

Educação e Serviço Social

debates contemporâneos

Francisca Rejane Bezerra Andrade
Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo
Organizadoras



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira • Ana Cristina de Moraes • André Lima Sousa • Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Daniele Alves Ferreira • Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos
Germana Costa Paixão • Heraldo Simões Ferreira • Jamili Silva Fialho • Lia Pinheiro Barbosa
Maria do Socorro Pinheiro • Paula Bittencourt Vago • Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita
Sandra Maria Gadelha de Carvalho • Sarah Maria Forte Diogo • Vicente Thiago Freire Brazil

Francisca Rejane Bezerra Andrade
Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo
Organizadoras

Educação **e Serviço Social:** **debates contemporâneos**

ANA CAROLINE DE SOUSA SILVA
ANA CAROLINE DIAS GUIMARÃES
ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES
ANDRÉ DOS SANTOS BANDEIRA
BÁRBARA DINIZ LIMA VIEIRA ARRUDA
CAMILA AMORIM
EMANUEL BRUNO LOPES DE SOUSA
FLÁVIA GONÇALVES DA SILVA
FRANCISCA REJANE BEZERRA ANDRADE
GRAYCEANE GOMES DA SILVA
HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO
ILA MARIA SILVA DE SOUZA MENDES DE FREITAS
ILANNA TEIXEIRA NUNES
JESSYCA BARBOSA DUARTE
LUDIMILA FAÇANHA LOPES
MÁRCIA LORENA BEZERRA PEIXOTO
MARIA ALVES DE MELO
MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE
MARIA DO SOCORRO CAMELO MACIEL
MAYARA CELY PAULO DA SILVA MEDEIROS
MÔNICA DUARTE CAVAINAC
RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO KOKAY
RENATA MARIA PAIVA DA COSTA
RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA RIBEIRO
TEREZA NAIR DE PAULA PACHÊCO
TUANY ABREU DE MOURA



1ª EDIÇÃO | FORTALEZA-CE | 2025

EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

© 2025 *Copyright* by Francisca Rejane Bezerra Andrade
e Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo (Orgs.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A554e Andrade, Francisca Rejane Bezerra
Educação e Serviço Social: debates contemporâneos/ Francisca Rejane Bezerra Andrade; Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo (org.). - Fortaleza: EdUECE, 2025.
320p. il. [livro eletrônico]
ISBN: 978-85-7826-985-2
<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2>

1. Educação. 2. Serviço Social. 3. Interdisciplinaridade. 4. Andrade, Francisca Rejane Bezerra. 5. Araújo, Helena de Lima Marinho Rodrigues. I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 7

Francisca Rejane Bezerra Andrade

1 O AUXÍLIO MORADIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS DE SOBRAL: REFLEXÕES SOBRE A PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES MIGRANTES | 11

Ilanna Teixeira Nunes

Francisca Rejane Bezerra Andrade

Mônica Duarte Cavaignac

2 OS DESAFIOS DA INSERÇÃO E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA | 37

Jessyca Barbosa Duarte

Márcia Lorena Bezerra Peixoto

Renata Maria Paiva da Costa

Ludimila Façanha Lopes

3 NA CORDA BAMBA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS DE CAMADAS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR DOS SERTÕES DE CRATEÚS, CEARÁ | 72

Bárbara Diniz Lima Vieira Arruda

4 ACCOUNTABILITY E SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAEC): A PERTINÊNCIA DOS RESULTADOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSES PARA AS REFLEXÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO | 109

Francisca Rejane Bezerra Andrade

Grayceane Gomes da Silva

Maria Alves de Melo

5 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES BASILARES A PARTIR DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS | 135

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

Ila Maria Silva de Souza Mendes de Freitas

- 6 OS DES(CAMINHOS) DA POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (LEI Nº 14.945/2024): QUE POLÍTICA É ESTA? | 159**
André dos Santos Bandeira
Ana Cláudia da Silva Rodrigues
- 7 A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA | 184**
Ana Caroline de Sousa Silva
Flávia Gonçalves da Silva
Tereza Nair de Paula Pachêco
Mayara Cely Paulo da Silva Medeiros
- 8 A (DES)CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ | 208**
Raquel Almeida de Carvalho Kokay
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite
- 9 A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: NOVAS FORMAS DE TRABALHO E DE INTERAÇÃO COM OS USUÁRIOS | 232**
Emanuel Bruno Lopes de Sousa
Maria do Socorro Camelo Maciel
- 10 GESTÃO ESCOLAR E A INTERFACE COM O SERVIÇO SOCIAL: PESQUISA DE LEVANTAMENTO NO ACERVO DA BIBLIOTECA DA UECE NO RECORTE TEMPORAL DE 2011 A 2023 | 259**
Ana Caroline Dias Guimarães
Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro
- 11 ADOECIMENTO MENTAL E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE | 285**
Camila Amorim
Tuany Abreu de Moura



APRESENTAÇÃO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/apr>

FRANCISCA REJANE BEZERRA ANDRADE

Pós-Doutora em Ciências da Educação (J. W. Goethe Universität Frankfurt Am Main), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Ciência Política pela UFC e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UECE. Líder do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE e coordenadora do Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho (Jeptra) do Centro de Estudos Sociais Aplicados da UECE.
E-mail: rejane.bezerra@uece.br



livro *Educação e Serviço Social: debates contemporâneos* resulta de nosso trabalho coletivo no Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes), que está vinculado ao curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará, bem como ao Mestrado Acadêmico em Serviço Social e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará.

Esta coletânea reúne artigos de professores/as, pesquisadores/as, alunos/as, ex-alunos/as e profissionais das áreas de Educação e Serviço Social que foram ou que permanecem vinculados ao Geppes e de pesquisadores/as colaboradores/as que, numa profícua relação, vêm unificando esforços no sentido de realizar pesquisas na área da Educação e/ou do Serviço Social na contemporaneidade.

Apresentar esta obra coletiva é uma honra, ao mesmo tempo que se torna uma tarefa difícil, considerando o conjunto da produção e a riqueza da diversidade dos olhares presentes nos artigos aqui publicados. Ressalvada essa limitação, posso afirmar que os textos que compõem esta obra nos permitem compreender a importância de elucidarmos teórica e empiricamente as transformações ocorridas nos diversos campos da vida social neste século e, sobretudo, os seus reflexos nas políticas sociais, assim como na atuação profissional dos trabalhadores que intervêm nestas políticas.

Como se verá, esta coletânea proporciona ao/à leitor/a uma aproximação com o conhecimento científico e estimula novas reflexões, desafiando-o/a a realizar mediações que contribuam para uma análise crítica da realidade, bem como o/a faz pensar e compreender o mundo pelas suas relações e seus processos.

Evidencia-se, finalmente, a pertinência do Geppes em demarcar que as transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais, ocorridas nas três últimas décadas, situam questões novas e desafiadoras para os/as pesquisadores/as críticos/as. Portanto, o/a leitor/a terá a oportunidade de refletir sobre tais questões, bem como de elaborar outras no decorrer da leitura deste livro.

Agradeço aos/às autores/as pela oportunidade de organizar esta obra em parceria com a professora doutora Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo e por apresentá-la. Concluo minha escrita com o seguinte pensamento de Karl Marx: “Uma ideia torna-se força material quando ganha as massas organizadas”.



1 O AUXÍLIO MORADIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - *CAMPUS DE SOBRAL*: REFLEXÕES SOBRE A PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES MIGRANTES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/cap1>

ILANNA TEIXEIRA NUNES

Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e assistente social também pela UFC.

E-mail: ilannatn@gmail.com

FRANCISCA REJANE BEZERRA ANDRADE

Pós-Doutora em Ciências da Educação (J. W. Goethe Universität Frankfurt Am Main), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Ciência Política pela UFC e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UECE. Líder do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE e coordenadora do Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho (Jeptra) do Centro de Estudos Sociais Aplicados da UECE.

E-mail: rejane.bezerra@uece.br

MÔNICA DUARTE CAVAINAC

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e doutora em Sociologia também pela UECE. Professora do curso de Direito, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UECE.

E-mail: monica.cavaignac@uece.br

Introdução

Houve um avanço em várias pautas sociais nas duas últimas décadas, mas a garantia da educação superior na realidade brasileira ainda é atravessada por vários desafios, principalmente quanto ao acesso da população entre 18 e 24 anos de idade. No âmbito do ensino superior, também se reproduzem as relações de poder e exclusão do sistema de desigualdades do capital, promovendo o alijamento de milhares de jovens da universidade.

Com as reformas educacionais realizadas nos anos 2000, o país experimentou um aumento considerável no número de matrículas no ensino superior (principalmente na rede privada). Milhares de jovens conseguiram ter acesso a um curso de nível superior, fato muito emblemático se compararmos com períodos históricos anteriores, porém, diante da expansão do ensino superior nas últimas décadas, faz-se presente um importante aspecto: permanecer na universidade.

Sabe-se que, juntamente com o processo de expansão da rede federal de ensino, ocorreu a interiorização da educação superior. Esse movimento levou cursos de graduação e pós-graduação para cidades de médio e pequeno porte, promovendo diversas transformações

no cenário dos municípios, assim como no cotidiano de seus habitantes. Com a relativa aproximação de universidades e faculdades em suas regiões, muitos jovens que não ousavam migrar para os centros urbanos mais distantes agora vislumbram chances mais próximas de acesso ao ensino superior.

O processo de interiorização da universidade, ao contrário do que muitos podem imaginar, não excluiu a necessidade de os estudantes deixarem suas casas para morar em outras cidades. O processo de migração ainda é indispensável para uma parcela considerável de jovens universitários, uma vez que muitas cidades em torno dos *campi* estão geograficamente bastante distantes. Essa realidade impõe para as instituições de ensino superior (IES) uma demanda cada vez maior por ações de assistência estudantil que assegurem a permanência dessa parcela de discentes.

As mudanças que as universidades públicas atravessaram nas duas últimas décadas têm engajado um número crescente de pesquisas acadêmicas, porém, ainda são poucos os estudos que buscam entender como as ações de assistência estudantil vêm se apresentando na vida acadêmica dos discentes, principalmente daqueles que dependem diretamente dos programas de moradia para morar nas cidades-sede dos cursos.

Diante desse contexto, compreender o modo como as ações de assistência estudantil, em especial as de promoção da moradia, repercutem na trajetória acadêmica de jovens das classes populares é fundamental para subsidiar discussões sobre o direito à educação, de modo mais abrangente, e o ingresso e a permanência no ensino superior, de maneira mais específica. Para a consecução

desse intento, optou-se por conduzir a pesquisa, descrita neste capítulo, em um *campus* localizado no interior do estado do Ceará, na cidade de Sobral, distante mais de 200 quilômetros da capital, Fortaleza.

Por se tratar de uma investigação de natureza com enfoque qualitativo, privilegiaram-se os significados que os sujeitos atribuem a suas experiências no mundo social. Adquiriu centralidade, portanto, o estudo da história, representações, relações, crenças, percepções e opiniões dos estudantes entrevistados. Isso posto, a abordagem interpretativa, também conhecida como construtivismo social (Creswell, 2014), orientou a perspectiva teórico-metodológica do trabalho investigativo.

A fase inicial da pesquisa de campo se deu com a coleta de informações socioeconômicas de todos os discentes do *campus* beneficiários do auxílio moradia, assim como de seus familiares, construindo uma caracterização mais ampla do perfil desses usuários. Em seguida, foram empreendidas entrevistas semiestruturadas com estudantes de cada curso de graduação¹. As pesquisas documental, bibliográfica e de campo compuseram o trabalho investigativo, resultando numa dissertação de mestrado.

Tendo em vista esse panorama, o objetivo deste capítulo é refletir sobre as repercussões do auxílio moradia estudantil da Universidade Federal do Ceará (UFC) nas trajetórias acadêmicas de jovens das classes populares, oriundos de cidades de pequeno porte da região norte

¹ Foram realizadas sete entrevistas com estudantes de cada curso de graduação do *campus*. Os cursos são: Ciências Econômicas, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Finanças, Medicina, Música e Odontologia. Optou-se por modificar o nome dos interlocutores para preservar o anonimato deles.

do estado do Ceará. Procurou-se privilegiar as narrativas tecidas pelos sujeitos acerca da sua própria experiência de vida. Para tal, participaram da pesquisa jovens universitários beneficiários do auxílio moradia do *campus* de Sobral.

As reformas educativas na rede federal de ensino superior nas últimas décadas

A educação superior, principalmente nas universidades públicas, por um longo período foi ocupada pelas elites (Esther, 2015; Fonseca, 2018), materializando-se por diversos processos de seletividade (Lima; Bianchini, 2017), porém, nas últimas décadas, esse nível de ensino tem sido atravessado por mudanças significativas, conseguindo ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos.

No início dos anos 2000, marcadamente pós-2003, novos elementos foram incorporados no âmbito das políticas públicas no Brasil, inclusive na educação superior. Conforme Cislaghi e Silva (2013), esse período é definido por um processo de expansão do ensino terciário em conformidade com os ditames do Banco Mundial, tendo por objetivos formar mão de obra qualificada para o mercado e favorecer a coesão social mediante a expansão do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, promovendo, assim, uma massificação desse nível de ensino. Mesmo que as medidas praticadas tenham beneficiado fortemente parcelas da burguesia interna, sabe-se que as camadas médias e populares obtiveram alguns ganhos, como a ampliação do acesso – principalmente para negros/as e indígenas.

Segundo Lima (2020), é o Estado que cria o arcabouço jurídico para operar a política de expansão da educação superior nas primeiras décadas do século XXI, a qual é marcada pelo crescente processo de mercantilização e de certificação em larga escala. Como expressões desse processo, tem-se o aumento do número de IES privadas; o financiamento público indireto para o setor, por meio do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (ProUni); a ampliação do ensino a distância (EaD), sobretudo a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB); e a expansão das vagas na rede federal de ensino, mediante o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Criado pelo Decreto Presidencial nº 6.069/2007, durante o segundo governo Lula (2007-2010), o Reuni teve como objetivo ampliar os cursos de graduação nas universidades federais e aumentar o número de estudantes por professor em sala de aula, o que levou à intensificação do trabalho docente e ao aumento das demandas estudantis por melhores condições de permanência. Desse modo, o Reuni alterou a cena nas universidades federais, as quais passaram a contar com novos atores. Estes, inclusive, em boa parte, somaram forças à luta por uma política de assistência estudantil (Cislaghi; Silva, 2013).

Somando-se a esse contexto de mudanças, convém citar a luta empreendida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) para o estabelecimento de medidas de assistência estudantil, que, por meio de pesquisas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes da graduação, travou movimentos importantes para articular

propostas de criação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em 2007, a Associação Nacional dos Dirigentes Federais do Ensino Superior (Andifes), conjuntamente com o Fonaprace, recomendou ao Governo Federal a adoção de um Plano que contemplasse essas medidas, impulsionando a edição da Portaria nº 39. Essa Portaria, criada em dezembro de 2007, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), configurando-se como a primeira iniciativa legal no âmbito das universidades e institutos federais que tinha o objetivo de consolidar ações que dessem suporte à permanência dos estudantes com dificuldades econômicas e sociais. Posteriormente, o referido instrumento normativo foi modificado, dando origem ao Decreto nº 7.234/2010.

O PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação das IES federais. Consiste num conjunto de ações de assistência estudantil que envolve diversas áreas, desde a alimentação, a moradia e o transporte, até a cultura e o esporte (Brasil, 2010).

Como assinalam Andrade, Santos e Cavaignac (2016), trata-se de um amplo leque de ações que requerem a destinação de recursos para que estudantes de baixa renda possam permanecer e concluir seus cursos com qualidade. Afinal, o acesso ao ensino superior público e gratuito, conforme afirmam Silva e Veloso (2013), compreende não apenas o ingresso, mas também a permanência estudantil e a qualidade da formação profissional.

Em 2024, o atual governo Lula sancionou a PNAES, mediante a Lei nº 14.914/2024:

[...] com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos (Brasil, 2024).

A política tem ainda como objetivos minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, além de reduzir as taxas de evasão e retenção da rede pública de ensino superior, mediante a promoção da melhoria de desempenho acadêmico e inclusão social.

Outra relevante medida implementada nas IFES nesse contexto foi a política de cotas. Aprovada em 2012², a Lei nº 12.711 percorreu um longo caminho para sua implementação. Objeto de reivindicação de diversos movimentos sociais da negritude, as medidas de ação afirmativa foram a soma de grandes esforços. A Lei dispõe, em síntese, sobre o ingresso de estudantes egressos/as de escolas públicas, pretos(as), pardos/as, indígenas e/ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Mesmo sendo alvo de inúmeras críticas, Senvevies e Mello (2019) indicam que a Lei de Cotas, em conjunto com o Sistema de Seleção Unificado e o Exame Nacional do Ensino Médio (SISU/ENEM), alterou significativamente a participação de pretos/as, pardos/as e indígenas nas IFES.

É válido considerar que as ações implementadas nos últimos anos promoveram mudanças no cenário

² Em 2023, um projeto de lei sancionado pelo presidente Lula atualiza a Lei de Cotas Federal, estabelecendo que, das vagas reservadas para estudantes oriundos de escola pública, haverá uma análise proporcional de pretos/as, pardos/as, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Além disso, foi estabelecido que o programa deve ser reavaliado a cada dez anos, divulgando anualmente um relatório sobre permanência, conclusão e evasão dos/as estudantes beneficiados por cotas.

da educação superior no Brasil, principalmente no âmbito das instituições federais. Em alguma medida, esse campo, por meio do ingresso de novos atores, vem passando por um processo de reconfiguração. O acesso e permanência de sujeitos sociais até então à margem do sistema de educação superior é visto como uma conquista da classe trabalhadora, assim como de grupos historicamente alijados desses espaços, como negros/as e indígenas.

O PNAES enquanto programa social da política educacional brasileira

O PNAES foi o principal instrumento regulatório para assistência aos/às discentes de graduação nas IFES. Esse Programa estabelecia a assistência estudantil em nível institucional em todo o país (Dutra; Santos, 2017), assim como a colocava como política pública de direito. Recentemente, o Programa é alçado à estatura de Política com a aprovação da Lei nº 14.914/2024. Espera-se que as ações de assistência estudantil se ampliem e que haja incremento orçamentário para manutenção e realização das ações. A nova Lei PNAES traz ações amplas, que percorrem diversos direitos sociais e estabelece que caberá às IFES organizar os critérios e metodologia de seleção dos/as discentes a serem beneficiados/as.

O público prioritário da PNAES é formado por estudantes da rede pública da educação básica e/ou de famílias com renda *per capita* não superior a um salário mínimo e meio³, cabendo às IFES estabelecerem mais re-

³ Alterado recentemente para um salário mínimo com a Lei nº 14.914/2024.

quisitos, caso seja pertinente. Na prática, segundo Moce-
lin (2019), esses critérios se traduzem como uma restrição
para o conjunto dos estudantes, destinando a assistência
estudantil apenas para uma parcela. Sob tal perspectiva,
a focalização da assistência estudantil leva a uma:

[...] divisão entre estudantes pobres e suposta-
mente ricos, estigmatizando os que precisam mais
e excluindo uma larga parcela de estudantes que,
para ter dedicação exclusiva aos estudos, também
necessitam de auxílio do Estado (Cislaghi; Silva,
2013, p. 507).

Apesar do caráter focalizado do PNAES, a UFC am-
pliou consideravelmente o alcance das ações de assistên-
cia aos estudantes, que ocorriam desde 1957, mas tinham
abrangência muito menor. Assim, na última década, a
referida Universidade pôde oportunizar novos serviços,
os quais são divididos, resumidamente, em cinco frentes:
apoio psicossocial, apoio acadêmico, alimentação, mora-
dia e esporte. As ações com maior impacto financeiro e
alcance são as de alimentação, moradia e apoio acadê-
mico. Para acessar essas ações, o/a universitário/a preci-
sará participar de um processo seletivo, regulamentado
por edital específico, em que entregará documentação
comprobatória da situação socioeconômica de sua famí-
lia, assim como a sua própria. Em média, são publicados
dois editais anualmente, os quais não atendem a metade
dos/as inscritos/as, principalmente quando a demanda é
por auxílio moradia.

Em relação às ações de assistência aos/às estudan-
tes do *campus* de Sobral, objeto de análise neste capítulo,
há a concentração dos serviços no repasse dos auxílios

financeiros e acesso ao restaurante universitário, tendo pouca oferta dos serviços de apoio psicossocial, marcadamente de orientação pedagógica. Dessa forma, dentre as iniciativas da assistência estudantil de maior relevância, há o auxílio moradia, regulamentado pelo Anexo XI da Resolução nº 08/2013/CEPE, que repassa um valor fixo mensal aos/às estudantes. Conforme o sítio eletrônico da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFC, o referido Programa deve atender a estudantes dos cursos de graduação presenciais, cujo núcleo familiar reside fora da sede de seu *campus*, assim como comprovar situação de “vulnerabilidade” socioeconômica. Em regra, o beneficiário fará jus ao auxílio durante todo o período de seu curso e terá também isenção da taxa do restaurante universitário.

No *campus* de Sobral, aproximadamente 50% dos/as discentes que participaram do processo seletivo para os auxílios estudantis no ano de 2022 se inscreveram para o recebimento do auxílio moradia. É válido registrar que somente 25% conseguiram receber o benefício devido ao número reduzido de vagas. A quantidade de estudantes que têm núcleo familiar proveniente de outras cidades e que estão dentro dos critérios elencados pelo PNAES tende a ser muito maior do que o registrado no processo seletivo, visto que muitos/as não obtiveram informações sobre o auxílio e até mesmo desistiram de concorrer devido ao pouco número de vagas.

Corroborando a análise, temos o trabalho de Sousa e Freitas (2020), o qual aponta que 66,16% dos estudantes da Universidade Estadual Vale do Acaraú, localizada também em Sobral, eram provenientes de outras cidades. O trabalho indica ainda que a renda familiar desse grupo não ultrapassa dois salários mínimos.

Por certo, esses percentuais conseguem referenciar o cenário no qual estão circunscritas as universidades no município de Sobral. Compreende-se, a partir do levantamento desses dados, mesmo que breves, que, apesar do esforço de interiorização, ainda são relevantes medidas que deem suporte à moradia dos/as estudantes. Assim, o Programa de Assistência Estudantil da UFC, por meio do auxílio moradia, apresenta-se como direito social que busca diminuir as desigualdades educacionais no ensino superior ao garantir algo elementar: moradia e alimentação.

Na esteira das análises sobre a condição desses estudantes, não se pode desconsiderar ainda os modos objetivos e subjetivos de existência desse agrupamento, materializados pelos capitais econômico, social e cultural. Por isso, no esforço de discutir a questão, trazemos para o debate alguns dados da pesquisa que foi realizada em 2021, a qual traça o perfil socioeconômico dos beneficiários do auxílio moradia no *campus* de Sobral.

A começar pela situação socioeconômica, verificou-se que a renda familiar dos/as graduandos/as é de até meio salário mínimo *per capita* em 90% dos casos. Os familiares, em sua maioria, ocupam postos de trabalhos que exigem nenhuma ou pouca qualificação técnica, tendo como consequência direta menor remuneração, já que essas atividades, historicamente, proporcionam menor renda. Outra característica que marca esse grupo é a escolaridade da mãe e do pai ou de quem criou como tal, que corresponde, respectivamente, a 94% e 98% de pessoas que não acessaram o ensino superior. Cerca de 59% dos homens não concluíram a primeira etapa da educação básica.

Em relação à origem escolar e regional, respectivamente, 88,58% cursaram o ensino médio na rede pública de ensino (o restante desse quantitativo cursou em escolas particulares sob a condição de bolsistas). A mobilidade acadêmica, propagandeada pelo novo sistema de seleção implementado pelo Governo Federal, não acarretou uma significativa mudança no contexto do *campus* de Sobral/UFC, visto que a maior parte dos/as graduandos/as é da região noroeste e norte do Ceará, correspondendo, dessa forma, à política de promoção da educação superior nas áreas intermediárias do estado.

No conjunto dos/as estudantes integrantes do auxílio moradia, encontra-se um perfil jovem, com baixo capital econômico e baixo capital escolar de suas famílias, apresentando uma quantidade considerável de familiares com o ensino fundamental incompleto, bem como exercendo trabalho com nenhuma ou pouca qualificação técnica. O perfil apresentado, portanto, é corroborado por outros estudos que discutem a trajetória acadêmica de jovens das camadas populares (Lacerda, 2006; Silva, 2018; Viana, 1998; Zago, 2007). Na sequência, será abordado o auxílio moradia na perspectiva dos/as estudantes do *campus* da UFC em Sobral, participantes da pesquisa.

O auxílio moradia visto pela ótica dos/as estudantes

Com a realização das entrevistas, buscaram-se, nos discursos dos/as estudantes, elementos acerca de sua participação no benefício a partir de suas trajetórias acadêmicas. Como na maioria das pesquisas, entender como

se deu a chegada na universidade, a troca de cidade, as condições de moradia atuais e as suas perspectivas sobre a vida acadêmica após o recebimento do auxílio foi essencial. Todavia, a pesquisa diferenciou-se ao trazer à tona os pontos de vista a partir das experiências dos/as estudantes.

Os/As interlocutores/as são provenientes de pequenos municípios localizados na região norte do Ceará, ou seja, localizados no entorno da cidade de Sobral. Todos se mudaram de seus locais de moradia devido à distância até a universidade, visto que a longitude dificulta ou impossibilita o acesso. No que se refere à origem escolar, o ensino médio foi realizado na rede pública de ensino, cuja trajetória escolar, conforme os relatos, foi exitosa. Esse cenário corrobora uma das premissas da teoria de Bourdieu e Passeron (2018) acerca da superseleção dos/as jovens universitários/as oriundos/as das classes populares. A trajetória escolar de boa parte dos pais (ou quem criou como tal) se deu até o ensino fundamental. Também são usuários/as de um programa de transferência de renda do governo federal (Bolsa Família) para pessoas em vulnerabilidade socioeconômica. Assim, não por acaso, o principal ponto que perpassa o ideário dos/as jovens entrevistados/as sobre o ingresso no ensino superior trata-se da possibilidade de mudar as suas próprias condições socioeconômicas, como também de suas famílias, por meio da conclusão da graduação e do ingresso no mercado de trabalho. Abaixo, trechos que apontam para essa direção:

Então, só ia conseguir um emprego bom se tivesse diploma, mas nunca disseram o que eu tinha de fazer, qual curso eles queriam que eu fizesse, né?

Disseram que tinha de fazer um curso superior (Adriano⁴, Engenharia da Computação).

[...] porque, no fundo do meu coração, conseguir uma faculdade sempre foi o meu sonho. Então, eu botei na minha cabeça que eu precisava de uma faculdade, e a mãe me dizia que eu precisava de uma faculdade (Léo, Ciências Econômicas).

Pode-se encontrar um aspecto comum que atravessa os discursos: a universidade como meio de ascensão social. Para os jovens das camadas populares, a conclusão de um curso de nível superior é um elemento diferenciador em suas trajetórias, ao contrário do que ocorre em grupos originários das classes média e alta (Bourdieu; Passeron, 2014, 2018).

As entrevistas apontaram duas situações que caracterizaram o início das atividades universitárias: estudantes que realizavam o movimento pendular, ou seja, moviam-se diariamente entre suas cidades e a sede do *campus*; e uma outra parte que precisou mudar-se logo no começo das atividades acadêmicas devido à impossibilidade de deslocar-se todos os dias. Esse segundo grupo necessitou, antes do recebimento do auxílio, elaborar estratégias diversas para assegurar sua manutenção na nova cidade, pois a família não conseguia custear as despesas financeiras.

O primeiro grupo, aparentemente, não precisaria mudar para a sede do curso, afinal conseguia ir e vir todos os dias. Entretanto, os diversos relatos dos/as interlocutores/as da pesquisa apontam que essa prática gera

⁴ O nome de todos/as os/as participantes da pesquisa foi alterado para que fosse resguardada a privacidade deles/as.

esgotamento físico e mental. Nesse sentido, o desempenho acadêmico e a saúde podem ser comprometidos. Para Ferreira (2017), o tempo de deslocamento é um relevante indicador da qualidade de vida em áreas urbanas, assim como um parâmetro das desigualdades sociais e espaciais (Aranha, 2005). Esse contexto, dadas as condições socioeconômicas dos/as estudantes, tanto das grandes cidades quanto das de médio e pequeno porte, pode aprofundar ainda mais as dificuldades vivenciadas na universidade, principalmente para os/as que não conseguem romper com o movimento pendular.

