dos sujeitos em aspectos como social, político, cultural, intelectual e psicológico, reiterando a importância de se levar em conta tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos.

A atuação do Serviço Social no âmbito da educação vem sendo amplamente discutido nos dias atuais, tem sido inclusive o referencial para vários projetos de leis que correm na

câmara e no senado. No entanto, a não institucionalização da atuação do serviço social na educação não impediu que a categoria reconhecesse a importância de sua intervenção nesse âmbito e desenvolvesse uma ação realmente comprometida. Em uma perspectiva intersetorial, o Serviço Social, tem ocupado alguns espaços na educação, principalmente no ensino superior, e contribuído tanto em tornar possível a formação de indivíduos oriundos da classe menos favorecida, a partir da execução de serviços sócioassistenciais, quanto em romper com uma educação subvertida aos interesses da ordem econômica vigente, reprodutora da dominação.

7. Referências Bibliográficas

ABONG. Coletânea de Textos Básicos. **I Conferência Nacional de Assistência Social**. Caderno CNAS – ABONG, Brasília, 1995.

BACKX, Sheila. O Serviço Social na Educação. IN: REZENDE, Ilma & CAVALCANTI, Ludmila D. **Serviço Social e Políticas Sociais**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

BARRETO, Ivete S.; BEZERRA, Ana L. Q.; BARBOSA, Maria A. **Assistência Universitária – Compromisso Social**. Revista da UFG, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/F-assistencia.html Acesso em: 04 nov 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei9.394/1996** – Rio de Janeiro: Lamparina 2008.

CAÔN, Giovana F.; FRIZZO, Heloisa C. F. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização no Brasil**. Disponível em: http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/AVIposgraduacao0907_31171013.pdf Acesso em 13 set 2011.

CFESS. **Código de Ética Profissional do Serviço Social**. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf Acesso em: 06 nov 2011

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

FRAGA, Cristina Kologeski. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. IN: **Revista Serviço Social e Sociedade**. Nº 101, p. 40 – 64. Cortez: São Paulo, 2010.

GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais para a Educação Superior: Acesso, Permanência e Formação. IN: **Revista Diálogo Educacional**. Vol. 4, nº 11, p. 1 – 10. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR): Paraná, 2004. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189117774004.pdf> Acesso em: 18 out 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e formação profissional**. 19ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ & CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 21ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Coleção Perspectivas do Homem, vol. 2, série Economia. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

MIOTO, Regina C. T. **Estudos Socioeconômicos**. Disponível em: http://www.ziddu.com/download/8487565/Texto-base_1.pdf.html Acesso em: 13 out 2011.

_____ & NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Sistematização, planejamento e avaliação das ações dos assistentes sociais no campo da saúde. In: MOTA, Ana Elizabete... [et. al.], (orgs). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**, 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2008.

NICACIO, Erinaldo. Serviço Social e Subjetividade. IN: **Revista Praia Vermelha**. nº 18, p. 46 -71. Universidade Federal do Rio de Janeiro: (UFRJ): Rio de Janeiro, 2008.

NOSELLA, Paolo. **Qual o compromisso político?: ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura**. 2ª edição, revista e ampliada. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco (EDUSF), 2002.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E SERVIÇO SOCIAL: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. Tese de Doutorado em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro: 2007.

PIANA, Maria Cristina. **Serviço Social e Educação: Olhares que se entrecruzam**. IN: Revista Serviço Social e Realidade. Vol.18, n.02. p.182-206, 2009. Disponível em: <http://seer.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/File/136/187> Acesso em 25 set 2011.

PINTO, Rosa Maria Ferreira. **Política Educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1986.

RODRIGUES. Horacio Wanderley. **Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior**. Revista Sequência, no 52, p. 201-216, jul. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15207> Acesso em: 12 set 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 34ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVEIRA, Maria L. S. da. Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo. IN: **Revista Outubro**. Nº7, 2002 Disponível em: www.revistaoutubro.com.br/edicoes/07/out7_08.pdf Acesso em: 28 out 2011.

SIMMEL, Georg. A Metópole e a Vida Mental. In: VELHO, Otávio Guilherme. **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SPOSATI, Adailza de Oliveira. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. 9 edição, São Paulo: Cortez, 2007.

XAVIER, Alessandra de Muros. **Serviço Social e Educação: Análise do reconhecimento social e das experiências profissionais construídas nos diversos campos da política educacional**. Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes Subalternas e Assistência Social**. Cortez: São Paulo, 1996.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. IN: **Revista Brasileira de Educação**. V.11, nº32, Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf
Acesso em 12 set 2011.