Para os/as que migraram logo no início do curso, havia outras preocupações, como a garantia de moradia e de alimentação, que representavam um impacto no orçamento familiar (fonte de preocupação constante, conforme os relatos). Além dessas questões, também foi apontada a dificuldade na aquisição de utensílios básicos para o lar e de material acadêmico (livros, apostilas, dentre outros).

De toda maneira, após o processo de migração (que ocorreu com todos/as os/as entrevistados/as), o período de adaptação na nova cidade foi visto como algo necessário, mas que trouxe dificuldades em diversos âmbitos, principalmente a ausência da rede de apoio familiar. Houve a percepção de que, dali em diante, deveriam se tornar responsáveis por si, ao menos na maior parte do tempo. Somado a esse processo, ocorria também o movimento de afiliação⁵ à condição estudantil.

⁵ De acordo com o sociólogo Coulon (2017), o processo de afiliação ocorre quando o/a estudante transforma as instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais, construindo um *habitus* de estudante, o qual o/a insere em um ambiente social e mental com perspectivas comuns.

A procura pelo auxílio moradia se deu basicamente devido às dificuldades socioeconômicas dos/as estudantes (e suas famílias) em custear as despesas com moradia e alimentação. Adiante segue um trecho que aponta elementos desse contexto:

No primeiro semestre, quando não tinha o auxílio moradia e nenhum tipo de ajuda, né? Até para o RU [Restaurante Universitário] eram mais ou menos 11 reais por semana, às vezes, a mãe não tinha como pagar todos os dias da semana. Então, era um pouco complicado, tinha que fazer um esforço a mais (Carlos, Odontologia)⁶.

Então, meio que a questão do problema financeiro, que é meu mesmo, já tinha esse problema quando cheguei aqui, acabou que influenciou um pouco no processo de aprendizagem, que, às vezes, por não me alimentar direito, por não dormir direito, fazer um bico para conseguir uma grana extra, atrapalhava, né? (Renata, Música).

Com base nos relatos, compreende-se que as dificuldades de ordem material e financeira estão presentes de modo significativo no cotidiano dos/as estudantes, revelando as disparidades e desigualdades vivenciadas pelas juventudes.

A privação ou a iminência de não conseguir subsidiar as despesas é fonte de constante preocupação e cansaço para os/as discentes, atravessando o cotidiano acadêmico de modo sistemático, conforme se verifica no discurso adiante:

⁶ O valor da refeição no RU da UFC custa R\$ 1,10. Somando almoço e jantar, custa R\$ 2,20.

No começo, eu tinha que ir para uma sala, eu tinha que assistir à aula e eu tinha que deixar de pensar que, por exemplo, talvez eu não pudesse mais estar ali, sabe? Então, a gente tem um estresse enorme. Pelo menos eu posso dizer por mim que eu passei muito tempo tendo uma parte da minha mente dedicada a pensar como é que ia me manter amanhã (Léo, Ciências Econômicas).

Os relatos dos/as estudantes entrevistados/as, de modo geral, apontam que as dificuldades de custear as despesas os/as preocupavam bastante, sendo fonte de estresse e ansiedade. Nesse sentido, após o recebimento do auxílio, puderam experimentar uma estabilidade quanto à garantia da moradia e alimentação. O sentimento de estabilidade pode ser um organizador dos afetos, da saúde mental e dos projetos de vida, pois os/as coloca em uma condição em que os planos de futuro não estejam ameaçados pela ausência de recursos materiais mínimos. Então, toma-se como premissa que houve uma mitigação do sentimento de instabilidade e ameaça à permanência após o ingresso no benefício, sendo este um relevante mecanismo de garantia à educação e fruição da universidade, trazendo uma maior qualidade na realização da graduação, visto que puderam concentrar esforços para as atividades acadêmicas.

Esses elementos apontam também para o debate sobre como rendimento acadêmico e baixa evasão, por exemplo, estão imbricados por múltiplas determinações, e não somente relacionados aos fatores pedagógicos e pessoais.

Mesmo que os/as entrevistados/as, em muitos momentos, afirmem que o auxílio é capaz de suprir os gas-

tos para se manter na universidade, é preciso chamar a atenção para outras falas que denunciam que ele não é suficiente. O trecho adiante sintetiza bem as dificuldades e arranjos que são feitos por eles/as:

Passei um período só com o auxílio, então realmente era bem difícil, era na garganta. Então, assim, as pessoas com quem eu dividia me ajudavam muito. Na questão da divisão, na questão de alimentação, eu trazia muitas vezes de casa, né, arroz, essas coisas assim. E a outra pessoa que morava aqui comigo, como ela tinha um trabalho, então ela assumia algumas partes quando não dava, né? Eu pagava aluguel, ajudava a pagar as despesas, mas é difícil quando você só conta com o auxílio, né? Eu enfrentei, sim, dificuldade financeira, mas, graças a Deus, eu tinha quem me ajudasse, quem tivesse ali do meu lado (Entrevistado 1, Finanças).

Averiguou-se que as condições de vida dos/as estudantes são bastante precárias. É evidente que, em comparação ao período em que não estavam inseridos/as no auxílio, as dificuldades eram muito maiores, no entanto não há como deixar de apontar a necessidade de ampliar a oferta de bolsas e/ou auxílios para que ocorra o aumento da renda. Os desafios não param nesse quesito, pois ficou claro também que há muitos/as estudantes que estão dentro do perfil para o auxílio e não encontram vagas disponíveis.

Por fim, é preciso considerar também que os obstáculos vivenciados pelos/as estudantes não se resumem somente à garantia das condições materiais básicas, ao passo que, ao longo da jornada universitária, vão sur-

gindo e se reatualizando outras desigualdades, dentro e fora da universidade. Existe uma complexa condição estudantil, como nos informa Zago (2006). À problemática financeira vinculam-se outras, que somadas impactam a experiência subjetiva, intensificando, às vezes, o sofrimento existencial e as diversas formas de adoecimento psíquico.

Considerações finais

A discussão apresentada ao longo destas páginas teve como horizonte o debate acerca das condições de vida dos/as estudantes que acessam o auxílio moradia no *campus* da UFC em Sobral. Para isso, além da pesquisa de campo, foi necessário dialogar com estudos sobre as trajetórias acadêmicas de jovens provenientes da classe trabalhadora, bem como sobre as reformas educacionais no ensino superior brasileiro dos últimos anos e a política de assistência estudantil do Governo Federal, transformada na Lei nº 14.914/2024.

Considera-se que nos últimos anos houve uma expansão da rede federal de ensino superior junto a um processo de interiorização das instituições, ocorrendo o aumento no número de matrículas e a criação da política de assistência estudantil no âmbito das IFES. Assim, muitas cidades de médio porte passaram a sediar *campus*, possibilitando aos/às jovens que residiam em cidades de médio e pequeno porte o acesso a cursos de nível superior. Esse movimento acirrou e aprofundou a demanda por programas de moradia nas universidades.

Dessa forma, identificou-se no contexto do *campus* de Sobral, em primeiro lugar, a insuficiência de vagas

no benefício de moradia estudantil. As vagas destinadas não conseguem suprir nem metade das solicitações, acarretando uma quantidade significativa de estudantes que não têm direito a usufruir das ações de assistência estudantil para moradia. Apesar desse ponto, verificou-se na pesquisa que há repercussões satisfatórias para os/as discentes atendidos/as pelo benefício. Além dos efeitos iminentes relacionados ao custeio dos gastos com habitação, percebe-se que existem outros elementos que geram impactos no desempenho acadêmico. Esses impactos, em parte, também produzem efeitos quanto às questões de saúde mental, visto que se relacionam à percepção de estabilidade (menos preocupações com os gastos financeiros para permanência na universidade).

A pesquisa, portanto, possibilitou identificar a relevância da política de assistência estudantil como mecanismo para garantir o direito social à educação. Ademais, o benefício estudantil de auxílio moradia implementado no *campus* de Sobral é um importante meio para que muitos/as jovens da região norte do Ceará possam usufruir da universidade. No entanto, há o entendimento da necessidade de ampliar as investigações aqui iniciadas, principalmente para contextos de *campi* localizados no meio rural e entre estudantes negros/as e indígenas, realizando aproximações ou distanciamentos entre as trajetórias acadêmicas entre os grupos.

Referências

ANDRADE, F. R.; SANTOS, G.; CAVAIGNAG, M. Ingresso e permanência no ensino superior: a assistência estudantil em debate. *In*: ANDRADE, F. R. B.; CAVAIGNAC, M. D.;

SANTOS, G. P. G. (org.). *Educação em debate*: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil. Fortaleza: EdUECE, 2016. p. 15-42.

ARANHA, V. Mobilidade pendular na metrópole paulista. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 96-109, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia, Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros*: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

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 de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jul. 2024.

BRASIL. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

CISLAGHI, J.; SILVA, M. O Plano Nacional de Assistência Estudantil: ampliação de vagas x garantia de permanência. *Ser Social*, Brasília, DF, v. 14, n. 31, p. 473-496, 2013.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: UFBA, 2008.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017.

ÉSTHER, A. B. Que universidade? Reflexões sobre a trajetória, identidade e perspectivas da universidade pública brasileira. *Espacio, Tiempo y Educación*, Salamanca, v. 2, n. 2, p. 197-221, 2015.

FERREIRA, U. C. S. Movimento pendular, principais destinos e tempo de deslocamento para o trabalho na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. In: ENANPUR, 17., 2017, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Enanpur, 2017.

FONSECA, R. M. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 299-307, 2018.

FONAPRACE. Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras, 4., 2016, Uberlândia. *Anais* [...]. Uberlândia: Fonaprace, 2016.

FONAPRACE. Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES, 2019, Brasília. *Anais* [...]. Brasília, DF: Fonaprace, 2019.

LACERDA, W. M. G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis*: o caso dos iteanos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LIMA, K. R. S. Educação superior brasileira nas primeiras décadas do novo século. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (org.). *Serviço Social e Educação*. Uberlândia: Navegando, 2020. p. 45-70.

LIMA, L.; BIANCHINI, A. Seletividade e/ou democratização da educação superior em tempos do SISU. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 21, n. 1, p. 495-514, 2017.

MOCELIN, C. Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, n. 45, p. 239-260, 2019.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019.

SILVA, J. S. *Por que uns e não outros?:* caminhada de jovens pobres para a universidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 18, n. 3, p. 727-747, 2013.

SOUSA, M.; FREITAS, I. Políticas de assistência estudantil e programas de bolsas como mecanismo de incentivo à permanência de jovens de baixa renda na universidade. *Revista Homem, Espaço e Tempo*, Sobral, n. 14, v. 2, p. 100-124, 2020.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares:* algumas condições de possibilidade. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ZAGO, N. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 61-78, 2015.

ZAGO, N. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 128-153.

2 OS DESAFIOS DA INSERÇÃO E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/cap2>

JESSYCA BARBOSA DUARTE

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Serviço Social também pela UECE. Atualmente é assistente social do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais (HC-UFMG/Ebserh). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE. Tem como áreas de concentração dos estudos: Fundamentos de Serviço Social, Gênero, Sexualidade, Direitos Humanos e Educação.

MÁRCIA LORENA BEZERRA PEIXOTO

Mestranda em Serviço Social, Trabalho e Questão Social, especialista em Serviço Social, Políticas Públicas e Serviço Social e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Trabalha como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social da Educação.

RENATA MARIA PAIVA DA COSTA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Serviço Social, Trabalho e Questão Social, especialista em Serviço Social, Políticas Públicas e Direitos Sociais e graduada em Serviço Social, essas três últimas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza, onde atua no Programa de Assistência Estudantil Institucional. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE. Tem como áreas de concentração dos estudos: Serviço Social, Educação, Assistência Estudantil e Questão Social.

LUDIMILA FAÇANHA LOPES

Mestra em Educação, especialista em Serviço Social, Políticas Públicas e Direitos Sociais e graduada em Serviço Social, todas essas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE. Atualmente é assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Maranguape. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social na Educação, atuando principalmente nos temas: Serviço Social na Educação, Política Educacional e Assistência Estudantil.

Introdução



presente capítulo tem como objetivo principal discutir os desafios da inserção do Serviço Social na educação, considerando as lutas da categoria profissional e de suas entidades representativas, ao longo de décadas, para produzir subsídios que orientem as/os assistentes sociais nesse processo. Vale salientar que essas lutas também são resultado das transformações da sociedade e da própria profissão, que, a partir da década de 1980, firmou um compromisso ético e político com a classe trabalhadora na defesa dos direitos sociais.

Embora ainda se observem entraves para reconhecer o profissional do Serviço Social como pertencente à área da Educação, é inegável a relevância da profissão para a política educacional. Isso se dá pelo fato de a ação dos/as assistentes sociais carregar um caráter educativo-pedagógico, visto que a sua intervenção é capaz de influenciar o pensamento, as decisões e as ações dos sujeitos a quem se destina o seu trabalho.

Nesse sentido, este capítulo se inicia contextualizando sobre a compreensão ontológica da Educação; sendo esta considerada um complexo que ultrapassa os limites das instituições formais, como as escolas e as uni-

versidades. Ademais, destaca-se a educação como campo privilegiado para a disseminação/consolidação da ideologia dominante. Seguindo tal entendimento, o Serviço Social é situado em seu contexto histórico de surgimento e, posteriormente, de renovação, uma vez que a institucionalização da profissão no Brasil, na década de 1930, está relacionada ao desenvolvimento capitalista do país e às exigências de controle social para adequação da classe trabalhadora aos ditames do capital. O Serviço Social, portanto, foi uma imposição da classe dominante para atender aos seus objetivos (Iamamoto; Carvalho, 1996).

Em um segundo momento, aborda-se a perspectiva da profissão após o processo de construção do Projeto Ético-Político Profissional. Com um projeto profissional voltado para a defesa intransigente dos direitos humanos e democracia e para a ampliação e consolidação da cidadania, os/as assistentes sociais estabelecem um novo direcionamento (hegemônico) de pensamento e intervenção, que será crucial para a sua inserção na política educacional.

Por fim, evidenciam-se as instituições de educação como espaços privilegiados de atuação da profissão, considerando que os/as assistentes sociais têm um papel fundamental na elaboração de respostas para as múltiplas expressões da questão social que se apresentam no cotidiano profissional. Ademais, também são evidenciadas a complexificação e a ampliação das demandas que chegam para os/as profissionais que atuam na área da Educação, tendo em vista a conjuntura neoliberal e a expansão do ensino superior, cujo objetivo principal para o capital é instrumentalizar profissionais para o mercado de trabalho.

A educação para além das instituições formais

Para dar início às discussões sobre educação, é relevante destacar que essa categoria não se apresenta apenas de maneira formal, a educação representa um complexo na sociedade. Ela faz parte do processo de reprodução social dos seres humanos, atuando no direcionamento da sua consciência. Isto é, a educação é um pôr teleológico secundário (Lukács, 2013), tendo caráter de práxis social em seu estágio mais desenvolvido. Por isso, a educação representa um complexo necessário para modificar/adequar o pensamento e as ações dos sujeitos. Compreende-se, assim, que a educação como práxis está relacionada ao campo das mediações sociais, fazendo parte do momento de escolha dos seres humanos entre os limites e possibilidades que lhes são apresentados. A educação, portanto:

[...] [i]ntegra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade (Cfess, 2014, p. 16).

A educação está, portanto, intimamente relacionada ao trabalho; este, compreendido por Lukács (2013) como categoria fundante do ser social, detém centralidade na dinâmica social, pois diferencia os seres humanos da natureza. Para atender às suas necessidades mais essenciais, os sujeitos transformam a natureza, obtendo como resultado um objeto novo e completamente diferente do seu criador. O objeto criado terá valor de uso para que os sujeitos possam atender à sua sobrevivência.

O momento de exteriorização, ou seja, de materialização do objeto, pressupõe dos seres humanos uma prévia ideação, na qual as ações são planejadas e idealizadas pelo/a criador/a (Lessa, 2015).

Ao realizar a transformação da natureza, os sujeitos possuem certas habilidades para manipular o objeto. Durante o processo, entretanto, os conhecimentos subjetivos são confrontados com a objetividade e os seres sociais podem, nesse confronto, desenvolver novos conhecimentos e habilidades, os quais não possuíam anteriormente (Lessa, 2015).

O trabalho se configura, assim, como uma atividade social, visto que permite o desenvolvimento de novos conhecimentos e afasta as barreiras naturais dos seres humanos, transformando-os em seres sociais. A linguagem, a música, as ciências, a educação são mediações sociais que fazem parte do processo civilizatório dos seres humanos, pois são criações que surgem da interação entre eles.

Na sociedade capitalista, com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção e com a divisão social, técnica e sexual do trabalho, a educação é usada de forma instrumentalizada pela classe dominante. O trabalho se afasta do seu sentido ontológico e passa a ser utilizado como meio de apropriação de riquezas. Os sujeitos deixam de trabalhar apenas para a sua subsistência e desenvolvimento e se tornam meios para que outros sujeitos alcancem os seus objetivos na ordem do capital. Os seres sociais se transformam em trabalhadores que vendem a sua mão de obra para a burguesia, produzindo riquezas de forma coletiva, as quais serão apropriadas de maneira privada, portanto:

O desenvolvimento da sociedade e o advento da burguesia exigem que homens e mulheres adêquem seus modos de vida às determinações do capital, objetivando a acumulação de lucros e a propriedade privada. Nessa lógica, a educação pode ser um veículo fundamental de controle dos sujeitos para o atendimento das necessidades do capital, nas quais a exploração e a própria captura da criatividade dos homens representam o processo de alienação do trabalho (Duarte; Costa; Meireiros, 2021, p. 5).

Nessa perspectiva, a educação assume, no contexto capitalista, um papel fundamental: contribuir para a reprodução da ideologia dominante, o *ethos* burguês. Ora, a partir desse momento, observa-se uma separação entre o trabalho e a educação. Se nas sociedades primitivas a educação ocorria de forma espontânea, interligando-se ao trabalho e à produção de novos conhecimentos, na sociedade de classes, a educação passa a ser dividida. Há uma educação destinada à classe dominante e uma destinada aos/às dominados/as. Logo, o processo de institucionalização da educação é correlato ao surgimento da sociedade de classes (Saviani, 2007).

Com o aprofundamento dos ditames do capital, especialmente entre os séculos XIX e XX, há uma maior fragmentação dos processos de trabalho; há uma distinção cada vez maior entre as tarefas consideradas mais simples e outras mais complexas. Tal fato reafirma a separação entre o trabalho manual e o intelectual. Este é destinado às camadas dominantes, que detêm o poder dos meios de produção e do conhecimento; enquanto aquele é relacionado aos/às trabalhadores/as, que devem se limitar à execução de tarefas.

Destarte, observa-se que a educação desenvolvida na sociedade do capital é gestada para consolidá-la, tanto no fornecimento de conhecimento para a produção de mercadorias quanto para a reprodução da sociabilidade dominante. Longe de ser libertadora, a educação na era do capital tem como finalidade a “adequação” dos indivíduos ao sistema de exploração dos/as trabalhadores/as, afastando qualquer meio que leve ao aprofundamento de um pensamento crítico para as pessoas.

E qual é a relação entre o Serviço Social e a Educação? Para responder a esse questionamento, é preciso resgatar brevemente o surgimento da profissão no Brasil, na década de 1930. É importante lembrar que a industrialização do país ocorreu tardiamente em relação à conjuntura mundial. Apenas no século XX, o Brasil intensificou o seu processo de industrialização, ainda com fortes traços de uma economia voltada para a agroexportação. Assim:

O desenvolvimento capitalista, tendo por núcleo central da acumulação a economia cafeeira, traz contraditoriamente, em seu interior, o aprofundamento da industrialização, a urbanização acelerada, com a diferenciação social e diversificação ocupacional [...] (Iamamoto; Carvalho, 1996, p. 150).

Essa diversificação se dava pela consolidação das camadas médias e da emergência de um proletariado.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, a economia cafeeira perde força e, frente a um influxo da crise internacional, na década de 1920, ocorre o acúmulo de estoques invendáveis. Nesse período também se assiste ao acirramento das contradições intraoligárquicas

e à insatisfação dos setores médios da sociedade (Iamamoto; Carvalho, 1996).

O fim da década de 1920 é marcado, portanto, pela decadência da economia cafeeira no Brasil, pela crise mundial de 1929 (*Crash* da Bolsa de Valores de Nova Iorque), pela crise política das oligarquias brasileiras que comandavam o país e pela aglutinação de oligarquias regionais não vinculadas à política cafeeira. Essa conjunção desencadeia um movimento político-militar que põe fim à República Velha. Dessa forma, há uma redefinição política e econômica no Brasil.

[...] o Estado assume paulatinamente uma organização corporativa, canalizando para sua órbita os interesses divergentes que emergem das contradições entre as diferentes frações dominantes e as reivindicações dos setores populares [...] (Iamamoto; Carvalho, 1996, p. 154).

O objetivo do Estado e da classe dominante era promover uma “harmonia social”, reiterando o trabalho como uma virtude do homem e uma atividade produtora de riquezas.

É nessa conjuntura que ocorrem o surgimento e a institucionalização do Serviço Social como profissão. Os/As assistentes sociais¹ passaram a ser demandados/as pelo Estado e pelos donos das indústrias para o controle social do operariado, que, diante do aumento da exploração do seu trabalho, passava a se organizar em associações e sindicatos. Cabia aos/às assistentes sociais executarem serviços sociais que amenizassem os efeitos das expres-

¹ É válido ressaltar que, durante a institucionalização do Serviço Social, a profissão era composta exclusivamente por moças das famílias abastadas da sociedade.

sões da questão social para os/as trabalhadores/as. Assim, a perspectiva de ação do Serviço Social era bastante delimitada, “[...] sua especificidade maior está, pois, na ausência quase total de uma demanda a partir das classes e grupos a que se destina prioritariamente” (Iamamoto; Carvalho, 1996, p. 129). Os/As profissionais da época contribuíram, a partir de sua atuação, para a disseminação ideológica da noção de “Estado acima das classes”.

Como visto anteriormente, a educação não se restringe às instituições formais. Ela também está presente no processo de adequação e reprodução dos valores dominantes. E o Serviço Social, por meio de sua ação, reforçava os valores da sociedade capitalista, a fim de que o operariado explorado fosse mantido sob controle. Nesse sentido, da institucionalização da profissão a meados da década de 1960, a atuação profissional tinha como perspectiva de ação um atendimento individual e focalizado, deslocando as expressões da questão social, especialmente a pobreza, das condições estruturais. O indivíduo atendido pelas profissionais era visto como fraco, desajustado e incapaz.

[...] [e]mbora os assistentes sociais reconheçam que as leis de amparo social, existentes para proporcionar respostas à pobreza, fossem insuficientes, creditam à falta de educação ou a desvios morais da população a incapacidade de prover sua subsistência ou viver nas condições observadas (Oliveira; Chaves, 2017, p. 147).

Na história do Serviço Social, muitas foram as mudanças da profissão correlacionadas às transformações sociais e, por conseguinte, às novas exigências de quali-

ficação do mundo capitalista para lidar com as demandas que se complexificavam. Ao longo das décadas de 1940 e 1950, por exemplo, houve uma maior tecnificação da ação social dos/as assistentes sociais e uma aproximação com as Ciências Sociais, principalmente, com a vertente positivista. Essas mudanças iam ao encontro da ordem do capital, não estabelecendo críticas e questionamentos à realidade brasileira².

A partir de meados da década de 1960, entretanto, a perspectiva profissional até então vigente passa a ser questionada no Movimento de Reconceituação da profissão, que objetivava a construção de um Serviço Social voltado para as particularidades da América Latina. É por meio desse Movimento que se tem a primeira aproximação profissional com a vertente marxista. No Brasil, essa aproximação não ocorreu sem problemas, tanto pela censura às obras marxistas no período da ditadura militar do país (1964-1985) quanto pelo uso de obras que distorciam os escritos de Marx. A perspectiva marxista só irá, de fato, influenciar a ação e o direcionamento dos/as assistentes sociais ao final da década de 1970, coincidindo com o período de redemocratização do Brasil; no período anterior, os/as profissionais se mantiveram sob forte direção funcionalista e fenomenológica. Ainda assim, Netto (2015) caracteriza esse processo como a “erosão do Serviço Social tradicional”.

Embora o Serviço Social tenha servido à lógica do capital em seu processo de institucionalização e de le-

² Durante a década de 1940, merece destaque o intercâmbio feito com as escolas americanas por meio do programa de bolsas de estudo, iniciado entre meados da década de 1940, permanecendo até meados de 1950. Dos Estados Unidos importaram-se os métodos e técnicas e a aproximação à vertente positivista e ao funcionalismo (Oliveira; Chaves, 2017).

gitimação, sendo uma imposição da classe dominante (Iamamoto; Carvalho, 1996), como citado, o seu direcionamento político se transforma ao final da década de 1970 em diante. Destaca-se, então, a intenção de ruptura da profissão com o conservadorismo. Alguns dos marcos dessa “viragem” do Serviço Social são: o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), de 1979, conhecido como o “Congresso da Virada”; o “método BH”, que configurou “[...] a primeira elaboração de uma proposta profissional alternativa ao tradicionalismo” (Netto, 2015); o trabalho de Marilda Iamamoto, que incorporou, de fonte “clássica”, a tradição marxista à compreensão da profissão no país; o Código de Ética de 1986 e a sua revisão de 1993, os quais firmaram o compromisso dos/as assistentes sociais com as lutas da classe trabalhadora.

Destaca-se que, com a renovação do Serviço Social, há uma transformação da sua perspectiva não apenas diante das suas ações, mas também em relação ao seu pensamento e à sua produção de conhecimento. A profissão estabelece uma luta contra o conservadorismo e se reconhece como classe trabalhadora, posicionando-se, portanto, de forma ética e política na contracorrente da sociedade capitalista.

As tentativas e as lutas profissionais para romper com o tradicionalismo são de extrema relevância para o Serviço Social, tanto para se opor à reprodução da ideologia dominante quanto para planejar e executar políticas sociais voltadas para a classe trabalhadora, em especial, a política educacional. Assim, no próximo tópico, será ressaltada a disputa de projetos na educação e a perspectiva hegemônica do Serviço Social por uma educação gratui-

ta, pública e de qualidade e pela efetivação da profissão nos espaços educacionais.

A perspectiva hegemônica do Serviço Social na política educacional

Este tópico se inicia destacando a educação como um complexo que não se restringe às instituições formais, como a escola e as universidades. Essa ideia faz compreender que a educação tem uma função na dinâmica social. Na ordem do capital, a educação é usada para disseminar os valores e a ideologia dominante, tendo em vista que adequar o pensamento das pessoas à lógica capitalista facilita o seu processo de consolidação. Assim, observa-se que a atuação do Serviço Social está eivada de processos pedagógicos e educativos, influenciando a forma de pensar e de agir das pessoas que demandam o trabalho desses/as profissionais. Nesse sentido, é importante ressaltar que, desde a sua renovação, a categoria profissional estabeleceu uma constante luta contra as investidas conservadoras, dentro e fora da profissão. Essa luta tem sido direcionada pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social³, o qual se sustenta de forma hegemônica desde a década de 1980 até os dias atuais.

Ainda que esse Projeto Profissional sofra com as ameaças e os avanços do conservadorismo e, conse-

³ O Projeto Ético-Político do Serviço Social corresponde ao projeto profissional da categoria. Ele é constituído pela produção de conhecimento no interior da profissão; pelas instâncias organizativas da categoria, como o conjunto entre o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Serviço Social (Cfess-Cress), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (Enesso), dentre outras, e pelo aparato jurídico-legal da profissão (Teixeira; Braz, 2009).

quentemente, com os desdobramentos das políticas neoliberais, segue, como categoria profissional, reafirmando o caráter comprometido com a classe trabalhadora e com a superação da ordem do capital. Direcionados/as pelo Projeto Ético-Político, constrói-se o conhecimento e a atuação, entendendo que a educação:

[...] sob o prisma do capital, se [sic] converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora (Cfess, 2014, p. 18-19).

A ação do Serviço Social é desafiadora, pois não se trata de uma mera execução de tarefas, e sim de uma ação política e contra-hegemônica no sentido de reafirmar a criticidade da profissão e os princípios estabelecidos com a classe a quem se destina o seu trabalho. Destarte, ao atuar na dinâmica das classes antagônicas, os/as profissionais direcionam suas ações fortalecendo um ou outro projeto societário (Teixeira; Braz, 2009). Por essa razão, o projeto profissional do Serviço Social, construído mediante a erosão do tradicionalismo na profissão, relaciona-se intimamente a um projeto de sociedade emancipadora. Daí, ressalta-se a relevância da inserção de assistentes sociais na política educacional e na luta por uma educação que ultrapasse os limites do capital.

É válido lembrar que as escolas e as universidades reverberam as contradições e as disputas de distintos

projetos de sociedade, portanto, se a classe dominante e o Estado tentam instrumentalizar a educação em prol da reprodução do sistema metabólico do capital, a classe trabalhadora encontra nessa mesma conjuntura os mecanismos de resistência. Destarte,

[...] [a] trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam 'incluir' na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora (Cfess, 2014, p. 19).

Na política educacional, os/as assistentes sociais executam ações para viabilizar os direitos sociais dos/as estudantes, além de contribuir no direcionamento dos processos de formação, seja de forma direta, na atuação como docentes do ensino superior, seja à frente das políticas de assistência estudantil, possibilitando a permanência do alunado nos espaços educacionais. Apesar da importância do exercício profissional do Serviço Social na política de educação, ainda se vivenciam muitos desafios na inserção e na efetivação da profissão nas instituições de educação. Um exemplo disso são as verbas destinadas às políticas de assistência estudantil, que contribuem para a permanência de alunos/as das camadas sociais mais pobres nos cursos técnicos e de graduação das instituições federais de ensino superior (IFES). A tendência atual, orientada pelas políticas neoliberais, é a de corte dos gastos sociais, o que afeta o acesso dos/as estudantes à política de assistência estudantil e dificulta a análise, pelos/as assistentes sociais, das regras e condicionalidades para acesso aos auxílios.

Outro grande desafio para a profissão tem sido a inserção da categoria no ensino básico. Há mais de vinte anos, o Cfess-Cress, junto da Abepss e das entidades representativas da Psicologia, tem lutado para efetivar as escolas como espaços sócio-ocupacionais, observando que os/as:

[...] assistentes sociais, ao fazerem parte das equipes multiprofissionais nesta política, trazem contribuições para a comunidade escolar em geral e para as famílias, por meio do desenvolvimento de ações que impactam no processo da aprendizagem e no enfrentamento das questões e desafios do cotidiano escolar, em uma sociedade marcada por uma profunda desigualdade. Portanto, a intervenção profissional orienta-se por meio de estratégias individuais e coletivas, identificadas no cotidiano da vida dentro e fora da escola (Cfess, 2022).

Em 2019, a Lei nº 13.935 foi promulgada, dispondo sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. A referida Lei representa uma conquista em relação aos anos de luta para o reconhecimento dessas profissões no ensino básico, visto que as desigualdades sociais e a saúde mental das crianças, adolescentes e jovens estão interligadas e impactam diretamente na sua formação. Nesse contexto, a compreensão da dinâmica social torna os/as profissionais aptos/as para o exercício profissional na educação básica, planejando e executando ações para as crianças, adolescentes, jovens e familiares, no sentido de incentivar as suas potencialidades enquanto sujeitos sociais e coletivos que detêm direitos (Cfess, 2022).

Entretanto, a implementação da Lei tem sido um desafio. Os/As assistentes sociais não foram reconhecidos/as como profissionais da Educação, mas sim como prestadores/as de serviços, não sendo inseridos/as nos planos de cargos e salários. Também não foram criadas vagas em concursos públicos para essa profissão na educação básica, fato que inviabiliza uma inserção real e de qualidade do Serviço Social nas escolas e reforça a lógica de que as expressões da questão social são responsabilidades individuais (Cfess, 2022). Nessa perspectiva, o Estado passa para as famílias, crianças e adolescentes a responsabilidade pelos infortúnios/sofrimentos causados pelo conjunto de desigualdades sociais da sociedade capitalista.

Essa postura do Estado manifesta uma perspectiva sobre a política educacional, tanto para a educação básica quanto para a educação superior. Como já explicado anteriormente, a classe dominante tem como um de seus objetivos instrumentalizar a educação para reforçar os seus valores e, em consequência, atender às transformações impostas pelo capital para a acumulação de riqueza. Tais transformações ganham novos contornos com as políticas neoliberais e, na realidade brasileira, ainda que se tenha vivenciado governos com ideologias político-partidárias antagônicas, prevalece o continuísmo de políticas educacionais pensadas para o mercado.

É evidente que as investidas do capital não ocorrem sem a resistência da população, preocupada com a educação pública, laica, inclusiva, democrática e gratuita. As conquistas nessa política resultam de uma organização coletiva, atendendo às reivindicações da classe trabalhadora por reconhecimento da educação como um direito social. Para isso, foram cruciais a atuação de movimen-

tos sociais de negros/as, de mulheres, de sem-terra, de indígenas, da população LGBTQIA+, de categorias profissionais, como o Serviço Social, dentre outras. Assim, é possível afirmar, mediante a construção do aparato jurídico-legal que ampara a educação nacional, que os projetos educacionais da sociedade brasileira estão em disputa.

Isso pode ser revelado pelas constantes intervenções nos textos das leis, que expressam as contradições, os conflitos e as lutas dos diferentes atores e grupos sociais em relação à educação do país. No que concerne à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), por exemplo, as intervenções no texto da Lei foram intensificadas após a primeira década de sua vigência, em muitos casos, com o objetivo de tornar o texto original mais claro ou ainda consolidar determinados princípios. Além disso, as alterações também representavam respostas às demandas de segmentos organizados da sociedade civil que buscavam a defesa de posições e direitos que, supostamente, não constavam no texto legal⁴ (Severino, 2018).

A LDBEN possui extrema importância, pois, além de disciplinar a educação escolar a nível nacional, estabelecendo suas diretrizes, é resultado histórico da luta entre as forças políticas na conjuntura em que foi aprovada. A década de 1990 foi um período de confrontos e

⁴ Diante das alterações realizadas na referida Lei, a mais devastadora ocorreu em 2017, na cena do governo ilegítimo de Michel Temer; denominada como “reforma do ensino médio”, a Lei nº 13.415/2017 altera seis artigos da LDBEN (artigos 24, 26, 36, 44, 61 e 62). Para Severino (2018, p. 56), “Ao contrário das mudanças anteriores que, embora representassem intervenção no texto básico da Lei, esta última alteração atingiu a orientação fundamental da LDB, mudando sua intencionalidade e direcionamento, provocando um retrocesso na definição de nossa política educacional. Com efeito, trata-se não de um ajuste, acréscimo ou exclusão de temas ou tópicos, mas de uma reforma do espírito e letra da Lei”.

conquistas de direitos, uma vez que o Brasil, finalmente, superava os 21 anos de ditadura militar (1964-1985). Para Severino (2018, p. 60), a aprovação da Lei nutriu na população preocupada com os rumos da educação uma “expectativa animadora”, pois representou “[...] um aceno e formalização de condições legais para que pudesse dar um novo passo firme na consolidação e na concretização de muitas conquistas, de avanços significativos!”. Entretanto, apesar das mudanças políticas, sociais e culturais que contribuíram para o processo de abertura do país à democracia, os anos 1990 também foram marcados pelos primeiros impulsos do neoliberalismo na sociedade brasileira. Tal fato faz com que a LDBEN esteja eivada de interesses ideológicos, já que na lógica neoliberal “As leis gerais são aquelas da economia do mercado, e não as da administração política” (Severino, 2018, p. 62).

De acordo com a LDBEN, no seu artigo 3º, o ensino será ministrado visando aos princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância [...] (Brasil, 1996).

Cabe lembrar que a educação é reafirmada como um direito social da população no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (CF/88), além de ser considerada direito de todos e dever do Estado e da família em seu artigo 205⁵ (Brasil, 1988). Com a CF/88, a educação afasta-se

⁵ “Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

do caráter de benesse ou favor tão comum e prejudicial à política brasileira, formalizando também as possibilidades de lutar pela implementação de ações concretas na educação, bem como exigir o compromisso do Estado para o cumprimento do texto legal.

A luta por políticas públicas vai de encontro ao recrudescimento da ofensiva do capital, o qual preza o corte dos recursos destinados às políticas e ao seu conseqüente desmonte. Assim sendo, os princípios de cidadania, de democracia e de emancipação política estariam subjugados ao que seria, de fato, a prioridade para a sociedade capitalista.

A partir da década de 1990, no Brasil, teve início a implementação de uma ideologia neoliberal que tem determinado desde então os caminhos da educação; essa última se mostra flexível, utilitarista e instrumental, voltando-se para a capacitação para o mercado de trabalho. Isto é, para a formação de uma mão de obra barata. Desse modo, expandem-se as escolas politécnicas e as IES, as quais, ainda que possuam o compromisso com a qualidade da formação profissional, preocupam-se em formar profissionais aptos a corresponder às expectativas do mercado de trabalho, a fim de potencializar a produção do capital. O investimento em uma educação pragmática negligencia a formação humana, crítica e política dos indivíduos. Diante do exposto, Antunes e Pinto (2017, p. 100) inferem que:

Há, então, uma nova pragmática da educação do capital dos dias atuais. No ensino superior, por exemplo, expandem-se os cursos 'flexíveis'. Propõe-se um núcleo básico para o nivelamento de competências ditas generalistas e para efetivar

uma formação agilizada e com o menor custo possível. Expandem-se as estruturas de ensino não presencial, ofertando cursos a distância e sob métodos 'tutoriais', atingindo não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas.

A flexibilização da educação demonstra a ofensiva incessante do capitalismo, especialmente, sob a vigência das políticas neoliberais. As recentes mudanças no Poder Executivo do Brasil (entre o golpe de 2016 e as eleições de Jair Bolsonaro em 2018) denotam perspectivas cada vez menos comprometidas com a ampliação da cidadania e a defesa da democracia. Na verdade, o que se observa é a disseminação de ideias meritocráticas e discriminatórias no remodelamento das políticas sociais, atacando a diversidade e impondo a sua adequação aos princípios econômicos e ao estilo de vida proposto pelo neoliberalismo.

Na verdade, o Estado nunca esteve tão presente nas intervenções econômicas; ocorre que um dos objetivos do neoliberalismo é conduzir os investimentos estatais para o capital privado, legitimando-o (inclusive no âmbito do Legislativo do país) e resguardando-o em tempos de crise.

É claro, portanto, que o objetivo real do capital monopolista não é a 'diminuição' do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais (Netto; Braz, 2006, p. 159).

Diante dessa função, o Estado reduz os gastos públicos e terceiriza para o mercado a responsabilidade da

oferta de serviços sociais. Desse modo, políticas como a saúde, a assistência, a previdência social e a educação sofreram um corte de investimentos por parte do Estado, fazendo com que a população passasse a ser medida, avaliada e ranqueada conforme as regras e os ditames do mercado.

Junto a isso, tem-se o avanço do conservadorismo e a histórica exclusão de diversos grupos do acesso ao ensino básico e ao ensino superior. Não era (e ainda não é) de interesse da classe dominante que a população pobre, os/as trabalhadores/as, as mulheres e o segmento LGBTQIA+ tenham uma educação de qualidade. Munir o povo de intelectualidade significa afastá-lo da alienação e da ignorância, condição essencial para a manutenção dos privilégios da elite brasileira, pois, como se pode concluir, a educação não é apenas sobre aprender a ler e a escrever, e sim sobre possibilitar a compreensão do seu lugar no mundo, na sociedade de classes, lutando pela emancipação.

Por isso, no próximo tópico, serão destacadas as instituições de educação como espaços sócio-ocupacionais legítimos para a atuação profissional de assistentes sociais, bem como os desafios atuais enfrentados pelo Serviço Social na política educacional.

As instituições de educação como espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social: perspectivas e demandas contemporâneas

Na contemporaneidade, o campo da Educação consolida-se como um espaço sócio-ocupacional do Serviço Social, o qual imprime um importante papel na viabili-

zação do acesso à educação como um direito universal. Muito embora a atuação profissional de assistentes sociais na área da Educação seja datada desde a constituição da profissão no Brasil, na primeira metade do século XX, segundo os estudos históricos, é inegável que sua presença nessa política tenha ganhado mais expressividade a partir dos anos 2000. Isso porque, a partir desse período, o processo de expansão do ensino superior público, bem como a criação de planos, programas e ações voltados para o atendimento às demandas dos/as educandos/as por parte do Estado, favoreceu a ampliação do espaço de intervenção do Serviço Social no âmbito da política de educação.

A atuação do Serviço Social na área educacional, no país, ocorre simultaneamente ao surgimento da demanda por uma educação escolarizada, em meados da década de 1940, quando a educação emerge como uma necessidade emanada tanto pela população, que buscava adquirir conhecimentos e qualificação profissional para ter maiores chances de adentrar ao mercado de trabalho, quanto pelo sistema de produção em ascensão, o qual demandava profissionais capacitados/as para responder às exigências por ele impostas. Dessa maneira, pode-se inferir que a composição da política de educação no Brasil deveu-se muito mais à necessidade de formar uma mão de obra capacitada para responder às exigências da produção capitalista emergente do que à efetivação da educação como um direito.

Nessa conjuntura, o Serviço Social foi chamado a elaborar respostas para os problemas existentes na educação escolar pública, como o analfabetismo, a evasão, a retenção e outras situações relativas às condições de

vida dos/as estudantes (Barbosa, 2015). Assim sendo, os/as assistentes sociais foram convocados/as para atuar junto aos/às discentes e suas famílias sob a perspectiva da integração e do ajustamento dos comportamentos à ordem vigente, considerando os problemas apresentados de forma individualizada, isolados do contexto social repleto de vulnerabilidades que os/as envolvia.

Não há dúvidas de que, nas primeiras ações desenvolvidas pelo Serviço Social nas instituições de ensino, o caráter integrador, de enquadramento dos comportamentos, de tratamento dos desajustes, estava presente de forma recorrente. Isto é, desenvolvia-se um tipo de intervenção que não reconhecia que muitos dos problemas detectados na escola eram reflexos das contradições e dos antagonismos inerentes à sociedade de classes. Para além dessas ações, o papel exercido pelos/as assistentes sociais não ultrapassava o de meros/as executores/as de programas de prestação de serviços assistenciais de saúde física e dentária, alimentação, nutrição e habitação, voltados para os/as estudantes que deles necessitavam e suas famílias.

Ao longo dos anos, observa-se que práticas integradoras, carregadas de conservadorismo, vão se diluindo à medida que o Serviço Social adota a perspectiva crítica como fio condutor da sua intervenção. Partindo do entendimento sobre a realidade como uma totalidade, síntese de múltiplas determinações, o Serviço Social passa a compreender que as vivências dos sujeitos se vinculam ao contexto social, econômico e político que os envolve, em que as demandas expressas nada mais são do que os resultados das contraditórias relações concernentes à sociabilidade capitalista. Desse modo, as práticas cons-

truídas a partir dessa interpretação prezam a minimização das sequelas da questão social – entendida como o conjunto das expressões das desigualdades produzidas pela sociedade capitalista madura (Iamamoto, 2001) – e pela efetivação dos direitos sociais, renunciando as práticas disciplinadoras e aproximando-se dos preceitos que compõem o projeto ético-político da profissão. Decorrente disso, a intervenção profissional na área da Educação abandona o caráter de controle e de ajustamento dos comportamentos, na medida em que prioriza o desenvolvimento de ações que viabilizem o acesso à educação como um direito constitucionalmente instituído.

Nitidamente, a educação como espaço sócio-ocupacional do Serviço Social ganha notoriedade a partir dos anos 2000, por meio do projeto de expansão do ensino superior público no Brasil, na esfera federal, viabilizado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni/2007). Nesse contexto, os/as assistentes sociais foram chamados/as para atuar no planejamento e execução de ações de assistência a educandos/as previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. A assistência estudantil é entendida como o conjunto de ações desenvolvidas na área da Educação, que têm por finalidade contribuir para o provimento das condições, materiais e imateriais, imprescindíveis à permanência dos/as discentes nas instituições de educação (Nascimento, 2014).

A partir do processo de expansão do ensino superior público federal, foram abertas diversas unidades de ensino no território brasileiro, inclusive em localidades economicamente menos desenvolvidas, situadas no

interior dos estados da federação, oportunizando o ingresso de mais pessoas pertencentes às camadas empobrecidas da sociedade no sistema educacional de nível superior. Somada a isso, a política de cotas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, implantada por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, também viabilizou a entrada de muitos/as jovens e adultos/as dos segmentos menos favorecidos, severamente atingidos pelas refrações da questão social. Sendo assim, formou-se um significativo grupo com tendência a apresentar um quadro de vulnerabilidades, para as quais se exigem respostas urgentes e eficazes, dentro daquilo que a legislação possibilita.

Dessa maneira, ao mesmo tempo que a ampliação do número de instituições de ensino superior (IES) públicas, em todo o território nacional, oportunizou o ingresso de pessoas em situação socioeconômica desfavorável na universidade, propiciou também a abertura de postos de trabalho para diferentes categorias profissionais, dentre estas, a de assistentes sociais, absorvendo um número relevante desses/as trabalhadores/as. Isso significa não somente o alargamento do mercado de trabalho para assistentes sociais, mas denota também a possibilidade de imprimir qualidade às ações direcionadas aos/às educandos/as, agora elaboradas por profissionais dotados/as de competência técnica para identificar e intervir sobre as demandas estudantis expressas no espaço acadêmico.

Compondo as equipes de assistência estudantil nas IES, os/as assistentes sociais realizam um importante trabalho que objetiva viabilizar o acesso de pessoas

em situação de vulnerabilidade social à educação, principalmente àquelas cujas condições socioeconômicas se apresentam como um impeditivo à conclusão da trajetória escolar. Nessa perspectiva, as ações planejadas visam possibilitar a permanência, a qualidade da formação e a conclusão com êxito, dando um novo sentido ao conceito de acesso à educação, semelhante à compreensão de Silva e Veloso (2013). Para esses autores, o acesso está para além do ingresso, diz respeito às:

[...] bases materiais e subjetivas que favoreçam à apropriação do conhecimento crítico e à formação de sujeitos protagonistas no processo educacional. Ou que expresse o conhecimento como um modo de apropriação do mundo, de compreensão e recriação da realidade (Silva; Veloso, 2013, p. 727).

Importa dizer ainda que a intervenção dos/as assistentes sociais na prestação dos serviços de assistência estudantil, elencadas no Pnaes/2010 – ou na recém-criada Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes, 2024) –, ultrapassa os limites do trefismo, alcançando também as esferas de planejamento e gestão das ações, evidenciando a capacidade intelectual desses/as profissionais na elaboração de respostas para as demandas postas no cotidiano institucional, que superam o caráter imediatista. Trata-se, na verdade, de um tipo de intervenção que propõe, paralelamente ao atendimento daquelas demandas urgentes, o enfrentamento da questão social e o pleno exercício dos direitos.

Destarte, ao participar inteiramente do processo de planejamento, operacionalização e avaliação das ações de assistência estudantil, os/as assistentes sociais assu-

mem a posição de sujeitos da intervenção profissional, superando a posição de executores/as terminais de programas e de projetos institucionais (Costa, 2017). Nesse fluxo, os/as profissionais têm a possibilidade de mobilizar os recursos disponíveis, direcionando-os para a efetivação de um trabalho comprometido com os interesses dos/as usuários/as.

Diante das considerações até aqui expostas, nota-se que a discussão acerca da atuação do Serviço Social na educação não ocorre descolada da política pensada para as IES públicas federais, que abriu espaço para a categoria de assistentes sociais fincar raízes, consolidando a educação como espaço sócio-ocupacional da profissão. Contudo, não se pode esquecer das demais instituições de educação, cuja legislação específica não alcança, mas que também carecem de programas de assistência aos/às educandos/as, em que o Serviço Social possa expressar protagonismo, junto a outras profissões, na prestação de serviços que viabilizem o acesso dos sujeitos à educação. Embora se tenha o conhecimento da existência de legislações que versam sobre assistência estudantil em IES públicas não federais ou sobre a oferta de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de ensino básico, como é o caso da Lei nº 13.935/2019, observa-se que a sua implementação esbarra em impeditivos, os quais podem estar relacionados à fonte de financiamento ou, até mesmo, ao desinteresse dos entes responsáveis pela efetivação desses serviços.

A observação feita imediatamente acima conduz à reflexão acerca do perfil que as políticas sociais públicas assumem na contemporaneidade, bem como expressa a postura do Estado e suas responsabilidades

perante o enfrentamento das desigualdades sociais. Evidentemente, essa questão se apresenta como um dos grandes desafios postos à atuação do Serviço Social, seja na educação, seja nas demais políticas de atendimento às necessidades básicas da população – saúde, assistência social, habitação e previdência, por exemplo. A tendência é de diminuição do papel dos governos, sob a perspectiva do Estado mínimo, e de retração dos investimentos nas políticas públicas, que se tornam cada vez mais precárias, escassas e residuais, processo este que reduz políticas sociais a ações paliativas e fragmentadas, que surtem pouco efeito no enfrentamento da questão social.

De fato, a ausência e/ou insuficiência de recursos destinados às políticas públicas se mostra como um entrave à atuação profissional de assistentes sociais. No âmbito da educação, os cortes/contingenciamentos anuais no financiamento gestam um ambiente de degradação das instituições de ensino, tanto nos aspectos de estrutura e infraestrutura quanto no que remete ao conjunto de ações de assistência estudantil, essenciais para possibilitar a permanência acadêmica e o êxito, inviabilizando, assim, o acesso à educação como um direito.

Além disso, a progressiva redução dos investimentos impõe limites à assistência estudantil, conduzindo-a ao atendimento focado em grupos de baixa renda e diminuindo as possibilidades de atendimento universal (Leite, 2012). Desse modo, os/as assistentes sociais são impelidos/as a realizar processos seletivos criteriosos, de alcance restrito, tornando-se, por conseguinte, cada vez mais excludentes. Essa realidade vai de encontro aos preceitos que regem a profissão, de ampliação do aces-

so das pessoas aos seus direitos, configurando-se como uma arena de embate entre o ideal e o real/possível.

O principal desafio posto aos/às assistentes sociais no âmbito da educação diz respeito ao acirramento da questão social, complexa, que se manifesta por meio de antigas e novas formas de expressão. Questão social que se atualiza, a depender do contexto social, econômico, político e cultural que a produz e atinge severamente os segmentos mais oprimidos e explorados da sociedade.

Dessa maneira, às antigas expressões da questão social somam-se novas formas de opressão, como as violências de gênero (transfobia, misoginia, feminicídio), a radicalização do racismo, a intolerância religiosa, o *bullying*, o *cyberbullying* e o capacitismo, que se propagam na sociedade e se reproduzem também nos espaços das instituições de ensino. São refrações da questão social que se agudizam, porque ultrapassam a prática de violação de direitos, chegando a configurar-se como iminentes ameaças à vida, em meio a uma cultura que vem se construindo sobre a ideia de eliminação do diferente.

Desse modo, são inúmeras situações que exigem uma intervenção dotada de qualidade técnica e teórica, a qual consiga abordar os problemas nas suas diversas dimensões, considerando os sujeitos por eles atingidos, suas relações com a família e com o contexto social que os envolve. Não restam dúvidas de que os/as assistentes sociais são aptos/as a realizarem esse tipo de abordagem, que supera a superficialidade, entretanto, recorrem, quando necessário, ao auxílio de outros/as profissionais, como psicólogos/as e pedagogos/as, com a finalidade de elaborarem uma intervenção eficaz para as demandas apresentadas.

Isso posto, é inegável a importância da inserção do Serviço Social na área da Educação como uma profissão que tem como escopo o compromisso com a viabilização dos direitos sociais, principalmente para aqueles grupos atingidos por diferentes vulnerabilidades, que vivenciam um cotidiano de negação de direitos. Embora haja desafios para a atuação de assistentes sociais no âmbito das instituições de ensino públicas, conforme os acima elencados, a necessidade do trabalho desses/as profissionais se confirma a cada dia, colocando para os governos o desafio de expandir os espaços de intervenção e de ampliar as ações de assistência estudantil, indiscutivelmente necessárias.

Considerações finais

Considerando a discussão acima realizada, observa-se que o campo da Educação, no Brasil, está consolidado como um espaço sócio-ocupacional do Serviço Social, o qual foi se constituindo ao longo do tempo, a partir das problemáticas expressas por estudantes nas instituições de ensino, para as quais se exigiam respostas urgentes e qualificadas. Problemáticas que, por sua vez, são provocadas pelas desigualdades produzidas pelas contradições inerentes à sociedade de classes, inviabilizando o acesso de parte da população aos seus direitos. A atuação de assistentes sociais, nesse âmbito, tem contribuído para viabilizar o acesso de pessoas em situação de vulnerabilidade social à educação, haja vista a construção de ações de assistência estudantil direcionadas ao atendimento das diferentes necessidades apresentadas pelos/as discentes nas unidades de ensino.

Evidentemente, as transformações societárias contemporâneas imprimem um ambiente desfavorável ao desenvolvimento das políticas públicas como um todo, impondo limites à atuação profissional nos diversos espaços de intervenção, contudo o Serviço Social caminha na contracorrente desse processo, que tem por objetivo precarizar as políticas sociais e corroer os direitos. Na área da Educação, os/as assistentes sociais concentram esforços para desenvolverem estratégias de assistência estudantil que possam minimizar os efeitos das refrações da questão social que se reproduzem no espaço institucional, as quais se apresentam como um impeditivo à continuidade do percurso acadêmico de inúmeros/as estudantes.

Muito embora a intervenção esbarre nos limites institucionais, os quais dizem respeito aos recursos humanos e financeiros, bem como à própria autonomia profissional, os/as assistentes sociais empregam sua bagagem teórica e técnica para ampliar as condições de acesso ao conjunto de ações previstas na legislação de assistência estudantil. Com isso, buscam expandir o raio de abrangência das ações, na perspectiva de colaborar para a democratização da educação, entendida como um processo que não só propicia a ampliação do número de ingressos/as ou matriculados/as nas instituições de ensino, mas fornece as condições para a permanência e para a formação com qualidade.

Com essa atuação, o Serviço Social reafirma o seu posicionamento crítico em relação à educação tanto no sentido de viabilizar o acesso à política de assistência estudantil quanto de contribuir para a diversidade dentro das instituições de educação. Embora haja

severas investidas do capital, é necessário pensar nas escolas e nas universidades como espaços de construção contra-hegemônica. Essa ideia supera a busca por uma formação, pois ela se entrelaça aos princípios de emancipação.

Referências

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.

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

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

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 de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jul. 2024.

CFESS. *Cfess Manifesta*. Brasília, DF: Cfess, 2022.

CFESS. *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Brasília, DF: Cfess, 2014.

COSTA, R. M. P. *O Serviço Social no contexto da educação: reflexões acerca do trabalho do assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social, Trabalho e Questão Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Trabalho e Questão Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

DUARTE, J. B.; COSTA, R. M. P.; MEDEIROS, R. B. Trabalho, educação e transformação social: elementos para a elaboração de um projeto alternativo. *Research, Society and Development*, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 1-10, 2021.

IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LEITE, J. L. Política de assistência estudantil: direito da carência ou carência de direitos?. *Ser Social*, Brasília, DF, v. 14, n. 31, p. 453-472, 2012.

LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social 2*. São Paulo: Boitempo, 2013.

NASCIMENTO, C. M. A assistência estudantil consentida. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 53, p. 88-103, 2014.

NETTO, J. P. *Ditadura e Serviço Social*: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política*: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, E. M. A. P.; CHAVES, H. L. A. 80 anos do Serviço Social no Brasil: marcos históricos balizados nos códigos de ética da profissão. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 128, p. 143-163, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SEVERINO, A. J. Por uma aproximação filosófica da LDB/1996: a difícil construção da cidadania. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB/1996 vinte ano depois: projetos educacionais em disputa*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 47-69.

SILVA, M. G.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 18, n. 3, p. 727-747, 2013.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. In: CFESS; ABEPSS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: Cfess; Abepss, 2009. p. 1-18.



3 NA CORDA BAMBA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS DE CAMADAS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR DOS SERTÕES DE CRATEÚS, CEARÁ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/cap3>

BÁRBARA DINIZ LIMA VIEIRA ARRUDA

Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Educação, Pobreza e Cidadania também pela UFC e graduada em Ciências Sociais e em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Limoeiro do Norte.

Introdução

No Brasil, entre os anos de 2003 e 2016, observamos mudanças significativas na educação superior. Essas mudanças foram marcadas pela expansão e interiorização de novas instituições de ensino superior públicas e privadas e pela criação de políticas públicas de acesso, permanência e êxito de estudantes nesse nível de ensino.

De acordo com dados da Secretaria de Educação Superior (SESU), entre os anos de 2003 e 2014, houve um crescimento superior a 40% das instituições federais de educação superior (IFES), com destaque para algumas regiões, como Nordeste e Norte, que tiveram um aumento no percentual de matrículas de 94% e 76%, respectivamente (Brasil, 2014).

Esse fenômeno possibilitou que um maior número de estudantes oriundos de classes populares pudesse ingressar no ensino superior, seja ele público ou privado. No entanto, o que podemos perceber é que as políticas e ações que incentivaram o ingresso desses estudantes no ensino superior não impulsionaram com a mesma ênfase sua permanência e êxito escolar, resultando em altos índices de evasão, retenção e vagas ociosas nesse nível de ensino.

A entrada desses novos sujeitos, além de mudar as fachadas das instituições universitárias, que passaram a “se pintar” de povo, trouxe diferentes demandas, que vão desde pautar as desigualdades e históricos processos de exclusão vivenciados por eles, nas discussões em sala de aula e nos currículos dos cursos, até a exigência por políticas públicas que garantam uma permanência com qualidade na universidade.

Bourdieu e Passeron (2014), em estudos sobre o sistema educacional francês, esclarecem que a escola, por meio de suas práticas pedagógicas, contribui para que filhos de pais bem-sucedidos na educação sejam mais propensos ao sucesso escolar e filhos de pais pobres e sem muito estudo sejam mais propensos ao fracasso e a trajetórias escolares mais curtas. A escola, portanto, explicita uma contradição fundamental: ao mesmo tempo que se abre para receber uma diversidade de público pertencente às mais variadas camadas sociais, ainda reproduz e tem servido à manutenção de profundas desigualdades, reforçada sob a ficção da meritocracia e do tratamento igualitário a todos os estudantes, independentemente das inúmeras necessidades que carregam.

Ainda nas primeiras incursões de campo para a construção do objetivo de estudo, encontramos algumas falas que expressavam a urgência de uma escola e de professores que dialogassem com o cotidiano vivenciado pelos alunos fora da instituição e com as inúmeras demandas que eles traziam. Por exemplo, destacamos a fala de M. F., aluno do curso de Engenharia Ambiental:

Quando cheguei aqui [*campus* da Universidade Federal do Ceará-Crateús], nem acreditei. Fiquei pensando que eu nem tinha esse direito. Come-

cei a estudar aos 12 anos de idade. Depois fiz o CEJA¹, tentei ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] uma vez, na segunda vez me chamaram. Cursei o primeiro semestre, aí que a ficha foi caindo. Muito difícil, os professores são muito preparados, mas não esperam pela gente, não. Ou você já entra vindo com um bom estudo ou não consegue. Eles querem dar o conteúdo da aula e pronto. Eu também faltei muito, porque o único transporte que sai do meu interior² é às quatro da manhã; se eu perder esse, só no dia seguinte. Também tinha pouca base, pouco estudo mesmo. Ainda me esforcei, mas, quando vieram as reprovações, aí vi que não era para mim, não. Só para você ter uma ideia, eu reprovei uma matéria por causa de menos de meio ponto. Aí deu para mim, não; voltei para o meu interior e fui trabalhar de roça mesmo (M. F., 32 anos, curso de Engenharia Ambiental)³.

Com efeito, o ingresso de camadas populares na universidade tem ensejado o debate de como incluir esse público no *modus operandi* próprio do ensino superior. Esses estudantes trazem consigo dificuldades de toda ordem, a começar pelos empecilhos ligados à satisfação de suas necessidades mais básicas, como alimentação, moradia e transporte. Os obstáculos vão desde o deslocamento para a universidade até o enfrentamento da cultura escolar e da austeridade materializada em práti-

¹ CEJA é a sigla para Centro de Educação de Jovens e Adultos, espaço direcionado para pessoas que não conseguiram concluir os estudos na idade prevista.

² A palavra “interior” é usada pelos moradores do local para indicar o lugar de moradia em distritos e zonas rurais. As pessoas que não moram em zona urbana se autodenominam como moradores do interior.

³ Interlocutora da pesquisa. Entrevista concedida em 25 de agosto de 2017.

cas institucionais disciplinadoras, reguladoras, tais como notas, mérito, sanções, normas e progresso escolar vinculado ao modelo ideal de estudante universitário.

Nesse sentido, destacamos que este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado⁴ que se propôs a investigar, descrever e analisar as trajetórias escolares de estudantes que, apesar das condições socioeconômicas desfavoráveis e da ausência de perspectivas de longevidade escolar⁵, conseguiram ingressar no ensino superior no contexto de expansão da educação. Como matriz teórica de análise, utilizamos como referência a Sociologia da Educação, dialogando com autores como Bourdieu (2008), Coulon (2008), Lahire (2004), Nogueira (2002), Tinto (2012) e Zago (2000).

Utilizamos-nos dos recursos de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que se trata de um objeto que privilegia o sentido que os sujeitos conferem às suas ações, tornando-se relevantes os significados e as representações atribuídas aos diferentes aspectos da realidade vivenciada por eles. O olhar sobre o objeto de análise foi se construindo a partir da perspectiva da microssociologia pensada por Lahire (2004) e denominada como uma sociologia em escala individual. Para este autor, os sujeitos se constroem numa pluralidade de *contextos*⁶ nem sempre homogêneos e mecanicamente transmitidos de

⁴ Este texto foi publicado originalmente na dissertação: *Quando o povo chegou ao ensino superior: trajetórias escolares de estudantes oriundos de camadas populares no sertão cearense* (Arruda, 2018), apresentada neste livro com algumas revisões e alterações.

⁵ A longevidade escolar é entendida na literatura sobre trajetórias escolares como a permanência no sistema escolar até o ensino superior (Viana, 2010).

⁶ Para o autor, o termo “contextos” é uma espécie de conceito guarda-chuva que abarca tudo com que os atores se deparam no seu ambiente e que influenciam suas ações no presente e a partir do exterior, como classe, poder, organizações, instituições, etc. (Vandenbergh, 2013).

acordo com a posição que ocupam no espaço social, mas também definidos por uma miríade de experiências socializadoras que formam um estoque diverso de disposições, algumas vezes até contraditórias. Essas disposições podem, ao longo da vida dos sujeitos, ser ativadas ou inibidas, desencadeadas ou suspensas, reproduzidas ou transformadas de acordo com o contexto social vivenciado (Lahire, 2012).

Como técnica de coleta de dados, realizamos entrevistas em profundidade com seis estudantes de duas IFES, localizadas no município de Crateús, no estado do Ceará, assim como a observação direta em alguns aspectos dos itinerários escolares desses entrevistados.

A análise do material empírico das entrevistas se deu através da construção de *retratos sociológicos*. Essa estratégia metodológica proposta por Lahire (2004) consiste na reconstrução, por meio de entrevistas em profundidade e biográficas, das diferentes dimensões da vida dos sujeitos em estudo. Em nosso caso, o foco se deu sobre as trajetórias escolares⁷ e o patrimônio de *disposições incorporadas* que se apresentaram como basilares para a permanência e êxito do estudante na educação superior.

Este capítulo trará como recorte as análises realizadas a partir dos retratos sociológicos de dois estudantes oriundos de camadas populares considerando os seguintes eixos de análise: a) a identificação das condições

⁷ O conceito de trajetória ocupa uma posição de destaque nesta pesquisa. Sua definição não é unívoca no âmbito da Sociologia da Educação e em cada momento histórico ela foi utilizada de diferentes formas, podendo ser colocada como sinônimo de caminho, percurso, caminhada e trajeto. Para nós, ela será compreendida como o percurso trilhado pelo estudante no interior do ensino superior, dando ênfase a cada semestre cursado.

que possibilitaram a permanência e o êxito⁸ no ensino superior; e b) os mecanismos que contribuíram para uma maior “integração” e “afiliação” à vida acadêmica, aos moldes do que pensaram Coulon (2008) e Tinto (1975).

Assim, organizamos a exposição em um breve relato sobre o objeto de pesquisa e suas lentes teóricas e metodológicas de análise, em seguida apresentamos um levantamento dos estudos sobre as trajetórias escolares e sua interface com a Sociologia da Educação e, por fim, no terceiro tópico, descrevemos dois retratos sociológicos e suas respectivas análises.

Os estudos sobre trajetórias escolares e a Sociologia da Educação

As lentes teóricas que guiaram o olhar sobre as trajetórias estudantis no ensino superior inserem-se no interior da matriz da Sociologia da Educação e na tradição de estudos sobre trajetórias escolares iniciados na França e inaugurados nos anos de 1960 no Brasil. Esses estudos no Brasil, inicialmente, foram marcados por duas perspectivas: a genealógica, que se refere à influência da bagagem social e cultural familiar no percurso escolar de estudantes, e a da individuação, que considera o indivíduo como sujeito formado no âmbito da estrutura social, mas, ao mesmo tempo, dotado de subjetividades que contribuem para direcionar suas trajetórias. A primeira é referenciada pelo trabalho de Jean Paul Laurens⁹, que

⁸ O êxito é compreendido neste estudo como o avanço com aprovação de um semestre para outro.

⁹ Jean-Paul Laurens é doutor em Sociologia e professor da Universidade de Toulouse-Le Mirail, estudou trajetórias excepcionais de filhos de operários que tiveram acesso ao curso superior de Engenharia. Esse trabalho de pes-

analisou como se processa o sucesso escolar de filhos de operários franceses e os porquês de trajetórias escolares excepcionais; a segunda perspectiva tem como expoentes as pesquisas desenvolvidas por Jean Pierre Terrail¹⁰ (1990) sobre êxito escolar nas trajetórias de intelectuais, estudantes universitários e profissionais franceses de origem operária (Nogueira; Fortes, 2004).

Até o final da década de 1970, as pesquisas sobre trajetórias eram do tipo longitudinais de grande escala e tinham o objetivo de evidenciar as desigualdades de oportunidades do sistema escolar. Essa tendência é influenciada pelos estudos de Sociologia da Educação, que, nesse período, destacavam a problemática das desigualdades educacionais, a relação entre a origem social e a participação escolar, evidenciando as influências das variáveis socioeconômicas nos processos de escolarização e na constituição dos percursos escolares (Nogueira; Fortes, 2004).

Defendia-se que o problema do acesso à educação seria resolvido com a oferta da educação pública para todos e, a partir disso, os indivíduos competiriam em condições iguais no interior do sistema de ensino. Aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2002).

quisa, concluído em 1990, foi desenvolvido no contexto de seu processo de doutoramento, sob orientação de Jean-Michel Berthelot. Laurens buscou os sujeitos de sua investigação em 13 Faculdades de Engenharia da região francesa de Midi-Pyrennés, no período de 1986-1987 (Viana, 1998).

¹⁰ Jean Pierre Terrail é professor da Universidade de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines, na França, pesquisou o "êxito escolar" de 23 intelectuais de origem operária, estudantes universitários e profissionais, de ambos os sexos (Viana, 1998).

Para Bourdieu (2001), a escola cumpre um papel de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Ela não é uma instituição neutra, tendo em vista que seu modelo curricular e didático, sua forma de avaliação e a organização de sua estrutura institucional representam os valores dos grupos dominantes, legitimados como cultura geral. Para se tornar legítima, essa cultura da classe dominante, materializada nos conteúdos curriculares e no fazer pedagógico, apresenta-se como a única, ignorando as diferenças culturais existentes, principalmente na transmissão dos saberes instituídos que não são democraticamente distribuídos no espaço social.

Uma de suas teses centrais incorporadas à sociologia da educação é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos, que trazem consigo uma bagagem social e cultural incorporada pela socialização correspondente a uma posição específica na estrutura social, a qual, por sua vez, diferencia e condiciona suas atitudes e comportamentos (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2002).

Seguindo a linha influenciada pela sociologia da educação que tem Pierre Bourdieu como propulsor, era evidente nas investigações uma hegemonia do caráter macrossociológico voltado para o espelhamento das estruturas sociais na estrutura do sistema escolar. De acordo com Brandão (2001), desde as décadas de 1960 e 1970, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, José Moreira, dentre outros, utilizavam dados demográficos e estudos socioeconômicos para ilustrar o caráter antidemocrático da escola brasileira, sempre numa perspectiva macro.

Na década de 1980, os estudos desenvolvidos no âmbito da Sociologia da Educação deslocaram o olhar do macro e migraram para as análises dos processos e ações relacionados com a vida escolar. Metodologicamente, saem do campo da estatística e chegam às análises a respeito das histórias de vida, da observação participante e das etnografias.

Os estudos sobre trajetórias acompanharam as mudanças de enfoque da Sociologia da Educação e passaram a dar mais atenção ao papel e à contribuição dos próprios sujeitos na construção de suas trajetórias escolares. Nesse sentido, as biografias escolares foram evidenciadas como forma de analisar as trajetórias que fugiam à regra de determinação da estrutura social, as trajetórias ditas “atípicas” –, aquelas que se desviam da previsão. Entender como os sujeitos lidam com múltiplas influências e constroem trajetórias diferenciadas foi a grande questão das pesquisas que se seguiram.

O interesse foi deslocado, por um lado, para as relações estabelecidas no interior do sistema de ensino, das classes, a relação da escola com o seu entorno, o estabelecimento do consenso e, por outro lado, o aumento da violência, o que exige se colocar no lugar dos alunos, entender o ponto de vista deles, e não só olhar para as funções da instituição de ensino. Logo, colocar os autores no centro das análises possibilitou o surgimento de outros níveis de análises: os estabelecimentos de ensino, a classe, a relação professor-aluno, o papel da família na escolarização dos filhos, os novos quadros teóricos e novos conceitos (*habitus, configuração social, estratégias, relação com o saber, afiliação, integração*).

Seguindo essa linha, a partir da década de 1990, no Brasil, começam a surgir estudos¹¹ que investigam tanto os processos que permitiram o ingresso de estudantes pobres no ensino superior como a experiência de permanência e êxito desses estudantes na universidade. Para Souza (2009, p. 90):

[...] atualmente busca-se refinar o papel do pertencimento social nos destinos escolares, dando-se maior visibilidade às práticas educativas desenvolvidas no interior das famílias, à complexa relação entre família e escola e às estratégias familiares e individuais face à escolarização, pressupondo uma relativa autonomia entre essas duas esferas.

Nesse contexto, as categoriais de análise *afiliação* e *integração* assumiram centralidade nas análises das trajetórias escolares dos estudantes que ingressaram no ensino superior. Diante do exposto, nossas questões norteadoras do estudo foram: quais as estratégias encontradas pelos estudantes para permanecer e ter êxito no ensino superior? Quais as disposições apreendidas que permitiram maior afiliação e integração à vida universitária?

¹¹ Os estudos pioneiros no Brasil sobre a temática, dando ênfase ao ingresso de estudantes pobres na universidade e os desafios da permanência e sucesso escolar, podem ser vistos em Almeida (2006), Barbosa (2006), Lacerda (2006), Nogueira (2002), Portes (1993), Viana (1998) e Zago (2000). Por estudos recentes, estamos nos referindo a um recorte temporal dos últimos dez anos (2006-2016) de programas de mestrado e doutorado com linhas de pesquisa vinculadas à temática da Sociologia da Educação. Esta pesquisa se deu na base de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir dos descritores “ensino superior”, “trajetórias estudantis” e “camadas populares”. Após esse filtro, processou-se um segundo filtro, a vinculação com a Sociologia da Educação. O acesso aos trabalhos se deu exclusivamente por meio digital, embora muitas obras tenham sido transformadas em livros.

A noção de afiliação é apresentada por Coulon (2008) para se referir à necessidade de incorporação de um conjunto de habilidades necessárias ao ensino superior, fato fundamental à ultrapassagem da condição de aluno do ensino secundário para estudante do ensino superior. Essa passagem envolve três tempos: “de estranhamento, de aprendizagem e de afiliação”.

A entrada na universidade pode ser analisada como uma passagem, no sentido etnológico do termo, que eu proponho analisar em três tempos: o tempo de estranhamento ao longo do qual o estudante entre em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar; o tempo da aprendizagem, quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz; e, por fim, o tempo da afiliação, que é o do manejo relativo das regras identificadas especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las (Coulon, 2008).

A hipótese do autor é a de que aquele estudante que alcançar o tempo de afiliação mais rapidamente durante seu percurso tem mais chances de permanecer na universidade e obter um sucesso escolar, ao passo que aquele que não consegue afiliar-se fracassa. Para tanto:

[...] a primeira tarefa que um estudante deve realizar quando chega à universidade é aprender o ofício de estudante. A entrada na vida universitária é como uma passagem: é necessário passar do estatuto de aluno ao de estudante (Coulon, 2008, p. 39).

A ideia de integração foi proposta por Tinto (2012 *apud* Figueiredo, 2015) e tem como ponto de partida a concepção de que atributos individuais, como origem social, competências e habilidades, enfim, o percurso escolar anterior à entrada no ensino superior, seriam menos importantes do que a configuração institucional (professores, conteúdos, didática, atividades universitárias) para uma efetiva integração do estudante.

A integração acadêmica significa ter um bom rendimento acadêmico (boas notas e ausência de reprovação), relacionar-se adequadamente com os agentes institucionais, como professores e funcionários, e seguir as regras da instituição. A integração social, por sua vez, acontece quando o estudante ocupa os vários espaços da universidade, quando ele incorpora em seu percurso escolar atividades e conteúdos extracurriculares (Figueiredo, 2015).

Sob a vista dos retratos sociológicos

Os dois retratos que seguem foram resumidos de forma a ressaltar apenas dois dos quatro eixos de análise, a família e a condição socioeconômica. Eles foram construídos a partir de três fases de trabalho de campo.

A primeira fase se deu com a elaboração do roteiro de entrevistas, um guia com perguntas amplas para serem aprofundadas e redirecionadas no momento da realização da entrevista. Na segunda fase, realizamos as entrevistas, tendo algumas ocorrido em duas sessões. Para Lopes (2012), faz-se ideal a divisão em sessões, preferencialmente afastadas temporalmente umas das outras por um período de dias ou de uma semana, de modo

a permitir ao entrevistador e ao entrevistado acréscimos de reflexividade. Na terceira fase, procedemos à transcrição das entrevistas realizadas. Após a transcrição, o texto foi transformado num discurso na 1ª pessoa do singular, aproximando-se de uma narrativa, quase um monólogo, como indicado por Lopes (2012, p. 88):

O texto deve ser fluido e corrente, sem considerar silêncios, interjeições, etc., nem tão pouco [sic] as questões e interferências do entrevistador. Almeja-se com esta construção resgatar a cadência biográfica do relato.

Após a transcrição e edição de textos, iniciamos as análises, tentando dialogar com o material empírico e os recursos teóricos, de forma a não ter um texto meramente descritivo.

Vale ressaltar que os retratos sociológicos dos estudantes aqui apresentados não se propõem a ser estatisticamente relevantes de um tipo ideal de estudante de camadas populares, mas expor as trajetórias desses sujeitos, compreendendo como elas se projetam e se constituem, principalmente, no percurso do ensino superior.

Dora: “A chance de ser mais do que queriam que fosse”

Dora cursa o 5º semestre do curso de licenciatura em Letras no Instituto Federal do Ceará (IFCE) e tem 24 anos. Mora no município de Independência, no estado do Ceará (CE), com os pais. Aos 15 anos, engravidou do primeiro namorado e se casou. Tem uma filha de 9 anos de idade, que passou a morar com a tia após a separação de Dora do companheiro e pai de sua filha. Até que o pro-

cesso de separação¹² seja concluído e definida a guarda da criança, ela vê a filha somente aos finais de semana.

Ela afirma que sempre gostou de estudar e sonha em fazer todo o percurso acadêmico, mestrado e doutorado, de preferência, fora do Brasil. Na época em que começou a cursar Letras, não contou para seu ex-companheiro. Deixava a filha na escola e pegava uma Topic para se deslocar para a cidade de Crateús/CE, distante 70 quilômetros de sua cidade de moradia. Como chegava atrasada cerca de uma hora na primeira aula, reprovou por falta as duas disciplinas dos primeiros horários da manhã. Foi assim quase todo o primeiro semestre, quando, no final, o então companheiro e os pais descobriram que ela estava estudando, motivando assim sua saída de casa e final do casamento.

Desde criança, Dora gostava de escrever poesia e era fã da banda Legião Urbana. Os pais sempre discordaram dessas suas predileções, pois as achavam uma grande “bobagem”. Pela ótica da cultura tradicional nordestina e ainda no interior do estado, sendo mulher e filha única, a educação de Dora fora dirigida desde a infância ao matrimônio, com a finalidade de formar uma família, ter filhos, “servir” ao seu marido e trabalhar. Nesse sentimento, ela recordou que, para seus pais, bastaria terminar o ensino médio e seguir o plano para o qual fora preparada, ou seja, o casamento e a maternidade. Ir para o ensino superior nunca foi sequer uma opção; por conseguinte, falar sobre a possibilidade de continuar os estudos após o ensino médio era algo proibido em sua casa.

¹² Dora é acompanhada pela assessoria jurídica do Centro de Referência Especializada da Assistência Social (Creas) do município de Independência/CE. A advogada ingressou com um pedido de união e dissolução de união e aguarda análise e julgamento da Justiça.

Os pais de Dora são analfabetos e vivem na mesma casa que receberam de herança da avó materna. O seu pai, que era agricultor, hoje se encontra aposentado; sua mãe recebe um benefício da assistência social¹³ pela condição de pobreza e adoecimento decorrente de um diabetes¹⁴ avançado que está lhe tirando a visão.

Por sua condição de filha única, permaneceu mais tempo morando na casa dos pais e, devido à doença que acometeu sua mãe, que a impossibilitou de realizar as tarefas domésticas cotidianas, Dora sempre cuidou dos afazeres domésticos, das consultas médicas e da alimentação, portanto, fraciona ainda hoje o seu tempo entre tarefas domésticas e seus estudos. Ao final do ensino fundamental, fez uma seleção para cursar o ensino médio em uma escola profissionalizante¹⁵, tendo obtido aprovação. Ela rememorou que este fato lhe trouxe à época uma alegria muito grande e que, durante essa emoção, havia se esquecido de que seus pais ainda não tinham conhecimento e podiam não deixar que ela cursasse. Logo, a escola profissionalizante era em regime integral, e ela não sabia se seus pais concordariam que ela se afastasse de casa e dos diversos afazeres que ela desenvolvia o dia inteiro para seus pais. Sem concordar integralmente, porém influenciado pelo namorado de Dora, sobre a

¹³ O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um benefício previsto na política de assistência social direcionado para idosos que não têm como prover seu próprio sustento e para pessoas com deficiência.

¹⁴ *Diabetes Mellitus* é uma doença caracterizada pela elevação da glicose no sangue (hiperglicemia). Pode ocorrer devido a defeitos na secreção ou na ação do hormônio insulina, que é produzido no pâncreas, pelas chamadas células beta. Em sua fase avançada, existe a necessidade de aplicação de insulina uma ou várias vezes ao dia.

¹⁵ As Escolas Estaduais de Educação Profissional foram criadas no Ceará a partir de 2008 e ofertam ensino médio integrado ao ensino profissionalizante e em período integral.

importância de concluir o ensino médio para conseguir um bom emprego, o pai permitiu. A mãe, quase sem enxergar nada e com um histórico de maus-tratos sofridos pelo marido, concordava com tudo que ele estabelecia.

A escola era o lugar em que Dora podia fazer o que gostava. Segundo ela, era o “[...] lugar de realizações, onde podia ser eu mesma”. Na época do ensino fundamental, a extrovertida Dora propalava que queria fazer teatro, sonhava em ser atriz e sempre arranjava algum momento para colocar em prática o que chamava de “dom de recitar poesias”. A entrevistada relata que:

Quando cheguei àquela escola [escola profissionalizante], você não tem noção da minha felicidade. Ela é enorme, a estrutura não existe, acho que só perde para o IFCE mesmo. Passávamos o dia lá, almoçava lá e cada um tinha um armário para colocar as coisas. Eu era muito feliz, podia ser estudante, coisa que na minha casa eu não podia nem pensar. Tinha aula das 7 da manhã às 17 horas. Pela manhã, eram as matérias do ensino médio e, à tarde, a maioria das matérias era do ensino técnico. Eu terminei técnico em Informática. Se tivesse que ir à noite, eu ia também. Participava de tudo que os professores faziam, quadrilha, feiras de ciências [...] (Dora, entrevista realizada em agosto de 2017).

No 2º ano do ensino médio, engravidou do então namorado e foram morar juntos. Ele possuía uma casa, também trabalhava, era dez anos mais velho do que ela, e não colocou impedimento para aceitar a gravidez. Os pais de Dora ficaram felizes, gostavam do futuro marido da filha, também porque a filha realizaria um dos sonhos

da vida deles, que era o de formar uma família. Nos três anos seguintes à conclusão do ensino médio, ela cuidou da filha e da casa. Contou que desenvolveu o que o médico que a acompanhou durante todo o seu pré-natal diagnosticou como depressão pós-parto. Ela conviveu com essa doença por cerca de seis meses. Durante esse tempo, Dora tomava uma medicação específica, que, por um lado, fez com que a doença regredisse, no entanto, o mesmo remédio que tratava de seu distúrbio também lhe alterava os sentidos, fazendo com que dormisse cada vez que ela começava a fazer uma leitura ou a assistir a algum filme. Segundo informado por Dora (entrevista realizada em agosto de 2017):

Nos primeiros dias dela [...] [filha de Dora], eu só acordava para cumprir o que era estabelecido, cumprir uma obrigação. Não sabia mais nem quem eu era, do que eu gostava. Sabe robô programado? Era eu. O curioso é que meu pai, que nunca foi de falar muito comigo, dizia que estava feliz por mim, por eu ter uma filha e um marido que cuidava de mim, que me dava as coisas.

Quando a filha completou 4 anos e foi o primeiro dia para a escola, ela decidiu que faria diferente com sua vida: “Foi naquele primeiro dia, vendo as professoras e a escola, que decidi que faria minha vida ser diferente”. Começou a estudar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assistiu às aulas pela internet e voltou a escutar Legião Urbana. Cerca de seis meses depois, fez a prova e conseguiu uma pontuação para ingressar no curso de Letras no IFCE. Sempre quis ser professora de Português ou Inglês, então o curso tornou-se sua maior realização pessoal e profissional.

Quando fui deixar a [...] [filha] na escola, encontrei duas professoras que foram minhas professoras na escola profissionalizante. Elas conversaram comigo, disseram que não era para eu parar de estudar, que podia estudar enquanto minha filha estava no colégio. Me [sic] deram muita força (Dora, entrevista realizada em agosto de 2017).

Dora ingressou no curso de Letras no primeiro semestre de 2015. Muito embora sua vida tenha mudado a partir desse período, algumas coisas ainda permaneceram inalteradas, como o cuidado com a casa, com os seus pais e a filha. Seu itinerário acadêmico foi bem singular; ela rememorou, por exemplo, que não fez muitos amigos no Instituto, pois, além de uma greve que paralisou as atividades universitárias durante quatro meses, ela faltou muito às aulas: “Eu chegava atrasada e saía mais cedo, isso dificultou minha aproximação com a minha turma, com os professores, ainda teve as reprovações que me deixaram bastante triste” (Dora, entrevista realizada em agosto de 2017). Ela reprovou em duas disciplinas por falta e os prejuízos desses insucessos a acompanharam por toda a sua trajetória escolar. Por serem pré-requisitos para outras disciplinas, esse fato fez com que ela atrasasse o curso em um semestre, além de ter sido preterida em seleções de bolsas de iniciação científica. Mesmo que desenvolvesse estudos na área dos projetos, as exigências para participar da seleção eram não ter tido nenhuma reprovação e possuir o rendimento acima de sete.

No segundo semestre, morando com os pais, as dificuldades financeiras ficaram cada vez maiores. Com o auxílio-transporte, conseguia custear as passagens, mas os demais gastos com xerox, alimentação e algumas

necessidades básicas ficaram cada vez mais difíceis de serem providos. Devido ao fato de ter sido reprovada no curso de Letras em duas disciplinas, Dora tinha que fazer disciplinas nos dois períodos do dia, manhã e noite¹⁶, e a única forma encontrada por ela fora permanecer também no espaço da tarde no *campus*, a fim de economizar com as passagens de Topic. As dificuldades financeiras se acumulavam, e ela sentiu necessidade de participar da seleção do auxílio-alimentação, para o qual fora selecionada durante o terceiro semestre do curso. Recebendo os dois auxílios, ela recordou que já havia deixado de ir uma semana para a aula como forma de economizar dinheiro e comprar alguns objetos a fim de revender utensílios para casa, como panos de prato, talheres, depósitos de guardar alimentos, etc. Dora (entrevista realizada em agosto de 2017) assim expressou:

É com o dinheiro do auxílio que consigo estudar. Na verdade, é o único dinheiro que tenho. E não tenho vergonha de dizer que muitas vezes é com ele que compro a alimentação da minha filha, quando vai lá para casa nos finais de semana. É com ele que boto crédito no celular, que compro uma blusa aqui e acolá. É por isso que, às vezes, falta para a passagem.

Nesse período, Dora também ingressou num projeto de extensão de teatro. Segundo ela:

Foi nesse projeto que eu realmente me senti parte da universidade, porque, até esse projeto, eu só tinha recebido 'não'. Era 'não' para bolsa; 'não' para o Pibid [Programa Institucional de Bolsas de Inicia-

¹⁶ O curso de Letras é ofertado nos turnos manhã e noite.

ção à Docência]; 'não' para justificar minhas faltas [...] (Dora, entrevista realizada em agosto de 2017).

O projeto durou um ano e consistia na realização de *performances* com poemas e músicas, além de estudos sobre o teatro e a educação a partir do teatro. Durante as aulas, ela conheceu várias pessoas, estudantes de outras instituições, professores, artistas; foi quando fez os primeiros amigos em Crateús/CE. As amizades criadas no projeto continuaram nos semestres seguintes, e isso facilitou muito a inserção de Dora no universo de sociabilidade dos jovens na universidade e na cidade de Crateús/CE. Sua vida, que estava se resumindo a passar o dia inteiro no *campus* e voltar para casa, agora tinha outra dinâmica, frequentava a casa de amigos, barzinhos às sextas-feiras e, em alguns finais de semana, ficava em Crateús/CE para se divertir. Sobre essa nova dinâmica de vida, Dora (entrevista realizada em agosto de 2017) narra:

Minha vida mudou mais depois desse projeto do que quando ingressei no curso. Com esse projeto, eu me descobri mulher, ser humano. Percebi que podia ser mais, muito mais. Foi quando eu me dei conta da minha tragédia pessoal, da violência que eu tinha vivido, porque eu não me dava conta, não. Eu justificava o que tinha acontecido e achava que a culpa era minha mesmo. No projeto, conheci outras meninas com histórias parecidas com a minha; conheci gente que participava de movimentos sociais aqui em Crateús. Nós começamos estudando a desigualdade de gênero e como a mulher era vista, e eu via minha vida toda ali.

O projeto terminou, mas o impacto positivo na vida acadêmica de Dora foi visível até aos olhos de seus pro-

fessores, que passaram a comentar que seu rendimento acadêmico havia melhorado sensivelmente, assim como suas participações nas aulas. Além de ela ter passado a ser uma referência em discussões sobre gênero no *campus*, também fazia *performances* com poemas sempre que era convidada.

Walan: “A busca por ser alguém respeitado”

Walan estava finalizando o segundo semestre de Engenharia Civil na UFC quando participou da pesquisa. As duas sessões de entrevista aconteceram no momento em que ele passava por dificuldades para conseguir um local para morar em Crateús/CE. Estava esperando ansiosamente pelo resultado do Programa de Bolsa de Iniciação Acadêmica (PBIA).

Antes de ingressar na UFC, morava com a mãe, duas irmãs e uma sobrinha na zona rural do município de Ararendá/CE. A mãe é agricultora e as duas irmãs trabalham numa escola como auxiliares de serviços gerais, onde, à noite, fazem o curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em virtude dos gastos com passagem para Ararendá/CE, cerca de 35 reais, Walan costumava ir apenas uma vez ao mês. Quando estava na casa da família, fazia provisão de alimentos, a fim de que, ao retornar à cidade de Crateús/CE, tivesse alimentação durante todo o mês, evitando, dessa forma, que gastasse o dinheiro comprando comida.

Com um visual diferente do encontrado na maioria dos jovens matriculados nas duas IFES pesquisadas, cabelo vermelho cortado, deixando um topete cair pela testa, brincos nas duas orelhas e um *piercing* bem dis-

creto no nariz, quase imperceptível, ele inicia a narrativa ressaltando em tom de brincadeira: “[...] porque você sabe que sou *gay* assumido, saí do armário quando fiz 18 anos”.

Walan morou até os 8 anos em Brasília, na comunidade hoje conhecida como Sol Nascente¹⁷. A mãe saiu da cidade de Ararendá/CE para trabalhar como empregada doméstica em Brasília, onde casou e teve dois filhos: Walan e Jandira. Quando morou em Brasília, ele estudou em escola particular até a antiga 4ª série (atual 5º ano). Era muito querido pela dona da casa onde sua mãe trabalhava e ela, que também assumira o papel social de sua madrinha, pagou seus estudos iniciais.

Ele relatou que sempre gostou de estudar e aprendeu a ler precocemente aos 4 anos de idade, diferentemente de suas irmãs, que ainda apresentam dificuldades em leitura e em se adaptar às exigências da escola. No ensino fundamental II e ensino médio, estudou numa escola estadual em Ararendá/CE, em que, pelas excelentes notas, ganhou um *notebook*, quando ainda estava no 2º ano (atual 2ª série do ensino médio). Seu sonho era estudar numa escola profissionalizante e depois fazer um curso superior. Desde criança, sua madrinha dizia que ele precisava “[...] ser alguém na vida”, estudar, entrar na universidade, formar-se e arrumar um bom emprego para ajudar a sua mãe. Ele narra que:

Estudar sempre foi minha vida. No meu colégio, tinha uma biblioteca bem pequena, e eu sempre estava lá, mas nunca fui arrogante por isso, sempre procurei ajudar quem não sabia. Eu tinha mui-

¹⁷ Ele ainda mantém contato com os amigos que deixou na comunidade.

ta facilidade com interpretação de texto e cálculo, coisa que poucos estudantes têm (Walan, entrevista realizada em dezembro de 2017).

Ao concluir o ensino médio, fez o ENEM, mas não sabia qual curso queria. Gostava de Direito e Engenharia e ficou esperando o resultado para saber em qual curso sua pontuação seria suficiente para ingressar. Para sua surpresa, sua pontuação tinha sido tão alta que daria para ingressar no curso de Medicina, mas no Acre, então, nem cogitou tal possibilidade e resolveu ir direto para os cursos ofertados em Crateús/CE. Ele escolheu, então, Engenharia Civil.

A família ficou muito feliz com a aprovação, mas sua mãe não sabia como fazer para ele morar em Crateús/CE, já que, pela distância e valor do transporte, era impossível ir e voltar todos os dias. Foi quando ela se lembrou de uma “comadre” que morava em Crateús/CE e resolveu pedir para o filho morar na casa dela. Como a UFC tem restaurante universitário, Walan passaria o dia na universidade e só iria dormir na casa da comadre; em contrapartida, a mãe também ofereceu uma ajuda para pagar as despesas da casa, como energia, água e internet; ela, de vez em quando, também mandava uma feira de alimentos. A comadre de sua mãe tinha quatro filhos morando com ela, numa casa de três cômodos, e Walan foi acolhido na nova residência para dormir numa área que ficava ao lado da cozinha. Além dos quatro filhos, ainda tinham dois cachorros que disputavam o pequeno espaço do sofá da sala com um dos filhos na hora de dormir.

No primeiro semestre, apesar do pequeno espaço e das dificuldades financeiras por que passava a família

com quem Walan morava, correu tudo bem. Depois, com a convivência, dois dos quatro filhos começaram a tratá-lo mal, após perceberem que ele é homossexual. Segundo Walan (entrevista realizada em dezembro de 2017):

Eles diziam que a religião deles não permitia que eles morassem com um *gay* porque senão poderiam se contaminar. Teve um dia que eu dormi na Praça dos Pirulitos só para não ter que encontrar com eles. De manhã cedo, fui para a UFC e lá tomei banho e merendei.

Na UFC, Walan também relatou que havia passado por várias formas de preconceito, algumas veladas, outras explícitas, parecidas com aquelas que ele sofria na casa em que residia em Crateús/CE. Nesse sentido, um acontecimento marcante em seu percurso acadêmico ocorreu ainda no primeiro semestre, quando participou da primeira viagem de campo. Os alunos da disciplina de um determinado professor viajaram ao município de Quixadá/CE e permaneceram ali por dois dias, no *campus* da UFC do local. Os banheiros da Instituição eram coletivos e, à noite, quando os alunos foram tomar banho, o professor disse em tom de brincadeira: “Vamos ver quem vai dividir o *box* com o Walan; aqui é que é a hora da verdade. Engenheiro civil bicha só conheço um e vê se não me aparece mais”. Aquela “piada” o deixou muito chateado, porque vinha da pessoa de quem ele menos esperava, o professor. Alguém que, em sua concepção, deveria ser respeitoso e ético. Walan (entrevista realizada em dezembro de 2017) expressou ainda que:

Acho que, se fosse um colega dizendo isso, eu teria levado tranquilamente, mas vindo do professor...

Pronto! Se eu tinha conquistado algum respeito da turma, acho que perdi naquele instante.

A entrada no ensino superior, para Walan, não foi uma surpresa nem um acontecimento inesperado; ele se esforçou durante todo o percurso escolar para atingir esse objetivo, o que podemos considerar como uma exceção dentre os estudos desenvolvidos sobre o ingresso de estudantes oriundos de camadas populares na universidade. Os estudos de Portes (1993), Souza (2010) e Viana (1998) apontam que as trajetórias desses estudantes até chegar ao ensino superior não são lineares e esperadas, elas se constroem marcadas por interrupções nos estudos, paradas e retomadas de acordo com as condições vivenciadas.

Embora estivesse ainda concluindo o segundo semestre, Walan falava com bastante desenvoltura e já com um grande conhecimento sobre o curso de Engenharia Civil. Queria desenvolver um projeto de extensão sobre a reutilização de espaços públicos e tecia grandes críticas à mobilidade e acessibilidade urbana da cidade de Crateús/CE. Tinha interesse em trabalhar com acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida através de projetos arquitetônicos. Tirava notas excelentes e com frequência era chamado para facilitar grupos de estudos, principalmente aqueles ligados a cálculo. Contou com orgulho que tinha sido chamado para receber os novos estudantes de Engenharia; naquele episódio, ele falou aos estudantes neófitos a respeito do curso e da universidade.

Apesar daquele episódio de preconceito protagonizado pelo professor, Walan relatou ter muitos bons professores, que são dedicados e competentes e que gostam

do que fazem e são inspiração para os alunos. Os elogios à Instituição também são frequentes, pois, segundo ele: “A UFC tem uma estrutura ótima, vários programas de incentivo acadêmico, eu estou no lugar que eu queria estar [...]” (Walan, entrevista realizada em dezembro de 2017). Walan (entrevista realizada em dezembro de 2017) revela ainda que:

Quando a gente tem um sonho, nada deve desanimar. O preconceito que passo de vez em quando, as dificuldades financeiras são coisas pequenas diante da possibilidade que tenho de ser um engenheiro civil. Pretendo, logo que concluir, estudar para um bom concurso ou então seguir a carreira acadêmica. Acho que trabalhar em obras não é muito bom. Prefiro a atividade na academia.

Em relação aos estudos, Walan se considera muito disciplinado. Diz que acredita ter adquirido o que ele chama de “hábito de estudar”, porque não consegue passar um dia sem pegar nos livros. Em suas palavras: “Eu sou obstinado pelo que desejo, desde criança que decidi que minha vida seria estudar. Acho que só assim a gente pode conseguir o que quiser” (Walan, entrevista realizada em dezembro de 2017).

Mesmo sendo ainda recente seu ingresso no ensino superior, podemos considerar que ele parece ter atingido a “integração acadêmica”, que, conforme Tinto (1975 *apud* Massi, 2013), significa ter uma boa *performance* acadêmica, caracterizada por boas notas e pela ausência de reprovação. Não foi possível perceber se ele também estava integrado socialmente, tendo em vista o pouco tempo de curso. Vale ressaltar que essa integração foi possível a partir de algumas disposições incorporadas por ele ao

longo da vida escolar. A disposição para crer na importância dos estudos inculcada quando ainda era criança pela madrinha pode ter sido a geradora das demais disposições como a persistência e a disciplina.

Assim, embora ainda no primeiro ano de graduação, percebemos sinais de uma passagem da “fase de aprendizagem” para a de “afiliação”. Mesmo que os tempos entre essas fases sejam variáveis, consideramos dois semestres ainda pouco para acreditar que um estudante apreendeu o “ofício de estudante”. Para Coulon (2008), isso consiste em aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores também reconheçam. De certa forma, ao ser convidado para receber os colegas novatos e apresentar a vida universitária, podemos deduzir que isso se traduz no reconhecimento dessas competências pelos professores.

Além de atender às exigências do ofício de estudante universitário, Walan apresenta, com confiança, críticas para a melhoria do curso. Ele acha que no currículo falta um maior diálogo com as especificidades da região, como a escassez de água, pois, segundo ele: “Só temos uma disciplina de recursos hídricos, o que é inaceitável quando olhamos para a nossa região e para a contribuição que a universidade pode e deve dar” (Walan, entrevista realizada em dezembro de 2017). Em relação às atividades complementares, acredita que deve ser incentivada a participação dos estudantes em projetos sociais.

Assim, podemos perceber que Walan é bastante seguro de sua trajetória, tem clareza das áreas de atuação e perspectivas para quando for egresso do curso de Engenharia Civil. Entretanto, não nos parece que essa segurança e disposição para perseguir uma ascensão social

através dos estudos tenham alicerce na família nuclear. Se, por um lado, ele fala com bastante desenvoltura sobre o curso e a vida universitária, por outro lado, não observamos essa mesma desenvoltura ao falar da mãe e das irmãs. A madrinha, que não vê desde quando morou em Brasília, embora ainda mantenha contato, apesar de ser uma figura externa ao núcleo familiar, é bastante citada por ele como alguém responsável pela formação de um percurso escolar marcado pelo gosto de estudar.

Algumas considerações finais

A entrada do estudante pobre no ensino superior produz uma série de necessidades e novas demandas econômicas que se apresentam às famílias, muitas vezes, de forma inesperada. As demandas podem ser enumeradas como transporte escolar, moradia, alimentação, vestimentas, material escolar, etc. Além daquelas que não estão ligadas estritamente a necessidades financeiras, mas também a emocionais, como sofrimento, solidão e baixa autoestima.

A partir dos dois relatos biográficos, podemos perceber que, embora a condição econômica não seja determinante de práticas no interior do espaço universitário, não é possível ignorar que ela é um componente real, atuante e mobilizador de grande esforço dos estudantes, fato não observado em trajetórias escolares de filhos de classe média e elites.

Brandão (2003), em estudos sobre a escolarização de filhos de pais de classe média e alta, constatou que uma das maiores preocupações era ter sucesso nas inúmeras atividades extraescolares, como esportes, cursos

de línguas, artes, etc., nas quais eles eram inseridos. Tais atividades, sem dúvida, expressam um poderoso instrumento de conhecimento, reconhecimento e distinção.

Quando as necessidades econômicas se tornam insustentáveis, os estudantes se veem obrigados a lançar mão de todas as possibilidades para dar respostas à situação. Recorrer à procura de trabalho é a mais comum, no entanto, esse empreendimento, na maioria das vezes, não é satisfatório, tendo em vista as pouquíssimas ofertas de vagas de emprego e, principalmente, a dificuldade que eles encontram em conciliar com o turno de estudo. Podemos citar também as precárias condições nas quais essas vagas de trabalho são ofertadas, sem vínculos empregatícios, com remunerações que chegam a, no máximo, meio salário mínimo para uma jornada de oito horas de trabalho.

O que se faz importante é reconhecer que as necessidades econômicas retiram desses estudantes as possibilidades e condições necessárias para dar respostas satisfatórias aos estudos. E, muitas vezes, precisam de um olhar diferenciado dos professores na compreensão de tais necessidades e no prejuízo que elas acarretam. Nesse sentido, a máxima de que devemos tratar todos iguais implementada por alguns docentes no cotidiano da sala de aula reproduz inúmeras desigualdades educacionais na medida em que não compreende que os sujeitos são diversos e chegam à escola com histórias e trajetórias escolares diferenciadas, mas também desiguais.

Ainda persiste, todavia, a compreensão de que as desigualdades educacionais têm sua origem exclusiva nas desigualdades sociais e de oportunidades. Os docentes e a universidade como um todo ainda estão dis-

tantes de entender a parte que lhes cabe na produção e reprodução dessas desigualdades. Eles persistem em não as perceber no interior de suas práticas, nos modos como selecionam um e não outro estudante, nos resultados (não) dialogados de suas avaliações finais ou nas aulas voltadas para aqueles que possuem uma bagagem teórica sobre o assunto.

Além disso, as necessidades econômicas acarretam também nesses estudantes uma obrigação de desenvolver um sistema de contenção, a não pensar na existência de coisas simples, mas que dão prazer, como sair com os colegas, comprar um livro, ir às festas. Durante a pesquisa, ouvi um boato de que um dos interlocutores da pesquisa estava merendando, almoçando e jantando cus-cuz¹⁸ como forma de economizar recursos e comprar um computador. Fui procurá-lo para saber se era verdade, e ele disse:

Fiz isso quase um mês e consegui comprar um computador de um amigo; já era usado, mas, 15 dias depois, deu problema. Acho que já veio com defeito, agora não sei se aguento voltar para o cus-cuz. Estou pensando aqui no que fazer.

Essa condição econômica adversa transforma a experiência de cursar um curso superior, que deveria ser motivo de alegria, em vivências marcadas por privações, sofrimentos e incertezas. O cansaço em lançar mão de diversas estratégias para conseguir permanecer na universidade e não perceber mudanças nessa condição ao longo dos semestres foi notável em todos os entrevistados da pesquisa.

¹⁸ É um alimento à base de milho que, para a sua feitura, coloca-se de molho na água; um pacote pode servir mais de dez refeições, custando cerca de R\$ 5,00.

Por fim, foi marcante nas narrativas a impossibilidade de dar encaminhamento satisfatório às questões que demandam recursos econômicos, acenando comumente a esses jovens a perspectiva de não concluírem o curso superior escolhido. Cada semestre que conseguem concluir com êxito parece funcionar como uma salvação, fruto do sacrifício empreendido, ou por uma grande surpresa.

É importante ressaltar que, para esses estudantes, o interesse em investir no jogo escolar se deu pelo desejo de mobilidade social via escolarização e de reconhecimento e prestígio social.

A partir de breve incursão pelas trajetórias escolares e ocupacionais dos familiares dos estudantes, não encontramos nenhum que tenha concluído o ensino médio, sendo constante a presença de pessoas analfabetas. Em relação às ocupações, a maioria é composta por agricultores, sendo a renda proveniente de aposentadoria ou benefícios assistenciais. Talvez o fraco capital cultural incorporado e a pouca relação desenvolvida com a escola possam explicar a ausência de investimentos em projetos de longevidade escolar para os filhos.

Por não apresentarem uma familiaridade com a linguagem e a cultura da escola, as famílias de camadas populares mostram-se, muitas vezes, desprovidas de recursos capazes de propiciar melhores resultados escolares para os filhos (Zago, 2000, p. 154).

Destarte, os dados mostraram também que, embora a mobilização da família não tivesse uma ligação determinante com a entrada dos estudantes na universidade,

grupos e pessoas exteriores ao núcleo familiar exerceram significativa influência nos processos de escolarização. Diante de tal perspectiva, Viana (1998, p. 74) reflete:

Quando a família não proporciona muitas referências facilitadoras para se trilhar com sucesso esses caminhos, os elementos socializadores que vêm de outros grupos podem significar efetivamente uma oportunidade.

Embora não possamos afirmar que a restrição econômica seja condição suficiente para a compreensão das facilidades e dificuldades dos processos de integração e afiliação ao ensino superior dos estudantes interlocutores deste capítulo, não podemos desconsiderar o peso que essa condição impõe para o desenvolvimento de trajetórias escolares de sucesso. Ter as condições básicas de sobrevivência satisfeitas representa para os estudantes uma condição necessária para se dedicarem mais e com maior qualidade aos estudos. Sobre esse aspecto, políticas de permanência, como a assistência estudantil, são vitais para esses estudantes, desde que não sejam desenvolvidas e compreendidas como a única política capaz de garantir o direito à educação.

E, por fim, parece oportuno dizer que, neste estudo, nosso recorte de análise foi a origem social como marcador de distinção no ensino superior, no entanto, existem outros marcadores sociais que também merecem a realização de estudos aprofundados, como as necessidades educacionais específicas. Como se dão o acesso, permanência e êxito de pessoas com necessidades educacionais específicas como transtornos mentais e pessoas com deficiência? Eis uma das questões que merecem ser

desenvolvidas em estudos posteriores, sob o aporte teórico metodológico de retratos sociológicos.

Referências

ALMEIDA, W. M. *Esforço contínuo*: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ARRUDA, B. D. L. V. *Quando o povo chegou ao ensino superior*: as trajetórias escolares de estudantes de camadas populares no sertão cearense. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força*: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, Maranhão, n. 113, p. 153-165, 2001.

BRASIL. *A democratização e expansão da educação superior no país*: 2003-2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BOURDIEU, P. Os ritos de instituição. In: BOURDIEU, P. *Economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. p. 97-106.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: UFSC, 2014.

COSTA, A. F.; LOPES, J. T. *Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas*. Porto: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto de Sociologia, 2008.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: UFBA, 2008.

FIGUEIREDO, A. C. *Processo de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto da expansão universitária*. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

LACERDA, W. M. G. Percursos escolares atípicos: o possível contra o provável. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 171-195, 2006.

LAHIRE, B. Do homem plural ao mundo plural. *Revista Análise Social*, Lisboa, v. 202, p. 6-29, 2012. Entrevista concedida a Sofia Amândio.

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, J. T. Subjetividade plural no mundo contemporâneo. *Cronos: Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, Natal, v. 3, n. 1, p. 81-88, 2012.

MASSI, L. *Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da Unesp/Araraquara*. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NOGUEIRA, C. M. M.; FORTES, M. F. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. *Revista Paideia*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 57-74, 2004.

NOGUEIRA, M. A. *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais*. 2002. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 78, p. 15-36, 2002.

PORTES, É. A. *Trajетórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

SOUZA, M. S. N. M. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no*

Acre. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TINTO, V. *A theory of individual departure from institutions of higher education*: Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University Chicago, 2012.

VANDENBERGHE, F. *Teoria social realista*: um diálogo franco-britânico. Belo Horizonte, UFMG, 2013.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares*: algumas condições de possibilidade. 1998. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). *Família e escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 45-60.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). *Família e escola*: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 17-43.

4 ACCOUNTABILITY E SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE): A PERTINÊNCIA DOS RESULTADOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSES PARA AS REFLEXÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/cap4>

FRANCISCA REJANE BEZERRA ANDRADE

Pós-Doutora em Ciências da Educação (J. W. Goethe Universität Frankfurt Am Main), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Ciência Política pela UFC e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UECE. Líder do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE e coordenadora do Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho (Jeptra) do Centro de Estudos Sociais Aplicados da UECE.
E-mail: rejane.bezerra@uece.br

GRAYCEANE GOMES DA SILVA

Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e bacharel em Serviço Social pela UECE. Analista judiciária - Serviço Social no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte.
E-mail: silvagrayceane@gmail.com

MARIA ALVES DE MELO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da rede pública estadual do Ceará.
E-mail: mariaalvesmelo.flp@gmail.com

Introdução



processo de transição democrática no Brasil, após 20 anos de ditadura militar, foi marcado por conquistas de direitos e reformas políticas sob a égide do capital, visto que o país já adentrava num cenário marcado pela ideologia neoliberal e a globalização. Frigotto (2007) enfatiza que tal transição efetivou-se de forma perversa, pela profunda regressão das relações sociais e a instauração da mercantilização da educação brasileira.

Com a entrada no século XXI, particularmente após 2003, em um cenário que não rompe com a política econômica neoliberal e privatista presente no governo de Fernando Henrique Cardoso, novos elementos foram incorporados no campo da gestão das políticas públicas e, em especial, na gestão da política educacional a partir dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff.

As recomendações dos organismos internacionais são rigorosamente introduzidas na política educacional ao longo desse período. Apresenta-se um discurso em que os indivíduos são responsabilizados por sua formação e inserção no mercado de trabalho, relativizando o dever do Estado para com a educação da população e

menosprezando os problemas educacionais e sociais que a escola pública brasileira enfrenta.

A educação escolar passa a ter como foco a preparação para a inserção no mercado de trabalho de forma geral, sendo negligenciada a preparação para a participação social e política. Nesse processo, para além dos aspectos da escolarização formal e da aquisição de conhecimentos, também se objetiva treinar emocionalmente a população para a adaptação à precarização do trabalho, o desemprego, o subemprego e a competitividade no ambiente de trabalho.

A educação configura-se, portanto, como pilar para a manutenção da ideologia neoliberal. Para Oliveira (2003), essa nova abordagem na esfera educacional, ao responsabilizar o indivíduo por sua ascensão social, desconsidera demandas de ordem política, econômica, social e cultural presentes na realidade brasileira, que interferem explicitamente no desempenho escolar e social de sua população.

Por conseguinte, ao passo que a racionalidade gerencial é posicionada como o modelo mais promissor para a lucratividade e a produtividade de qualquer instituição, a reforma gerencial do Estado brasileiro demarcou a difusão do modo de organização empresarial nos órgãos públicos e nas políticas sociais, buscando garantir eficiência, eficácia e efetividade na oferta dos serviços públicos. Para monitorar a efetivação desses quesitos, são criados mecanismos de avaliação e prestação de contas das ações realizadas e, dentre eles, destacamos as ações de *accountability*.

Segundo Afonso (2009), a *accountability* consiste em um conjunto de ações que compreendem três aspec-

tos: prestação de contas, avaliação e responsabilização. A prestação de contas acontece por meio da divulgação de informações sobre os resultados alcançados com as políticas e serviços ofertados. As avaliações podem ser realizadas antes e depois para estabelecer um comparativo e delimitar as metas a serem alcançadas e os resultados do desenvolvimento de ações e serviços. A partir disso, são desenvolvidos mecanismos de responsabilização que representam aspectos coercitivos, persuasivos, de ofertas de recompensas, dentre outras formas para chamar os agentes envolvidos a dedicarem-se no alcance das metas.

No campo da política educacional, esse processo tem sido desenvolvido através das avaliações em larga escala, às quais os estudantes são submetidos no decorrer de sua presença no sistema educacional. Tais avaliações auferem o nível de proficiência em determinadas áreas de conhecimento, concatenadas às orientações dos agentes internacionais, para assim divulgar à população, de forma objetiva, os resultados das estratégias de aprendizagem adotadas.

Tal procedimento também é ancorado na responsabilização dos profissionais envolvidos na gestão e docência da educação básica, para quem são exigidas metas quanto às notas alcançadas pelos estudantes. Ao passo que boas notas são sinônimo de prêmios em forma de gratificações aos professores e melhorias para as escolas, aquelas escolas em que os estudantes não obtiveram boas notas passam a ser vistas como instituições menos eficientes.

Diante do exposto, o presente capítulo propõe refletir sobre a implementação da avaliação em larga escala na política de educação básica no estado do Ceará e

suas implicações para o contexto educacional cearense. Para tanto, desenvolve-se uma análise sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), criado pelo governo cearense, com o objetivo de avaliar, em larga escala, as competências e habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, com o intuito de acompanhar a qualidade do ensino ofertado, o qual tem se constituído como um importante instrumento na política de *accountability* do estado.

Destacamos a análise de indicadores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes da 3ª série do ensino médio que participaram do Spaace em 2019, observando as diferenças entre os resultados da média dos discentes das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) em relação à média geral dos demais estudantes cearenses.

Neoliberalismo, gestão pública e intervenção dos organismos internacionais na política educacional brasileira

A radicalização na adoção de medidas neoliberais na gestão pública esteve presente na reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990, que expunha como meta o alcance de maior eficiência nas ações consoante ao modelo de gestão privado.

Segundo o pensamento neoliberal, o mercado deve regular as relações sociais com base nos intercâmbios e necessidades econômicas. Logo, o Estado deve ser mínimo para as necessidades sociais dos indivíduos e máximo para a manutenção da acumulação do capital. Foi com esse entendimento que as privatizações de empre-

sas públicas, a reforma gerencial dos órgãos públicos e as terceirizações nas contratações de empregados demarcaram o governo de Collor de Mello e os governos de Fernando Henrique Cardoso. As políticas públicas que haviam sido constitucionalmente referendadas em uma perspectiva de universalização sofreram com a redução do orçamento público, a focalização e a seletividade.

Entendemos que o avanço neoliberal tem favorecido a hegemonia das elites que detêm o poder econômico no Brasil. Nos governos de Lula e Dilma, pelo viés das lutas do Partido dos Trabalhadores (PT), houve uma diminuição nas práticas neoliberais mais ortodoxas. No entanto, podemos afirmar que esses governos deram continuidade aos pressupostos neoliberais de gestão das políticas públicas, contribuindo para o estabelecimento do neodesenvolvimentismo¹, ao passo que promoveram o crescimento econômico associado a uma tímida melhoria das condições sociais da população.

As ações implementadas visavam ampliar a oferta de qualificação profissional da população e garantir condições trabalhistas para que as empresas contratassem um número maior de empregados, bem como a promoção de grandes obras públicas, dentre outras ações que fomentaram a movimentação do mercado e a estabilidade econômica do país. Para Sallum Júnior e Goulart (2016, p. 127), com a adoção dessas ações de cunho neoliberal:

¹ O neodesenvolvimentismo tem origem com o avanço dos ideais neoliberais com o governo de Fernando Henrique Cardoso, dando continuidade nos governos de Lula e Dilma, na perspectiva de valorização do setor privado atrelado ao aumento de ações em âmbito do Estado em torno do fortalecimento econômico a partir de ajustes dos gastos públicos, estímulo à exportação, taxa de juros em patamar competitivo, ajustes fiscais (Gonçalves; Resende; Dias, 2017).

[...] Buscou-se, de várias maneiras, compatibilizar a herança do período Cardoso com o antigo conteúdo programático do Partido dos Trabalhadores – maior presença do Estado na vida social, proteção às empresas de capital nacional, principalmente às pequenas empresas, melhor distribuição da renda e proteção aos trabalhadores mais pobres.

Nesse caminho, o processo de privatização das empresas públicas foi interrompido, priorizando-se o fomento às parcerias público-privadas, em que serviços públicos passaram a ser geridos por organizações sociais de cunho privado. Também houve maior investimento em setores como a construção civil, a partir dos programas sociais de habitação como o “Minha Casa, Minha Vida”, e a oferta de formação superior em âmbito privado com o financiamento da permanência de estudantes em faculdades e universidades privadas através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Particularmente sobre as consequências advindas desse processo de privatização das políticas públicas no Brasil, em especial para a política educacional, Melo (2009) destaca o documento produzido pelos empresários do setor industrial intitulado *Educação básica e educação profissional*, produzido em 1993, em que propunham mudanças na escolarização da população de acordo com a necessidade do mercado. O referido documento indicava que a extensão da escolarização básica deveria ocorrer até os 18 anos, para que o aumento dos anos de estudos proporcionasse a aquisição de mais conhecimentos por parte dos trabalhadores, de forma que eles pudessem assumir diversas funções nas

empresas, sabendo relacionar-se de forma competente e resolutiva.

As reivindicações se sucederam com a demanda por uma formação baseada na aquisição de competências para resolver problemas e relacionar-se em equipe, visto que o processo de automação substituía o trabalho manual e repetitivo nas indústrias. Desse modo, os trabalhadores deveriam investir em uma formação continuada para competir no novo modelo do mercado de trabalho, tendo como principais demandas das empresas contratantes: a necessidade de o trabalhador adquirir conhecimentos teóricos, ser independente, gerenciar sua própria carreira e o próprio trabalho (empreendedorismo).

Nesse contexto, é predominante o conceito de capital humano, como o investimento em recursos humanos para a manutenção do desenvolvimento econômico do país. Diante de tal perspectiva, Hofling (2001) destaca que a educação tem o papel de responder às exigências de manutenção da acumulação de capital posta ao Estado, no sentido de garantir a formação e reprodução da força de trabalho, ou seja, o Estado deve proporcionar a aquisição dos conhecimentos básicos à realização de atividades laborais, além de garantir a reprodução social dessas pessoas com a oferta de outras políticas sociais como saúde, previdência social, assistência social, transportes, segurança alimentar, dentre outras.

Essa relação entre Estado, educação e capital é perpassada por interesses diversos e tem como foco a garantia das relações capitalistas, sendo a educação tratada como mercadoria. Desse modo, a organização da política educacional acontece de acordo com os interesses do ca-

pital e das elites que estão no poder. E ainda a educação não apresenta somente o caráter nacional em sua condução, pois ela é ameaçada também pelas exigências do movimento de globalização, no qual as nações sofrem interferências diretas de outras (Dale, 2010).

O interesse em garantir a participação do Brasil no cenário econômico global contribuiu para que a política educacional brasileira fosse submetida à adequação das avaliações em larga escala, momento este em que os organismos internacionais definiam as regras para os investimentos em educação realizados pelas agências internacionais, como, por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Nessa perspectiva, segundo Dale (2010, p. 1117):

[...] Um fluxo de documentos de organizações internacionais enfatiza a necessidade de mudanças radicais, por exemplo, de 'ensino para aprendizagem' no cerne do empreendimento educacional, uma mudança de conteúdo para competências (mais particularmente o programa PISA) e a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, a educação tal como ofertada e praticada sob as condições da modernidade não é suficiente para as exigências do presente e deve ser radicalmente reformada.

Logo, os países realizaram mudanças na organização da estrutura educacional para garantirem maior competitividade no cenário mundial e se adequarem às orientações dos organismos internacionais, de modo que pudessem receber investimentos. Para inserção nesse contexto, Afonso (2001) salienta que o Estado, com

destaque nas políticas de educação, assume os papéis de Estado avaliador e de Estado competitivo.

Na primeira situação, o Estado tem o papel de controle e avaliação das políticas sociais através da avaliação e controle dos resultados alcançados. Tal papel é expresso mediante diversas avaliações aplicadas ao longo da vida acadêmica dos estudantes. No caso brasileiro, podemos citar as avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Desse modo, estruturaram-se as ações de *accountability*, que têm centralidade na condução da formação de professores e organização da educação brasileira.

Sobre a atuação do Estado na educação nas sociedades capitalistas democráticas, Afonso (2001, p. 28) apresenta uma importante análise de Roger Dale:

Referindo-se a esta nova forma de atuação do Estado, Roger Dale (1998) mostra num outro trabalho que o que está em causa é essencialmente uma redefinição de prioridades relativamente a cada um dos três problemas centrais que têm caracterizado o mandato para a educação nas sociedades capitalistas democráticas, aparecendo agora em primeiro lugar o apoio ao processo de acumulação; em segundo lugar, a garantia da ordem e controle sociais; em terceiro lugar, a legitimação do sistema.

À vista disso, o Estado investe na educação para conseqüentemente contribuir para a competitividade do mercado econômico. É importante destacar que a atuação do mercado na educação ocorre por duas vias:

a adoção de medidas mercadológicas na oferta da educação e a formação dos trabalhadores como mão de obra qualificada.

Nesse caminho, intervenções como a do Banco Mundial fomentam mudanças na governança das políticas de educação na perspectiva de garantir maior atuação de organizações não governamentais e do setor privado na gestão das ações para imprimir maior eficiência na oferta do serviço. No entanto, o discurso reproduzido é de garantir maior escolaridade da população para o desenvolvimento social e a defesa da democracia através da participação social de pais, professores e estudantes nos processos decisórios. Contribuindo com as reflexões até aqui empreendidas, Borges (2002, p. 132) ressalta que:

É importante observar, nesse sentido, que a preocupação do Banco Mundial com questões relativas à equidade não é baseada em imperativos éticos, mas em objetivos de eficiência econômica e competitividade. De fato, as políticas do Banco para a educação sempre buscaram fundamento na teoria do capital humano (Lau-glo, 1996; Jones, 1992). Em sua formulação mais simples, essa teoria considera a educação um investimento na produtividade futura do trabalho, tanto para a sociedade como para o educando, promovendo o crescimento econômico (ver Thomas *et al.*, 2000). Na perspectiva do Banco, portanto, mais do que uma questão de justiça social, o investimento prioritário na educação básica é uma forma de incrementar a competitividade e de promover o crescimento dos países do Terceiro Mundo, uma vez que o conhecimento se tornou um insumo fundamental na 'economia globalizada' (World Bank, 1999a).

Desse modo, as agências multilaterais utilizam o discurso do desenvolvimento para fomentar uma hegemonia mundial de modelo educacional pautado na competitividade individual das pessoas para estarem aptas a se inserirem no mercado de trabalho, portanto há uma preocupação em garantir a manutenção do modo de produção capitalista, que ganha nova nuance com a flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho.

Considerando este contexto, ao debaterem acerca das ações fomentadas pelo BID, Melgarejo e Shiroma (2019) apontam para o processo de estimulação à oferta de serviços privados em educação, além do papel da educação em garantir a reprodução da força de trabalho. Ainda acrescentam a utilização da estratégia de desenvolvimento de competências socioemocionais para que as pessoas possam lidar com a crescente precarização do trabalho, bem como ressaltam que tais competências devem ser estimuladas desde a educação infantil para formar cidadãos competitivos ao mercado de trabalho.

Diante do exposto, destacamos que o estado do Ceará, a partir de solicitação de empréstimos ao Banco Mundial, alinhou ainda mais os projetos de gestão e desenvolvimento da educação cearense com base na governança e *accountability*, conforme apresentaremos no próximo tópico.

Política educacional, *accountability* e avaliação em larga escala: o caso do pioneirismo cearense

O estado do Ceará apresenta-se como pioneiro e como modelo de experiência exitosa na aplicação de mecanismos de melhoria dos índices educacionais, a partir

de estímulos e punições de caráter material nas trocas entre investimentos nas escolas e notas alcançadas pelos estudantes (Costa; Vidal, 2020). Esse quadro fortalece a responsabilização de professores e alunos quanto aos processos inerentes aos bons resultados almejados pelo estado nas políticas educacionais.

O governo estadual cearense gere e controla as ações em torno do *accountability* implementadas na política de educação. Essas ações se estendem aos municípios que aderiram às avaliações em larga escala para compor o processo de desenvolvimento do Ceará. Desse modo, as avaliações são realizadas nos municípios e, a partir dos resultados, as escolas recebem os incentivos financeiros e de estrutura material.

Esses mecanismos de avaliação indicam a existência de uma responsabilização de estudantes e professores pelos resultados alcançados, visto que o desenvolvimento de tais ações se encontram na matriz de condução dos processos de ensino-aprendizagem. Há um direcionamento do que deve ser ensinado aos estudantes, comprometendo a autonomia dos professores em realizar atividades fora dos parâmetros que levam aos bons resultados nas avaliações em larga escala. Assim, entendemos que a educação continua longe de ser espaço de troca de conhecimentos, tornando-se cada vez mais mero objeto de reprodução capitalista.

Vale salientar que essa realidade não se restringe ao Ceará, pois outros estados brasileiros têm aderido às intervenções de instituições que imprimem modelos para a gestão e condução das estruturas de ensino, a fim de alcançarem os resultados planejados. Nessa direção, Giroto (2018, p. 161) destaca que:

No caso brasileiro, grupos como Instituto Ayrton Senna, Fundação Lehman, Instituto Alfa e Beto, Todos pela Educação e Instituto Itaú Unibanco são os principais interlocutores das reformas educacionais, fazendo a mediação entre os órgãos do governo (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais), com o empresariado transnacional e os seus organismos representantes (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial, Fundação Melina e Bill Gates). Por meio dessa mediação, seus interesses têm avançado nas políticas educacionais que representam o setor, expressos em documentos publicados em seus *sites*.

A participação desses grupos intervindo na política educacional cearense é ampla. Em 2017, o estado assinou termo de cooperação com o Instituto Ayrton Senna, para que fossem desenvolvidas ações no sentido de fomentar a aquisição de competências socioemocionais nos estudantes, na perspectiva de desenvolver os aspectos subjetivos necessários à aprendizagem dos conteúdos e habilidades para o trabalho.

As políticas de educação no Ceará seguem os pressupostos nacionais quanto à busca por eficiência a partir de processos de *accountability*. O incentivo à competitividade, a gestão por resultados, o uso de avaliações em larga escala e a atuação de organizações não governamentais na gestão da política de educação cearense foram consolidados ao longo das últimas duas décadas.

A gestão por resultados foi amplamente adotada pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), a qual foi pautada na busca por maior eficiência na gestão e na oferta da política de educação, considerando-a como um

serviço ofertado à população. O Spaece, portanto, concebido como um eficaz instrumento de gestão, tem papel relevante nesta seara da gestão por resultados, especialmente na sua vertente Avaliação por Desempenho Acadêmico, tendo sido fortalecido especialmente a partir dos anos 2000.

O Spaece configura-se como um sistema de avaliação para aferição do desempenho escolar dos estudantes e a mensuração da qualidade do ensino. As avaliações são aplicadas aos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, todas as séries do ensino médio e Educação de Jovens e Adultos em nível estadual. O objetivo é verificar as habilidades em Leitura, Português e Matemática, além dos parâmetros determinados para cada ciclo educacional em questão, como forma de avaliação das ações desenvolvidas nas escolas para os estudantes nos diferentes níveis de ensino (Spaece, 2018).

O Spaece, na perspectiva de garantir ganhos com o alcance de metas estabelecidas, fomenta as políticas de *accountability* através de um processo de responsabilização dos atores educacionais pelos resultados alcançados nas avaliações em larga escala. Sendo assim:

A partir de 2007, o Spaece assumiu o protagonismo no desenho de uma política educacional cujo monitoramento é feito pelos resultados alcançados pelos alunos. Aplicado de forma censitária nas redes estadual e municipais, o Spaece passou a ser o vórtice sobre o qual se aglutina parcela expressiva das iniciativas de políticas para a rede estadual e orienta a pauta do pacto federativo com os municípios no chamado regime de colaboração (Costa; Vidal, 2020, p. 129).

As políticas de *accountability* no Ceará funcionam como mecanismos de avaliação para prestação de contas quanto à eficiência das ações desenvolvidas. Tais mecanismos expõem os estímulos ao controle da aprendizagem desde a infância, com tempo certo para o desenvolvimento de habilidades inerentes aos conhecimentos de leitura e escrita que contribuem para melhorar o tempo de permanência na escolarização básica até o período da adolescência. Logo, quanto mais cedo se aprendem tais habilidades, maiores serão as chances de avançar nos níveis subsequentes de escolarização.

Diante desse contexto, o discurso da qualidade com base nas avaliações de larga escala atribui à educação uma contemplação de resultados mensuráveis e previsíveis que reduz tal política a uma mercadoria. Ao ter essa centralidade, aproxima-se da racionalidade administrativa com foco na eficiência do serviço ofertado, perdendo a visão de direito que precisa ser garantido a todos na perspectiva da equidade (Oliveira, 2014).

Partindo do exposto até o momento, dedicaremos as próximas linhas à análise do Spaece e aos desafios enfrentados pelo sistema de ensino cearense para alcançar a qualidade da educação como um direito universal, tendo por orientação a avaliação em larga escala.

O Spaece: uma análise com base nos resultados das EEEPs

A trajetória de implementação de avaliações em larga escala no estado do Ceará muito se aproxima do percurso adotado no cenário nacional, com o SAEB, que remonta ao ano de 1990. Foi no ano de 1992 que o Ceará, seguindo a mesma trilha, iniciou seu modelo próprio

de avaliação em larga escala, com a criação do Spaece. Ele nasceu com o propósito de avaliar, em larga escala, as competências e habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, verificando o nível de proficiência e a evolução de seu desempenho, objetivando acompanhar a qualidade do ensino ofertado.

Conforme descrito no *site* da Seduc e no *site* do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), com o conjunto de informações coletadas pelo Spaece, tanto pela avaliação em si como pelos questionários situacionais respondidos por estudantes, professores e gestores escolares, é possível obter-se um quadro que revela os pontos fracos e fortes na aprendizagem dos estudantes e a caracterização dos professores e gestores. Esse conjunto de informações é utilizado pelo estado, por meio da Seduc, para a definição de políticas públicas destinadas à educação, constituindo-se assim importante instrumento de gestão.

O Spaece avalia estudantes desde a alfabetização (Spaece-Alfa), ensino fundamental e ensino médio. Com os sucessivos aprimoramentos ao longo das edições do exame, quanto à sua forma e abrangência, também se expandiram as possibilidades de utilização, na busca do controle que supostamente resultaria na melhor qualidade da educação ofertada. É nesse esteio que o Spaece se constitui há bastante tempo como um importante instrumento da política de *accountability* implementada no estado.

Os resultados apresentados pelos estudantes são utilizados, por exemplo, como critério para premiação de professores e membros do núcleo gestor das EEEPs com a Gratificação de Desempenho, instituída pelo Decreto

estadual nº 31.163/2013. Essa premiação tornou-se um importante incentivo para que essas escolas reforcem o treinamento dos estudantes para o bom desempenho no Spaece, assim como estimulem a participação dos estudantes no exame. O citado decreto prevê quatro critérios para que a escola esteja habilitada para a premiação de seus professores e núcleo gestor, sendo dois deles associados ao Spaece: participação mínima de 85% dos alunos e média de proficiência geral no exame superior à média geral do estado.

O incentivo da Gratificação de Desempenho, associado a outros fatores relativos à rotina dessas escolas, tem impulsionado os bons resultados que elas apresentam nas sucessivas edições do Spaece. Como exemplo, analisaremos os resultados da última edição, 2019, disponibilizados no *site* da Seduc, bem como no *site* do CAEd, que é a instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) essa avaliação no estado do Ceará.

No ano de 2019, um total de 92.980 estudantes matriculados na 3ª série do ensino médio participaram do Spaece, representando 96,7% dos estudantes da rede estadual matriculados nessa série. Destes, 16.394 eram alunos matriculados na 3ª série do ensino médio nas EEEPs, cuja participação efetiva no exame foi de 99,5% (16.319 estudantes). Esse é um primeiro ponto a se observar – a participação dos estudantes das EEEPs é massiva, alcançando 100% na maioria das escolas, superando com folga o critério de participação mínima de 85% para a Gratificação de Desempenho.

Analisando os dados de Língua Portuguesa das 117 EEEPs participantes, 15 delas se encontravam, de forma predominante, no nível adequado de proficiência (365,3)

e 102 no nível de proficiência² intermediário (321,3). Olhando para a média geral apresentada pelo estado, o nível intermediário de proficiência foi o que predominou na edição de 2019, diferentemente das edições anteriores (2012 a 2018), quando a predominância era o nível crítico em Língua Portuguesa. A média geral do estado foi de 278,6 pontos, o que representa um pouco acima do nível crítico.

Na Tabela 1, apresentamos a distribuição dos estudantes por nível de proficiência nas EEEPs em comparação com os resultados do estado.

Tabela 1 – Distribuição dos percentuais de estudantes nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa

Nível de proficiência	% de estudantes das EEEPs	% de estudantes do estado (geral)
Muito crítico	1,9%	13,0%
Crítico	13,4%	31,6%
Intermediário	47,2%	39,8% ^a
Adequado	37,4%	15,6%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do Spaece/2019 (Seduc, 2020).

Comparando-se os dois cenários, percebe-se a concentração de estudantes das EEEPs, de forma mais expressiva, nos níveis intermediário e adequado, enquanto no estado há uma significativa parcela de estudantes ainda nos níveis muito crítico e crítico. Comparando-se os resultados apresentados pelas EEEPs, percebe-se que estas encontram-se numa posição bem mais confortável em relação à média geral do estado.

² Escala de proficiência em Língua Portuguesa: a) abaixo de 115 pontos (muito crítico); b) de 115 a 275 pontos (crítico); c) de 275 a 325 pontos (intermediário); d) 325 pontos e acima (adequado).

Analisando agora os resultados referentes à Matemática no mesmo exame, percebe-se igualmente uma vantagem das EEEPs se comparados seus resultados à média geral do estado, embora se perceba um desempenho inferior dos alunos em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Das 117 EEEPs participantes, observou-se que 13 delas se encontravam predominantemente no nível de proficiência adequado em Matemática³, com média igual a 365,3. No nível intermediário, eram 80 escolas, com média de 321,3; e o restante das EEEPs, 24 escolas, encontrava-se no nível crítico, com média de proficiência de 290,8.

Olhando para os dados gerais do estado, percebe-se que este se encontra no mesmo nível de proficiência dos anos anteriores (2012-2018), que é o nível crítico, com média igual a 274,6. Nesse componente curricular, percebe-se uma distância ainda maior entre as EEEPs e as demais escolas da rede estadual.

Na Tabela 2, apresentamos os percentuais de estudantes concentrados em cada nível de proficiência nas EEEPs e no estado de modo geral.

Tabela 2 – Distribuição dos percentuais de estudantes nos níveis de proficiência em Matemática

Nível de proficiência	% de estudantes das EEEPs	% de estudantes do estado (geral)
Muito crítico	15,2%	40,8%
Crítico	25,3%	32,0%
Intermediário	25,8%	15,6%
Adequado	33,6%	11,6%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do Spaece/2019 (Seduc, 2020).

³ Escala de proficiência em Matemática: a) abaixo de 250 pontos (muito crítico); b) de 250 a 300 pontos (crítico); c) de 300 a 350 pontos (intermediário); d) 350 pontos e acima (adequado).

Como se pode perceber, a concentração de estudantes das EEEPs encontra-se nos níveis intermediário e adequado, embora menor que o observado em Língua Portuguesa. Quanto à situação geral do estado, o que se observa é a grande concentração de estudantes nos níveis muito crítico e crítico, numa situação oposta à das EEEPs.

Os indicadores têm mostrado, nesta última edição do Spaece (2019), assim como nas anteriores, o distanciamento da *performance* demonstrada pelos estudantes das EEEPs tanto em Matemática como em Língua Portuguesa em relação à média geral do estado. Partindo-se da crença dominante de que os resultados das avaliações revelariam a qualidade do ensino e da escola, ressaltando o papel da liderança do gestor escolar, nesse caso, implicaria dizer que as EEEPs apresentam uma melhor qualidade se comparadas às demais escolas da rede estadual.

No entanto, é preciso refletir sobre algumas questões que envolvem essa dinâmica das avaliações externas. Primeiro, com relação à qualidade, sem levar em conta os vários contextos apresentados pelas escolas da rede, o desempenho dos estudantes no Spaece seria suficiente para indicar a qualidade da educação e, mais ainda, determinar que algumas escolas são melhores que outras? As políticas de *accountability* em forma de premiação dos professores e núcleo gestor e o ranqueamento das escolas sem dúvida têm gerado a competitividade entre as escolas, levando a riscos potenciais de distorção de incentivos e *gaming*, como indicam Fernandes e Gremaud (2009). No primeiro caso, distorção de incentivos, há o risco do estreitamento do currículo e a exclusão de estudantes que apresentam boa *performance*

nos testes. No segundo caso, *gaming*, há uma propensão das escolas a treinar os estudantes, desenvolvendo mecanismos para motivá-los – e, para isso, apoiam-se muito no desenvolvimento das competências socioemocionais – com o único propósito de que esses alunos alcancem alto padrão de desempenho e até excluam dos exames os estudantes que não apresentem esse perfil desejado.

Sousa (2014, p. 412) já nos adverte sobre a possível consequência, uma delas, em relação a essa dinâmica das avaliações em larga escala:

A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades.

Enfim, destacamos que é preciso observar as consequências que podem ser geradas a partir da aplicação do modelo de gestão para resultados, arraigado no seio das escolas. Sendo a educação um direito de todos, qualquer movimento que venha a comprometer a inclusão daqueles que não se enquadram no “padrão de qualidade” estabelecido deve ser objeto de reflexão. Do mesmo modo, precisamos refletir sobre a alienação dos atores que gerenciam o processo educativo, no sentido de reduzi-lo a meros resultados de proficiência oriundos da aplicação desses exames.

Considerações finais

O Estado brasileiro tem aprofundado a expansão do domínio do capital sobre a gestão da política educa-

cional, ao passo que se distancia das prerrogativas democráticas de educação para o desenvolvimento integral dos sujeitos como cidadãos participativos na sociedade, na política e na busca por melhores condições de vida para a coletividade.

Logo, a política de educação é arena de disputas e interesses em detrimento da construção de uma cidadania participativa que fomente a superação das desigualdades sociais. Assim, o sistema educacional configura-se como espaço de adequação dos sujeitos ao modo de produção capitalista e de reprodução da ordem social vigente.

Não há dúvidas de que a disseminação da cultura da avaliação como balizadora da qualidade da educação encontrou solo fértil nas escolas brasileiras e particularmente nas escolas cearenses, materializando-se cada vez mais nas ações de gerenciamento da escola e da sala de aula. Parece haver uma compreensão, de modo geral, de que a responsabilização pelos resultados gera uma certa pressão, que leva à necessidade de avaliar, por meio das avaliações em larga escala, que impulsionam a competição entre as escolas e que essa competição geraria mais qualidade na educação.

Essa dinâmica da competitividade na busca por resultados, balizados pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas, altera o ritmo cotidiano nas escolas, que canalizam suas energias no sentido de treiná-los para essa competição, cujos resultados podem não somente servir de vitrine para as escolas, como também lhes render boas gratificações financeiras, como apresentado aqui através da realidade das EEEPs cearenses.

Há aspectos importantes que precisam ser levados em consideração, tanto no que diz respeito à possível ex-

clusão dos estudantes que não apresentem o perfil desejável como no que diz respeito à própria concepção de qualidade, como afirma Sousa (2014, p. 411):

Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade.

Infelizmente, essa mobilização das escolas, que pressionam professores e estudantes a apresentarem bons resultados, como reflexo da boa gestão, fortalece a crença dos formuladores das políticas de educação de que as avaliações em larga escala se constituem como instrumento promissor da melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Referências

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate ibero-americano. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, v. 9, p. 57-70, 2009.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 75, p. 15-29, 2001.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 125-138, 2003.

COSTA, A.; VIDAL, E. M. *Accountability* e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará – Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 83, n. 1, p. 121-141, 2020.

DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F.; PESSOA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 1129-1152, 2007.

GIROTTI, E. D. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, 2018.

GONÇALVES, M. T.; RESENDE, M. T.; DIAS, N. N. Neodesenvolvimentismo, neoliberalismo e a questão das políticas sociais no Brasil. *Revista Debate Econômico*, Alfenas, v. 5, n. 2, p. 66-92, 2017.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

MELGAREJO, M. M.; SHIROMA, E. O. O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, 2019.

MELO, A. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 893-914, 2009.

OLIVEIRA, D. A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, p. 225-243, 2014.

OLIVEIRA, F. *Crítica da razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SALLUM JÚNIOR, B.; GOULART, J. O. O Estado brasileiro contemporâneo: liberalização econômica, política e sociedade nos governos FHC e Lula. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 24, n. 60, p. 115-135, 2016.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.

SEDUC. *Ensino Médio, resultados Spaece 2012 a 2019*. Fortaleza: Seduc, 2020.

SPAECE. *O Sistema, 2018: o Spaece*. Fortaleza: Seduc, 2018.

5 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES BASILARES A PARTIR DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/cap5>

HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO

Pós-Doutora e doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Estágio Supervisionado e Práticas Educativas (Gpeespe) da UECE, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), ambos da UECE. Docente adjunta da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), vinculada à UECE.

E-mail: helena.marinho@uece.br

ILA MARIA SILVA DE SOUZA MENDES DE FREITAS

Doutora em Filosofia pela Faculdade de Filosofia da Universidade Santiago de Compostela. Professora associada aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Integrante do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (Geidi) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

E-mail: ilamarias@gmail.com

Introdução

O que o mar sim aprende do canavial: / a elocução horizontal de seu verso; / a geórgica de cordel, ininterrupta, / narrada em voz e silêncio paralelos. / O que o mar não aprende do canavial: / a veemência passional da preamar; / a mão-de-pilão [sic] das ondas na areia, / moída e miúda, pilada do que pilar. // O que o canavial sim aprende do mar: / o avançar em linha rasteira da onda; / o espriar-se minucioso, de líquido, / alagando cova a cova onde se alonga. / O que o canavial não aprende do mar: / o desmedido do derramar-se da cana; / o comedimento do latifúndio do mar, / que menos lastradamente se derrama (Melo Neto, 1996).



poema acima nos inspirou a iniciar este escrito e a “iluminar” as reflexões aqui apresentadas. Tal como os versos, aqui o cerne das discussões considera o que nos possibilita aprender com nossas práticas educativas e o que podemos compartilhar de nossos saberes e fazeres educativos, os desafios e os avanços atuais na promoção da dignidade humana nos contextos educativos escolares, bem como alguns desdobramentos dessa temática.

Reconhecer as potentes ilações que podemos construir a partir das ideias do poema em tela, tendo como

foco o tema desta obra que se expressa como *Educação e Serviço Social: temas contemporâneos*, assim como o tema primordial deste escrito, que tem sua centralidade na dignidade das pessoas humanas expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que serviu de esteio para a elaboração dos documentos educacionais no território brasileiro com seus reflexos nas políticas públicas educacionais, desafia-nos a pensar inicialmente tendo o “rizoma” de Deleuze e Guattari (1995) como referente.

O rizoma se origina na Botânica e consiste em uma haste subterrânea com ramificações em todos os sentidos, como os bulbos e os tubérculos. De forma antitética, tem-se a árvore, com o caule e ramificações que se desdobram desse eixo central (Deleuze; Guattari, 1995). Essa imagem é utilizada para explicar como o pensamento é processado, fazendo emergir as bases para a compreensão da teoria da multiplicidade. Isto é, admitimos que os processos no campo educacional não são lineares nem fixos, mas sim complexos, dinâmicos, múltiplos, sem uma “raiz” fincada e dada de modo definitivo e permanente. Sim, tal como o poema, as aprendizagens são complexas e atravessam todos os sujeitos, sejam quais forem as suas “naturezas”; uns com os outros, afetando-se mutuamente! Ou uns em comunhão com os outros, em processos educativos coletivos para a construção de uma liberdade que emancipa, para falar aqui também das ideias *freireanas*!

Desse modo, o presente capítulo tem como objetivo refletir sobre o direito à educação e os avanços obtidos no Brasil, tendo como marco legal inicial a DUDH. Como pergunta norteadora, elegemos: como os preceitos dessa

Declaração foram incorporados na legislação, nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas no campo educacional brasileiro? Ressaltamos que não faremos uma reflexão exaustiva nem abrangente da temática anunciada, porém nosso compromisso é trazer à baila questões importantes que podem suscitar um olhar mais acurado para um tema tão atual e necessário à compreensão da realidade nacional e local no que concerne aos processos educativos escolares.

Referente à dimensão metodológica, trata-se de um ensaio teórico de abordagem qualitativa que se apoia em fontes documentais, a saber: DUDH (1948); Constituição Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024); em pesquisas de autores que discutem temas que contribuem para o aporte teórico: Amaral (2010); Bobbio (2004); Certeau (2002); Claude (2005); Deleuze e Guattari (1995); Freire (2003, 2006); Lüdke e André (2018); e Sorto (2008).

Do ponto de vista estrutural, este capítulo discute alguns elementos relevantes, tendo como apoio a DUDH (1948), a Constituição de 1988, a LDBEN vigente e autores que são referentes para respaldar e registrar a necessidade de se discutir e se divulgar o direito à educação como um direito social e assim enfatizar a promoção da dignidade humana, destacando a importância de uma educação de qualidade como um direito de cidadania. Outro assunto abordado se refere aos avanços no campo educacional brasileiro a partir da promulgação dessa Declaração, seguidas das Considerações finais, que trarão um desfecho para este estudo.

Metodologia

Este capítulo, do ponto de vista metodológico, caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, que, consoante Lüdke e André (2018, p. 20):

[...] o estudo qualitativo, [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

O estudo qualitativo caracteriza-se também como um estudo bibliográfico (Gil, 1002).

Utilizamos como fontes para referenciar este estudo: I) os documentos: DUDH, Constituição Federativa do Brasil (1988) e LDBEN nº 9.394/1996. Sobre o uso dessas fontes em pesquisa, concordamos com Certeau (2002, p. 34), ao ressaltar “[...] que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura presente”, sendo esta leitura situada e contextualizada em um espaço e tempo que possibilitam a análise.

O direito à educação na DUDH: alguns acentos

A DUDH (1948) se apresenta no cenário da contemporaneidade como um marco histórico que preconiza os direitos humanos como universais. De outro ângulo, o contexto de onde emergiram o planejamento e discussões para a elaboração desse documento foi após a Segunda Guerra Mundial (1945), que se consolidou pela propagação das atrocidades propaladas em muitos territórios, registrando na historiografia a ausência total dos

direitos humanos em prol da devastação bélica em nome de ideologias totalitaristas.

Nesse contexto de guerra, a reconstrução desses territórios devastados precisaria de um foco central para nortear o novo percurso, bem como precisaria que essa experiência catastrófica anterior não pudesse acontecer novamente. Assim, em 10 de dezembro de 1948, em Paris, foi proclamada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução nº 217, a DUDH (1948), que foi elaborada por representantes de diversos países, totalizando 193 países signatários, cujo objetivo foi criar um ambiente de multilateralismo que garantisse a paz entre as nações e o fortalecimento dos direitos humanos, para que os horrores da guerra não se repetissem.

Corroborando a discussão, Sorto (2008, p. 11-12) aduz que:

Não se pode dizer, pois, que a sociedade internacional sempre reconheceu o ser humano como detentor de direitos e obrigações. Reconhece-o como tal somente depois das tragédias bélicas do século XX. Aparece desta sorte a primeira declaração de Direitos da Humanidade, que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, só depois da II Guerra Mundial. Assim, a assertiva de que o 'homem' tem direitos é mesmo anterior à formação da sociedade estatal, mas a asserção de que a pessoa humana tem direitos e obrigações reconhecidos universalmente é bem posterior.

O referido documento foi estruturado com a normatização de 30 artigos que versam sobre a dignidade humana priorizando um conjunto de direitos sociais partindo da premissa de que: “[...] todos os seres humanos

nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (DUDH, 1948). Consoante Sorto (2008, p. 22):

[...] a Declaração é o primeiro documento internacional dos Direitos humanos que busca integrar, de modo simples e inteligível, todos os Direitos humanos em um bloco indivisível. O seu caráter holístico é traço fundamental, posteriormente corroborado por outros instrumentos.

Para efeito de recorte deste ensaio, priorizamos o artigo 26 da DUDH (1948), que evoca a educação como um direito universal e se apresenta em três formas, abaixo indicadas:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Em relação ao ponto 1, têm relevo alguns elementos que indicam uma proposta de inovação e abrangência da educação como instância de promoção da igualdade de direitos entre os povos, sobretudo, dos países signatários

que participaram da elaboração do citado documento. Para este estudo, destacamos quatro elementos: I) gratuidade para a educação elementar e fundamental; II) obrigatoriedade; III) acesso à educação técnico-profissional; e IV) acesso à educação superior. Essas são indicações relevantes que são basilares para a elaboração das políticas educacionais dos países e para a estruturação dos sistemas educacionais.

Claude (2005) destaca a afirmativa dos autores da DUDH (1948) sobre o viés axiológico, em que pontua que a educação não é neutra em relação a valores. Ainda com base nesse documento e se referindo aos latino-americanos, o referido autor salienta que esses exerceram uma apologia em prol da concepção de direito à educação e enfatizou a fala do brasileiro Austregésilo de Athayde:

[...] [Ele] fez uma declaração fundamental sobre a importância da educação baseada em valores e foi o primeiro a sustentar que a educação oferece ao indivíduo os recursos 'para desenvolver sua personalidade, que constitui o objetivo da vida humana e o fundamento mais sólido da sociedade' (Claude, 2005, p. 40).

Nessa direção de análise, Freire (2006, p. 61) expõe que, "[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo". Essa afirmativa nos indica que a educação, aqui considerada nas instâncias formal e informal, é condição *sine qua non* para se viver e construir incessantemente as realidades sociais e comunitárias, fonte de humanização permanente.

Em outro escrito, Freire (2003, p. 10) ratifica que a educação:

[...] como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, [...] é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta.

Essas ideias *freireanas* reafirmam, como dito acima, a educação como valor humano que possibilita a intervenção no mundo, bem como a construção de outras realidades possíveis e mais dignas. No ponto 2, designado no artigo 26 da DUDH (1948), destaca-se que a instrução continuará a priorizar a dignidade humana mediante a cultura de valores e direitos sociais. Tem aqui relevo para o debate o que preconiza Claude (2005, p. 41):

[...] E, para esse pleno desenvolvimento, a educação para a dignidade deve levar em conta a lista completa dos direitos humanos: direitos pessoais, como a privacidade; direitos políticos – como a participação, bem como a busca e a divulgação de informações; direitos civis, como a igualdade e a ausência de discriminação; direitos econômicos, como um padrão de vida digno; e o direito a participar da vida cultural da comunidade.

O ponto 3 do artigo 26 supramencionado ressalta a autonomia da família na escolha do gênero de instrução a ser trabalhada para seus filhos e filhas, texto convergente ao discurso até aqui defendido, que privilegia a dignidade humana, o respeito e a cultura de paz. Nesse cenário destaca-se ainda a responsabilidade dos entes estatais na oferta e acompanhamento das políticas sociais e educacionais públicas para as populações, que garantam a construção de uma vida digna consoante com o mandato ético expresso na DUDH (1948).

Muitos aspectos dessa Declaração foram incorporados na legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas no campo educacional brasileiro. A seguir, ampliaremos essas reflexões trazendo mais elementos de análise para a nossa problemática.

A DUDH e as políticas públicas no Brasil

As políticas públicas, em geral, definem e traçam os caminhos e asseguram os meios para realizar ações e promover o bem-estar da população, sobretudo as ligadas à educação, saúde, cultura e assistência social. Nesse contexto, os documentos oficiais que apresentam e definem essas políticas são construídos a partir de referenciais teóricos e metodológicos acordes com as opções ideológicas e pragmáticas disponíveis e que fazem parte do ideário governamental. Ideário que se coaduna e se expressa conforme a base política governamental, que, no caso brasileiro, constitui-se como amálgamas, dadas as diferenças partidárias e suas doutrinas, que, muitas vezes, são contraditórias e incoerentes e precisam de verdadeiros malabarismos para se sustentarem.

Concordamos com Fahar (2016, p. 971), quando ressalta o período da democratização:

Os anos 1980 foram marcados pela democratização do país e pela crise do nacional-desenvolvimentismo. O regime de políticas públicas sofreu uma alteração profunda com a criação, a partir da Constituição de 1988, de mecanismos de participação da sociedade civil na formulação, na implementação e no controle das políticas. Mas

o contexto de crise fiscal e de endividamento externo conduziu também à adoção pelo governo de políticas de ajuste. Mudanças se fizeram sentir na gestão pública e nas políticas públicas sob o efeito, portanto, de dois movimentos: a democratização, orientada pela perspectiva de direitos, e a busca da eficiência na utilização de recursos públicos. Nesse contexto, as políticas públicas passaram a ocupar um lugar central na agenda governamental.

Entremeando esse cenário, tem-se os servidores dos diferentes órgãos que compõem o *staff* de trabalho duro, que são os técnicos, acadêmicos e demais profissionais que atuam diuturnamente para materializar as ditas políticas públicas expressas em documentos dos mais diversos matizes. Essa ponderação é necessária para lembrarmos que as políticas públicas não são obras do acaso, mas sim são frutos de decisões políticas e técnicas que incidem e impactam direta e indiretamente a vida da população em geral.

Nesse contexto, conforme assinalamos acima, a DUDH se constitui como um desses referentes não só para o Brasil, mas para o mundo ocidental, para falar apenas de nossa ocidentalidade, que indica caminhos e trilhas para amparar e proteger as populações dos países signatários dela. Amparo e proteção que estão diretamente ligados à proposição e à execução de políticas públicas cujo fundamento reside no que preconiza a DUDH ao longo de todos os seus artigos e incisos, em especial aqui se destaca o direito à dignidade da pessoa humana, que deve ser fundamento e alicerce para uma vida digna em sua maior expressão da cidadania. A partir desse

direito, derivam-se todos os ideários presentes na dita Declaração.

É oportuno ressaltar que a DUDH é uma resposta histórica e coletiva expressa em um documento que promove a dignidade humana, muitas vezes, negada e aviltada em situações concretas de fragilidade e opressão, sendo um documento importante para balizar leis, decretos, programas e projetos cujos objetivos sejam a promoção dos direitos, garantias e liberdades individuais da pessoa humana que habita um Estado e que aí deve exercer sua cidadania.

No caso do Estado brasileiro, a DUDH é um dos referentes basilares nas proposições e realizações de programas e projetos que compõem as políticas públicas, sobretudo as políticas do campo social. Como exemplo, temos aqui ilações no campo da Educação, das práticas pedagógicas, quando discutimos a LDBEN (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o currículo, em que destacamos as vinculações desses documentos com a DUDH, vinculações que se materializam nos objetivos, metas, estratégias e demais aspectos que se possam observar.

Direito à educação e os avanços no Brasil

O Brasil, como um dos países signatários da DUDH (1948), planejou e elaborou vários documentos legais, programas e políticas públicas no campo dos direitos sociais, objetivando sanar diversos problemas que necessitavam de intervenções imediatas e a longo prazo. Essas medidas foram implementadas a partir de 1988 e se tornaram mais visíveis nas décadas seguintes, devido

à intensificação de ações que objetivaram a melhoria da qualidade de vida da população, transparecendo, de um lado, o atendimento de reivindicações da população e, de outro ângulo, essa população estaria sendo atendida na condição de cidadão de direitos.

Sobre a concepção de direitos, Bobbio (2004, p. 20) ressalta:

[...] Também os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem [...]. Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana.

Concordamos com o autor quando afirma que os direitos se consolidam no processo histórico mediante as lutas travadas pelos movimentos sociais em prol de conquistas de espaços para que a “voz” e a “vez” possam ser de fato atendidas nos territórios da sociedade. No âmbito da legislação brasileira, a Constituição Federal (1988) é também reconhecida como a “Carta Cidadã” em que os direitos humanos foram reconhecidos no patamar da igualdade. Vale ressaltar que isso somente foi possível por conta do Estado democrático de direito brasileiro, que possibilita que ações sejam realizadas tendo como princípio esse documento norteador.

Referente ao direito à educação, que é objeto deste capítulo, e relacionando-o à cidadania, ressaltamos que:

[...] no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a

educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

Dessa forma, a concepção de cidadania não incluía todo o povo brasileiro, portanto, apresentava um cenário bem distinto do contexto do Brasil atual como um Estado de direito para todos/as.

Mesmo no Estado de direito alicerçado pela democracia, não implica dizer que a aprovação final de documentos legais acontece em um cenário harmônico. É importante pontuar que, até serem promulgados, desde o campo de discussão até chegar ao exemplar aprovado, muitos embates se travam durante as análises dos textos, em que os representantes de cada segmento da sociedade, de acordo com seus argumentos, sugerem a inclusão/exclusão de emendas ao texto original, como também se consolidam como um processo de longo tempo quando se verifica o início e o fim de toda a tramitação.

Em nível da legislação com aporte na DUDH (1948), salientamos que a Constituição Federal (1988) é um documento primordial expresso em 250 artigos, compondo três partes: Preâmbulo, Corpo Dogmático e Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Destacamos que o artigo 205, por exemplo, normatiza que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A inovação que enfatizamos ocorre pelo fato de a referida Constituição ser reconhecida como “Carta Cidadã”, como mencionado anteriormente, pois a dignidade humana, os valores e os direitos sociais foram expressos,

e, como Lei maior, proporcionou que essa base cidadã pudesse ser incorporada aos demais documentos.

Dessa maneira, em âmbito educacional nacional, tem destaque a LDBEN nº 9.394/1996, que instituiu o sistema educacional brasileiro em dois níveis: I) Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio¹) e II) Educação Superior. Esse documento educacional nacional traz pela primeira vez expresso, em um só documento, a inclusão da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, e essa ação se concretizou como um avanço para a melhoria da qualidade e direito à educação do público-alvo dessa etapa educacional, que, de acordo com a BNCC (2018), está assim disposta: para o berçário: os bebês (zero a 18 meses); e para a creche: as crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

É oportuno inferir que a obrigatoriedade de ofertar a Educação Infantil a partir do Infantil IV e anos iniciais do Ensino Fundamental é do governo municipal; o Ensino Médio e a Educação Superior são obrigação dos governos estaduais e federal, respectivamente.

É importante ressaltar que, para referenciar o currículo trabalhado na Educação Básica, foi publicada, em 2018, a BNCC, que tem como objetivo garantir que todos os discentes brasileiros tenham acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais, independentemente da escola, da região ou da rede de ensino.

Consideramos que a divisão do público da Educação Infantil seja um avanço desse documento. No entan-

¹ São modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, Educação Especial (Brasil, 1996).

to, o viés que é dado à educação com base em competências é um tema polêmico e que consideramos como um retrocesso, uma vez que aproxima a educação ao campo da mercantilização e à pedagogia tecnicista, realidade já existente no Brasil, sobretudo nos idos dos anos de 1970 e 1980, que estava em processo de superação. Sobre a BNCC (2018), Ferreira e Santos (2020, p. 204) asseveram que:

[...] a última versão demonstrou explicitamente que o interesse do empresariado era garantir uma formação instrumental, já que as competências e habilidades são introduzidas e se tornaram centrais no documento que acabou se tornando oficial.

Por conseguinte, a Educação Superior compreende os cursos de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e pós-doutorado. Destacamos como avanço a reestruturação desse nível de ensino e ilustramos a criação de políticas públicas, programas e legislação, como: a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que objetiva democratizar o acesso ao Ensino Superior e Técnico, reservando vagas para estudantes de escolas públicas, baixa renda, povos originários, quilombolas, pessoas com deficiência; Programa Universidade para Todos (Prouni); Financiamento Estudantil (FIES); e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em nível de monitoramento no campo educacional, enfatizamos o PNE, aprovado mediante a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que é previsto no artigo 214 da Constituição Federal vigente e compreende o espaçotemporal de 10 anos, portanto, com vigência de 2014 a 2024. Esse

Plano foi estruturado com 20 metas, que, por sua vez, foram alicerçadas por diversas estratégias que fortaleceram a pretensão do cumprimento de cada uma dessas metas ao longo de sua vigência.

Em consonância com o Balanço do PNE 2014-2024 (Campanha..., 2024), os resultados indicaram os avanços/não avanços em cada uma das metas. Em relação a esses resultados que impactam de forma negativa e/ou positiva a educação, ponderamos que fatores internos e externos podem contribuir de forma direta/indireta para o não cumprimento das metas, a exemplo da Covid-19²; ressaltamos também a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241, de 26 de outubro de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal no Brasil para os próximos 20 anos, que comprometeu o planejamento desse PNE e do posterior, que teve o seu Projeto de Lei nº 2.614 aprovado em 2024 para o decênio 2024-2034, com 18 metas e suas respectivas estratégias.

Mesmo o Brasil se constituindo como um “Estado de direito”, o contexto neoliberal instaurado prejudica os avanços no campo dos direitos sociais, com destaque para o direito à educação, pois as políticas neoliberais que têm como foco a economia e a globalização entravam, de certo modo, a consolidação desses direitos sociais.

Amaral (2010, p. 51) contribui com as reflexões empreendidas ao destacar:

² “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero *Sarbecovirus*, da família *Coronaviridae*, e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos” (Brasil, 2019).

Em resumo, um regime internacional é uma forma de regulação social. Dois elementos podem ser considerados centrais ao hipotético regime educacional aqui discutido. O primeiro é um regime semântico que consiste em metáforas e retórica econômica, em geral neoliberal. Em um horizonte discursivo, esse regime fixa a racionalidade ao longo da qual discussões sobre educação e, por consequência, a formulação de políticas públicas acontece. A análise de conteúdo e discurso dos principais documentos sobre política de educação de organismos internacionais – entre eles o Banco Mundial, a OCDE e a Unesco –, mas também da política educacional nacional – programas, projetos de lei e outros documentos brasileiros – apontam para esse regime discursivo.

Vale ressaltar o segundo elemento destacado por Amaral (2010, p. 51), que também enaltece essa aliança entre organismos internacionais e as políticas educacionais priorizando o setor econômico e o contexto neoliberal, pois, conforme o referido autor:

O segundo elemento refere-se a um consenso entre os agentes da política educacional – sejam eles organizações nacionais ou internacionais ou outros participantes no processo político – em novas formas de governo público, mais bem caracterizados por uma atenção focal na eficácia, na eficiência e, conseqüentemente, no resultado econômico, independentemente de suas conseqüências para arranjos pedagógicos, uma orientação que já se pode identificar entre os organismos internacionais envolvidos na política educacional internacional: em particular a Organização Mundial do Comércio, a União Europeia, a Unicef e a OCDE.

Todo o planejamento educacional está integrado a um plano governamental, quer seja municipal, estadual ou federal, e, com base nos documentos nacionais, são elaboradas a legislação estadual e, por conseguinte, a municipal. O compromisso com o direito do cidadão está atrelado ao dever desse Estado em proporcionar a oferta e a permanência desse cidadão na escola desde a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, desde a Educação Infantil, e essas instituições escolares devem cumprir os requisitos necessários para que a educação seja de qualidade, gratuita, inclusiva e equitativa. No entanto, no contexto desse Estado neoliberal, tanto o planejamento quanto a implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas educacionais sofrem restrições de diferentes ordens que incidem na qualidade da educação ofertada à população.

Considerações finais

A DUDH influenciou, sobremaneira, a elaboração de políticas públicas e documentos que desenvolvessem ações em prol da igualdade e da inclusão de direitos sociais que tivessem como foco erradicar as desigualdades, promovendo o cuidado e a dignidade humana, contudo, como ressaltamos, mesmo o Brasil sendo um país democrático e se constituindo como um Estado de direito, de outro ângulo, temos as polarizações de um contexto permeado pelo neoliberalismo e o capitalismo, que se caracterizam como Estado mínimo, reduzindo a participação do Estado e, com isso, interferindo de forma negativa na concretização da garantia dos direitos à população.

Nossa percepção e análise sobre o tema em tela nos indicam o quão necessário se faz o manejo não apenas de referenciais teóricos e documentais, mas também uma acuidade para compreender criticamente a importância de se pensar e de se problematizar as questões relacionadas à Educação enquanto um dos direitos humanos. Nesse contexto, os documentos e os referenciais teóricos aqui trabalhados nos indicam o quanto avançamos, mas também o quanto ainda temos que avançar para a materialização desses direitos.

A Historiografia da Educação Brasileira assinala avanços e recuos históricos nas políticas educacionais públicas, sobretudo a partir da promulgação da Constituição Cidadã (1988), da LDBEN nº 9.394/1996 e dos seus desdobramentos legais, que, ao longo do tempo, trazem em seu bojo importantes diretrizes para o nosso sistema de educação nacional, desde a ampliação da obrigatoriedade, passando por reformas curriculares, até a democratização do sistema educacional público.

Dessa maneira, sinalizamos que um dos maiores desafios é fazer com que os documentos, as políticas públicas e as práticas pedagógicas estejam de fato ao alcance da diversidade territorial e populacional brasileira, de forma a assegurar o acesso/permanência ao direito à educação de qualidade para todos/as. Pontuamos ainda dificuldades que permeiam ditos desafios, como o contexto neoliberal e as concepções ideológicas de cunho político, que, muitas vezes, entravam os processos institucionais.

Retomamos a ideia metafórica de “rizoma” (Deleuze; Guattari, 1995), que nos leva para uma multiplicidade, e ressaltamos que os processos no campo educacional

não são lineares nem fixos, mas sim complexos, dinâmicos, múltiplos, sem uma “raiz” fincada e dada de modo definitivo e permanente.

As diferentes dimensões e materialidades que suportam a cidadania e a democracia, quando se trata de direitos humanos e processos educativos formais e informais como expressão desses direitos, exigem que nos posicionemos diuturnamente de forma ética, inclusiva, comprometida com os valores que suportam e são basilares à dignidade humana em sua expressão cotidiana. Atuarmos (governo e sociedade civil) nessa direção e com comprometimento ético é o que de mais necessário se apresenta atualmente. É até mesmo um “imperativo ético” para a nossa humanidade!

Referências

AMARAL, M. P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 39-54, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Covid-19*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

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 de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 15 de junho de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jun. 2016.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. *Balanco do PNE 2024*. São Paulo: PNE, 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/especiais/balanco-do-pne-2024/>. Acesso em: 10 out. 2024.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. Tradução de Anna Maria Quirino. *SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FARAH, M. F. S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, p. 959-979, 2016.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: consenso e privatização. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia da Educação*, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MELO NETO, J. C. O mar e o canavial. In: MELO NETO, J. C. *Educação pela pedra: 1962-1965*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

SORTO, F. O. A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário. *Verbas Juris*, João Pessoa, v. 7, n. 7, p. 9-34, 2008.



6 OS DES(CAMINHOS) DA POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (LEI Nº 14.945/2024): QUE POLÍTICA É ESTA?

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/cap6>

ANDRÉ DOS SANTOS BANDEIRA

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor da rede estadual do Ceará.

E-mail: andrebandeira.prof@gmail.com

ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente associada lotada no Departamento de Fundamentação da Educação e credenciada na Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB.

E-mail: ana.rodrigues@academico.ufpb.br

Introdução



presente escrito integra um estudo mais amplo de doutorado, em curso, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Neste capítulo, tencionamos analisar as influências e a produção do texto da Lei nº 14.945/2024 e da Lei nº 13.415/2017, abordando convergências e divergências entre ambos os textos políticos, bem como seus atravessamentos para o contexto do Ensino Médio contemporâneo brasileiro. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as discussões postas são parciais e provisórias.

No governo de Michel Temer, vemos a retomada do projeto neoliberal operada no governo de Fernando Henrique Cardoso e seus atravessamentos na aprovação de um conjunto de textos políticos que promoveram o chamado Novo Ensino Médio (NEM), em 2017. Tal reforma nos suscitou uma série de questionamentos e estranhamentos no que tange à sua qualidade, já que ela promove um processo de mudanças estruturais no Ensino Médio, pautado em aspectos duvidosos, como a ampliação da carga horária no Ensino Médio, a inserção dos Itinerários Formativos, a possibilidade do “notório saber”, a oferta da Educação Profissional do Ensino Médio no formato de

Educação a Distância (EaD), o congelamento de recursos financeiros no âmbito educacional, enfim, a precarização da formação das juventudes e da profissão docente.

Mediante os movimentos de enfrentamentos, resistências e ressignificações por parte de vários atores políticos e entendidas educacionais brasileiras em busca da revogação total do NEM, expressos no Projeto de Lei nº 5.230/2023, ocorreu a promulgação da Lei nº 14.945/2024, pelo governo atual. Este texto político estabelece a Política Nacional de Ensino Médio (PNEM), a qual visa “[...] diminuir a evasão escolar e tornar a educação mais relevante e atrativa para os estudantes” e regulamentar “[...] a reformulação do ensino médio” (Brasil, 2024b).

Para compreender as múltiplas e complexas face-tas de ambas as leis, que permeiam o Ensino Médio do país, buscamos operar neste escrito, ancorado na abordagem do ciclo de políticas, produzida pelos pesquisadores Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (2017), com foco na arena da influência e da produção de textos.

Este capítulo está organizado em três momentos, além desta introdução. Apresentamos a seguir os aspectos *epistemológicos* da pesquisa (referencial teórico e metodologia). No segundo momento, realizamos a apresentação, a comparação e a discussão dos textos políticos analisados. Por fim, no terceiro momento, apresentamos as considerações finais.

Aspectos epistemológicos

Na tentativa de compreender as múltiplas nuances que permeiam a análise do campo de pesquisa das políticas educacionais no contexto brasileiro, tem sido forte a

operação da abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), produzida por Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (2017), como uma ferramenta de/para análise de políticas e programas educacionais e sociais.

Mainardes e Gandin (2013, p. 258, tradução nossa¹) reiteram que “Atualmente, essa abordagem é amplamente difundida entre os pesquisadores brasileiros e vem influenciando positivamente as pesquisas em política educacional e curricular”. Ball, em entrevista a Avelar (2016), destaca que essa abordagem pode ser considerada como um método analítico de políticas e consiste em uma alternativa/maneira de pensar as políticas e saber como elas são produzidas/feitas.

Consoante a figura abaixo, o ciclo de políticas proposto por Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (2017) encontra-se constituído por várias arenas, a saber: o contexto da influência, o contexto da produção dos textos, o contexto da prática, os contextos dos efeitos/resultados e o contexto da estratégia política. Bowe, Ball e Gold (2017) buscam se afastar de um modelo de análise de políticas de forma linear, ordenada e hierárquica, assumindo que esses contextos são vistos de forma interconectada e não hierárquica.

Nessa linha interpretativa, esses contextos se encontram “aninhados”, o que implica dizer que o ciclo de política não se apresenta de forma estática, mas flexível e dinâmica, tendo em vista que as políticas não são meramente implementadas, mas reinterpretadas pelos atores que atuam no contexto da prática, estando, portanto, de forma aninhada/interconectada.

¹ “Currently, this approach is widely disseminated among Brazilian researchers and has been positively influencing the research in educational and curriculum policy” (Mainardes; Gandin, 2013, p. 258).

Figura 1 – Abordagem do ciclo de política



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

De forma breve, em virtude da limitação de espaço deste escrito, o contexto da influência representa um espaço de disputa de interesses entre diferentes atores políticos que buscam influenciar a definição e os propósitos sociais da política. A arena política em que os textos políticos são produzidos consiste no contexto da produção de texto, os quais podem ser documentos oficiais, lei e outros documentos elaborados a partir desses textos.

Outro importante contexto constitutivo do ciclo de políticas diz respeito ao contexto da prática. É nesse contexto que a política é posta em ação, ou seja, onde os textos e discursos são passíveis de reinterpretação e de recriação pelos atores que nela atuam, uma vez que “[...] a política não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena, mas está sujeita a interpretação e depois é ‘recriada’” (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 22, tradução nossa²).

² “The key point is that policy is not simply received and implemented within this arena rather it is subject to interpretation and then ‘recreated’” (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 22).

O contexto dos efeitos/resultados de uma política, por sua vez, encontra-se relacionado à extensão da prática, visando “[...] às questões de justiça, igualdade e liberdade individual. As políticas são analisadas em termos de seu impacto e interações com as desigualdades e formas de injustiça existentes” (Ball, 1994, p. 26, tradução nossa³).

Por fim, destacamos o contexto da estratégia política, que, nos termos de Lopes e Macedo (2011), consiste na instituição de ferramentas para discutir as desigualdades e injustiças geradas ou mantidas pela política.

Em consonância com a aceção de Ball, outros pesquisadores brasileiros destacam que essa abordagem vem sendo utilizada por pesquisadores nacionais e internacionais como uma ferramenta de análise da trajetória de políticas sociais e educacionais (Lopes; Macedo, 2011). Dessa forma, subsidiados pelos escritos produzidos por esses autores internacionais e nacionais, assumimos o ciclo de políticas como uma alternativa teórico-metodológica potente por nos possibilitar realizar uma análise crítica de políticas e programas, desde sua formulação inicial até os efeitos/resultados.

Metodologicamente, este escrito apresenta uma abordagem qualitativa produzida mediante a realização de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental (Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024), ancoradas nos escritos de Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (2017), além de autores nacionais, como Lopes e Macedo (2011), Macedo (2022), Macedo e Silva (2022).

³ *“Here analytical concern is with the issues of justice, equality and individual freedom. Policies are analysed in terms of their impact upon and interactions with existing inequalities and forms of injustice”* (Ball, 1994, p. 26).

Textos políticos da conjuntura atual de reestruturação do Ensino Médio no Brasil: sinais de rupturas e/ou continuidades

O segundo mandato do governo Dilma Rousseff, democraticamente eleita em 2014, foi gestado por um contexto de crise econômica e da política brasileira, resultando na cisão entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). De acordo com Silva, Albino e Honorato (2022), esse rompimento político da coalização que governava o país fez com que o PMDB se aliasse a outros partidos e grupos até então de oposição, assumindo a maioria no Congresso Nacional e tendo por efeitos o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) em 2016 e a ascensão do vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia (PMDB), à presidência da república.

Nesse governo (2016-2018), temos a retomada do projeto neoliberal operada no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), resultando em atravessamentos na aprovação de um conjunto de textos políticos que promoveram o NEM. Esse movimento foi denominado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2021) como “ultraliberalismo” econômico, desencadeando diversas atrocidades contra o Estado democrático de direito. Nessa direção, o processo de promulgação dos textos políticos educacionais, assim como nos governos anteriores, resultou de um contexto de disputas, embates, interesses políticos e econômicos entre vários atores políticos que buscam influenciar a definição e os propósitos sociais da política (Bowe; Ball; Gold, 2017), permeados pelo recrudescimento dos princípios neoliberais.

Atuando com uma agilidade surpreendente, antes de um mês após a sua posse como presidente, Michel

Temer apresentou vários ataques à educação pública brasileira, dentre eles, a Reforma do Ensino Médio via Medida Provisória nº 746/2016, desdobrando-se posteriormente na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).

O processo de produção de texto dessa normativa se deu a partir da defesa de interesses políticos e econômicos de grupos específicos, de forma verticalizada e antidemocrática, por meio da medida provisória, sem estabelecer o diálogo efetivo com aqueles que atuam direta ou indiretamente no cotidiano escolar. Nesse sentido, diversos atores políticos – como pesquisadores, professores e estudantes –, além de entidades como a ANPED, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), entre outras, assumiram posicionamentos contrários a essa proposta reformista do governo, através de intensos movimentos de contestações, críticas, rejeições e resistências a essa política, sobretudo, ao longo dos últimos sete anos.

No movimento pela revogação dessa reforma, instituída de forma autoritária e prescritiva, bem como pela acentuação da precarização da oferta no Ensino Médio (Anped, 2021), tivemos, segundo o Ministério da Educação (MEC), a regulamentação da reformulação do Ensino Médio do país, anunciada como PNEM, por meio da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Esta política foi instituída mediante pressões de movimentos de manifestações no atual governo popular, liderado por Luiz Inácio Lula da Silva (2023 até o momento), com algumas esperanças de mudanças positivas para o Ensino Médio brasileiro.

Nesse contexto, sinalizamos e apresentamos no Quadro 1, a seguir, as principais alterações para o Ensino Médio, considerando diferenças e semelhanças entre os textos políticos supracitados.

Quadro 1 – Comparativo entre a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.945/2024

Temática	Lei nº 13.415/2017 Como estava	Lei nº 14.945/2024 Como ficou
Carga horária	<p>Art. 24 da LDB (Inciso I, § 1º)</p> <p>I - A carga horária mínima anual será de <i>oitocentas</i> horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.</p>	<p>Altera o art. 24 da LDB (Inciso I, § 1º)</p> <p>I - A carga horária mínima anual será de <i>800 (oitocentas)</i> horas para o ensino fundamental e de <i>1.000 (mil) horas para o ensino médio</i>, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.</p>
	<p>§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do <i>caput</i> deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para <i>mil e quatrocentas horas</i>, devendo os sistemas de ensino oferecer, <i>no prazo máximo de cinco anos</i>, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2/3/2017.</p>	<p>Altera o art. 24 da LDB (Inciso I, § 1º A)</p> <p>§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do <i>caput</i> deste artigo será ampliada de forma progressiva para <i>1.400 (mil e quatrocentas) horas</i>, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.</p>
	<p>Art. 26 da LDB (Inciso I, § 7º)</p> <p>§ 7º A <i>integralização curricular</i> poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, <i>projetos e pesquisas</i> envolvendo os temas transversais de que trata o <i>caput</i>.</p>	<p>Mantém o art. 26 da LDB (Inciso I, § 7º)</p> <p>§ 7º A <i>integralização curricular</i> poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, <i>projetos e pesquisas</i> envolvendo temas transversais que componham os currículos de que trata o <i>caput</i> deste artigo.</p>
<p>Revoga art. 3º da LDB (Art. 35-A), na íntegra.</p> <p>§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da <i>Base Nacional Comum Curricular</i> não poderá ser superior a <i>mil e oitocentas horas</i> do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.</p>	<p>Mantém reestruturado no 35B, 35C e 35D.</p> <p>Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de <i>2.400 (duas mil e quatrocentas) horas</i>, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o <i>caput</i> do art. 26 desta Lei.</p> <p>Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o <i>caput</i> do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de <i>600 (seiscentas) horas</i>.</p>	

Composição curricular do Ensino Médio	Art. 4 da LDB (Art. 36) Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos.	Mantém o art. 4º da LDB (Art. 35-B) Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.
Áreas do conhecimento	Art. 3º da LDB (Art. 35-A) I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.	Altera o art. 35-D I - Linguagens e suas tecnologias, <i>integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física</i> ; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias, <i>integrada por biologia, física e química</i> ; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas, <i>integrada por filosofia, geografia, história e sociologia</i> .
Itinerários Formativos	Art. 4º da LDB (Art. 36) I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional.	Mantém o art. 4º da LDB (Art. 36) I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; V - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional.
	Art. 36 § - 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio <i> cursar mais um itinerário formativo</i> .	Altera o art. 36, § 5º - Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte ou <i> egresso</i> do ensino médio <i> cursar um segundo itinerário formativo</i> .
Ensino a distância	Art. 36, § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, <i> os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento</i> .	Ressignifica o art. 35, § 4º. Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio <i> em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares</i> .
	Art. 36, § 11 - VI. Cursos realizados por meio de <i> educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias</i> .	Altera o art. 36, § 3º. <i> O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia</i> .

Avaliação externa	Art. 35 A - § 6º (revogado) A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.	Mantém no art. 36 - § 2º - C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.
--------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Dentre as alterações propostas, chamamos a atenção, em um primeiro momento, para a ampliação da carga horária mínima anual para o Ensino Médio, que, conforme a nova normativa, passou de 800 horas para 1.000 horas, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (Brasil, 2024a). Isso implica dizer que continua a ser de 3.000 horas durante os três anos do Ensino Médio (cinco horas diárias), sendo ampliada de forma progressiva para 1.400 horas anuais ou sete horas diárias, conforme prazos e metas estabelecidos no PNE, algo que, a nosso ver, requer muita atenção da definição do próximo plano decenal. Assim, teremos uma elevação progressiva da carga horária mínima de 800 horas (quatro horas diárias) para 1.400 horas (sete horas diárias), ampliando o tempo do estudante nos espaços escolares.

Alertamos e concordamos, no entanto, com os escritos de Chagas *et al.* (2024, p. 16), ao apontarem que:

[...] não cabe somente aumentar a carga horária escolar, é necessária uma estrutura física adequada para realização de atividades diversas, além de recursos pedagógicos suficientes para promover a melhoria da qualidade do processo educativo, entre outros fatores.

Nessa perspectiva, entendemos que elevar a carga horária mínima do Ensino Médio de quatro para sete horas diárias, sem considerar os contextos materiais – como infraestrutura escolar, acesso e/ou ampliação das novas tecnologias digitais, alimentação dos estudantes, entre outros aspectos, bem como os recursos humanos disponíveis nas escolas –, especialmente no que tange à ampliação e qualificação de professores, além de ignorar os investimentos de recursos financeiros suficientes, as questões socioeconômicas locais e as desigualdades sociais e regionais, pode potencializar alguns entraves já existentes no Ensino Médio.

Constatamos que o texto político instituído no governo Temer, a nosso ver, operou e opera em uma lógica de cerceamento da carga horária disponibilizada para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando limitou um máximo de 60% (1.800 horas) do total da carga horária do Ensino Médio e um mínimo de 40% (1.200 horas) para os Itinerários Formativos, somando 3.000 horas. Através da Lei nº 13.415/2017, notamos que a Formação Geral Básica (FGB) cedeu muito espaço para contemplar os chamados Itinerários Formativos, redundando em uma carga horária insuficiente para o ensino de disciplinas obrigatórias (ressignificadas de componentes curriculares), como Língua Portuguesa, Matemática, História, Biologia e outras.

Nesse aspecto, percebemos um passo importante na definição da carga horária mínima de toda a etapa do Ensino Médio, ao direcionar 2.400 das 3.000 horas para a carga horária da FGB, que era de 1.800 horas, bem como uma redução de 2.100 horas para 600 horas mínimas totais destinadas aos Itinerários Formativos, embora ainda

possibilite a fragmentação curricular, com a existência de itinerários que não dialogam com o contexto, as necessidades e os interesses das juventudes.

Para aqueles alunos/estudantes que optarem por cursar a formação técnica e profissional, a carga horária mínima da FGB será de 2.100 horas endereçadas para disciplinas da FGB, admitindo-se que até 300 horas desse total sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da BNCC, que poderão contemplar o aprofundamento de estudos de formação geral diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida. As demais 900 horas devem ser destinadas para as disciplinas de formação técnica profissional. Isso implica dizer que haverá um aproveitamento dos componentes curriculares compatíveis com o currículo da formação profissional. A título de exemplo, em um curso técnico de Mecatrônica, podem ser inseridas no currículo matérias como Matemática, Física e Química (Brasil, 2024b). Na prática, isso significar dizer que não houve alteração de carga horária para a Educação Profissional, permanecendo o mesmo desmonte proposto na reforma do Michel Temer.

Vemos que a carga horária total se articula diretamente com a estruturação da composição curricular para o Ensino Médio, que, segundo ambos os textos políticos analisados, continua com a mesma composição, uma parte de FGB, operada pela BNCC, e outra denominada de "Itinerários Formativos", na parte diversificada do currículo. No caso das escolas profissionais, soma-se a parte direcionada à formação técnica.

Nessa composição curricular, a BNCC do Ensino Médio estabelecerá os "direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio", expressos em "competências e

habilidades” (Brasil, 2017), constituídos em quatro áreas do conhecimento, a saber: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; e IV - Ciências humanas e sociais aplicadas, e não por disciplinas. Isso desvela um fomento à interdisciplinaridade sem disciplinas, baseada em um conjunto de componentes curriculares e/ou de estudos e práticas, como o caso de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes. Na nova lei, tem-se:

I - Linguagens e suas tecnologias, integrada pela Língua Portuguesa e suas Literaturas, Língua Inglesa, Artes e Educação Física; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por Biologia, Física e Química; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia (Brasil, 2024a, p. 2, grifo nosso).

Nesse sentido, podemos observar que o currículo do Ensino Médio continua composto pelas quatro áreas do conhecimento, mas agora se desdobrando, mediante pressões, como disciplinas obrigatórias, e não somente Língua Portuguesa e Matemática, conforme aponta a Lei nº 13.415/2017, com isso, (re)possibilitando a garantia de um processo formativo mais amplo para as juventudes que frequentam o Ensino Médio do país.

Chamamos a atenção para os Itinerários Formativos, outra parte constitutiva curricular, em que o novo texto político aponta para a mesma orientação da lei anterior, ao estabelecer que:

Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma

das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput*, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* (Brasil, 2024a, p. 1).

Para Macedo e Silva (2022), esses itinerários foram postos pelo governo Temer sob o argumento do academicismo e falta de identidade no Ensino Médio, logo, apresentado como “solução” para as mazelas presentes a esse nível de ensino. Nessa mesma linha interpretativa, concordamos com a ANPEd (2016), ao sinalizar que a fragmentação do currículo:

[...] em cinco ênfases ou Itinerários Formativos implica na [sic] negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados.

Mesmo diante das problemáticas postas de contexto da prática para a efetivação dos Itinerários Formativos, seja pela falta de clareza dos itinerários e/ou a ausência de condições efetivas para colocá-los em ação, o que tem apontado inúmeros problemas em várias redes de ensino (Macedo, 2022), o novo texto político não apresenta mudanças significativas em sua estruturação. Essa parte do currículo continua composta pelas quatro áreas do conhecimento, de mesmo nome, acrescidas do quinto itinerário, a Formação Técnica e Profissional, organizada mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional e Tecnológica.

A nova resolução aponta para algumas mudanças, a saber: as instituições escolares devem oferecer todas as

áreas de conhecimentos, destacadas no Quadro 1, sendo que elas devem ofertar no mínimo dois Itinerários Formativos distintos, exceto para as escolas que ofertam a Educação Profissional e Tecnológica. Esses itinerários, até o momento, não foram regulamentados e passarão a ser orientados por meio de uma matriz de referência própria a ser produzida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em articulações com as secretarias estaduais de educação.

Neste escrito, não defendemos apenas mudanças nas proposituras que restrinjam os Itinerários Formativos. Defendemos, na verdade, sua revogação com parte integrante do currículo do Ensino Médio, por vários fatores: carece de clareza, não dialoga e agrega conhecimentos no processo formativo dos estudantes, amplia as desigualdades educacionais e não apresenta recursos materiais e humanos favoráveis e suficientes para tal, além de possibilitar as parcerias público-privadas (mediante recursos públicos), somadas à rejeição de estudantes e professores, sobretudo pela desprofissionalização docente.

Outro aspecto preocupante no novo texto político consiste na não revogação do artigo 36, ao continuar em voga a possibilidade da:

§ 7º [...] oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do *caput*, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação (Brasil, 2017, p. 3).

Isso remete-nos a dizer que haverá a contínua possibilidade da oferta de cursos quaisquer de caráter experimental relacionados aos cursos técnicos. Em nosso entendimento, promove a pulverização de cursos técnicos sem bases científicas, precarizando ainda mais a formação discente mediante o reconhecimento de “[...] aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares” (Brasil, 2024a, p. 1).

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, notamos a preocupação do governo ao estimular a oferta de Educação Profissional articulada com o Ensino Médio, ou seja, busca-se priorizar a oferta de cursos de forma integrada e concomitante. Essa medida nos preocupa, sobretudo se o foco consistir na oferta de cursos concomitantes de curta duração, promovendo o aligeiramento e a precarização da política de educação profissional no país. Dessa forma, interessa-nos saber qual o projeto formativo proposto de profissionalização das juventudes estará em curso no governo Lula 3, oferecido não somente nos espaços escolares, mas em parcerias com o setor privado. Outra questão central que nos causa estranheza e nos desperta muita preocupação para o cenário educacional consiste na possibilidade de atuação de profissionais dotados de “notório saber” nos espaços escolares. Vale apontar que esse aspecto não foi abordado na nova Lei nº 14.945/2024 e, portanto, em voga no enunciado da Lei nº 13.415/2017, reverberando-se também na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, ao estabelecer que:

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admi-

tidos para *docência profissional com notório saber* reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados *por titulação específica ou prática de ensino* em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante (Brasil, 2021, p. 17, grifo nosso).

Dessa maneira, os profissionais de que trata esse artigo podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, especificamente, no itinerário de Formação Técnica e Profissional. A partir de tais entendimentos, fomenta-se a regulamentação de flexibilização de profissionais sem formação pedagógica específica para atuarem na docência na Educação Básica, traduzindo-se no esvaziamento dos processos de formação específica, ancorada apenas na exigência de “competências profissionais” validadas pelo sistema de ensino ou unidades educacionais da rede pública.

Na visão da ANPEd (2016), essa medida institucionaliza a precarização da docência, bem como compromete a qualidade do ensino. Nessa linha interpretativa, negligenciam-se e/ou secundarizam-se aspectos formativos para a docência profissional, caminhando para uma reestruturação da profissão docente. Dessa forma, essa medida aponta para um movimento de desprofissionalização ou desconstrução da docência, permeada por um contexto de acentuação de desvalorização do seu papel profissional.

Observamos ainda que a supervalorização no contexto educacional, também circunscrito à agenda política neoliberal, apresenta sinais de hipervalorização das avaliações externas estandardizadas presente na Lei nº 13.415/2017, a qual consta também no texto atual:

Art. 36, § 2º - C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2024a, p. 3).

Isso implica dizer que o governo atual continua na mesma perspectiva vigente desde a década de 1990 até o governo anterior, ao “[...] verificar a qualidade da educação básica” através de políticas de avaliações em larga escala para “[...] aferir as competências e as habilidades dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 1). Nesse viés, permanece atuando a lógica dos setores neoliberais materializados em versões conservadoras que tencionam o “[...] entendimento de que as políticas públicas precisam, acima de tudo, ser avaliáveis e monitoráveis” (Macedo; Silva, 2022).

Conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2021), busca-se incorporar nas escolas uma “cultura de desempenho”, fundamentada na elevação de resultados escolares ao estabelecer padrões de referências (médias nacionais), tabelas de classificação, responsabilização tanto da escola quanto dos professores e estudantes, comparações entre as escolas, configurando-se como políticas *performativas*. Com isso, percebemos que a discursividade pensada, produzida e promovida no cenário educacional brasileiro sobre o termo “qualidade” encontra-se atrelada aos resultados obtidos pelas escolas nas ava-

liações estandardizadas em larga escala, fortalecendo as políticas de monitoramento e de controle gerencial sobre as políticas educacionais mediante o estabelecimento de metas de desempenho.

Nesse contexto, um ponto amenizado pelo novo texto político consiste na adoção de um passo importante e decisivo dado pelo presidente Lula 3, ao vetar os conteúdos previstos dos Itinerários Formativos, conforme anunciado no texto político instituído pela reforma de 2017, a serem avaliados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com isso, esse processo seletivo de acesso ao Ensino Superior avaliará somente os conteúdos da BNCC, como vem sendo operado desde 2009.

Apontamos também para outro passo importante, ao estabelecer no novo texto político que:

§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino (Brasil, 2024b, p. 1).

Dessa forma, essa normativa reforça o caráter de oferta presencial da educação, embora admita a forma a distância em caso de excepcionalidade emergencial temporária reconhecida pelos atores políticos competentes.

Essas alterações propostas pela nova Lei nº 14.945/2024 começarão a ser postas em prática a partir de 2025, de forma progressiva, iniciando para os estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Médio; em 2026, começarão para os estudantes matriculados no 1º e 2º anos; e posteriormente, em 2027, para todas as séries.

Algumas (in)conclusões

Diante do exposto, é possível afirmar que a PNEM, sancionada através da Lei nº 14.945/2024, apresenta o discurso de reestruturação da última etapa da Educação Básica, bem como modifica outras normativas, como a Lei nº 9.394/1996, e avança de forma tímida em algumas nuances ao revogar de forma parcial a Lei nº 13.415/2017.

Nessa direção, constatamos que as transformações propostas no atual texto político não resolvem os entraves decorrentes da aprovação da Lei nº 13.415/2017, bem como os velhos entraves do Ensino Médio. Dessa forma, podemos inferir que a atuação do governo Lula 3, até o momento, perante as questões da reforma do Ensino Médio em 2017, sinaliza caminhos mais de semelhanças do que de diferenças, e isso nos remete a uma reflexão de se o novo texto político realmente pode ser considerado como uma “reforma da reforma” ou a reforma do “Novo Ensino Médio”, como vem sendo rotulado. O que se nota como “reformulação” do Ensino Médio pelo atual governo, agora também como produtor ou coautor da política, é uma “atuação equivocada” na garantia da defesa e da manutenção dos interesses dos estudantes e dos professores, sobretudo. Parece-nos que o governo cedeu, até o momento, às pressões mercadológicas e a toda a pressão das redes de governança público-privada. Talvez por isso, tivemos uma aprovação simbólica do governo ou até, diríamos, uma aprovação envergonhada, com isto sem alardeios e/ou propalações do governo.

Assim, os atravessamentos de ambas as normativas conduzem para a continuação de uma educação direcionada, para uma formação de indivíduos neoliberais

e, sobretudo, para uma desprofissionalização docente. Opera-se uma educação pela lógica mercadológica, pautada na eficiência e eficácia, no estabelecimento de metas, na valorização e consolidação das avaliações estandardizadas, nas políticas *performáticas* e privatizantes, bem como no enfraquecimento do papel do Estado, ou seja, em um contexto de reformas educacionais neoliberais.

Nesse movimento de disputas de sentidos da política do Ensino Médio, reconhecemos e valorizamos os esforços e a atuação daqueles atores de políticas que buscaram, buscam e buscarão (re)significar as proposições de (re)estruturação do Ensino Médio. Nesse processo de embates e debates, vemos as alterações como um avanço educacional contingenciado para o país, logo, sinalizamos uma vigilância crítica constante para que esses tímidos avanços sejam materializados e mantidos no contexto da prática.

A luta pela (re)significação segue acontecendo cotidianamente e, por isso, o exercício de crítica se faz necessário e ainda mais relevante em um momento político de acirramento da racionalidade neoliberal conservadora, a qual vem produzindo novas maneiras de governança das políticas públicas (Macedo; Silva, 2022). Este debate não se encerra aqui!

Referências

ANPED. *Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2016.

ANPED. *Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021)*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 24, n. 24, p. 1-19, 2016.

BALL, S. J. *Education reform: A critical and post structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fe-

vereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º ago. 2024a.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. *Política Nacional de Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2024b.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.230/2023*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a

política nacional de ensino médio. Autoria do Poder Executivo. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023.

CHAGAS, L. A.; RODRIGUES, A. C. S.; BANDEIRA, A. S.; SILVA, A. V. V. M. As dimensões contextuais da atuação da política de Educação Integral na Paraíba. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 18, e92224. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. BNCC e a Reforma do Ensino Médio. *Coletiva*, Recife, n. 31, 2022.

MACEDO, E. F.; SILVA, M. S. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, p. 1-23, 2022.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. *London Review of Education*, London, v. 11, n. 3, p. 256-264, 2013.

SILVA, D. M.; ALBINO, A. C. A.; HONORATO, R. F. S. Tudo é novo? Uma análise das significações de “inovação curricular” no Novo Ensino Médio. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 16, n. 35, e19341, 2023.

7 A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/cap7>

ANA CAROLINE DE SOUSA SILVA

Especialista em Legislação Social e Políticas Públicas: Parâmetros para o Trabalho do/a Assistente Social pela Faculdade Ratio/Pótere Social e assistente social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE.

FLÁVIA GONÇALVES DA SILVA

Mestra em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Serviço Social, Políticas Sociais e Seguridade Social pela Faculdade Rátio/Pótere Social e em Residência Integrada Multiprofissional em Atenção Hospitalar à Saúde – ênfase em transplante – pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e assistente social pela UECE. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE.

TEREZA NAIR DE PAULA PACHÊCO

Mestra em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em Legislação Social e Políticas Públicas: Parâmetros para o Trabalho do/a Assistente Social pela Faculdade Ratio/Pótere Social e em Instrumentalidade do Serviço Social pela Faculdade Única de Ipatinga e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão Desportiva e Lazer pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza. Docente do curso de Serviço Social do IFCE, *campus* Iguatu. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE e do Núcleo de Educação, Políticas Sociais e Serviço Social (Nepsss) do IFCE, *campus* Iguatu.

MAYARA CELY PAULO DA SILVA MEDEIROS

Mestra em Educação, especialista em Serviço Social, Políticas Públicas e Direitos Sociais e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE. Assistente social da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SIA/UFRN).

Introdução

Este capítulo é resultado dos debates promovidos pelo Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes), vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), denominado “Políticas Educacionais, Cidadania e a Atuação do Assistente Social na Educação”, realizado em 2024. A partir das temáticas trabalhadas nos encontros quinzenais, tais como: políticas educacionais; vulnerabilidade social; desigualdades educacionais, despertou-se, de modo especial, o interesse em aprofundar os estudos sobre as determinações/causas da evasão escolar no Ensino Médio no cenário brasileiro, bem como os seus possíveis mecanismos de intervenção.

É sabido que a evasão escolar é uma problemática relacionada à educação brasileira e que, no contexto do Ensino Médio, vem assumindo um lugar de destaque na realidade nacional. Nesse aspecto, apesar de a evasão escolar não estar expressa diretamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, o seu conteúdo figura subentendido quando se trata da igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, ao explicitar que a perda do vínculo estudantil pode ser resultante das desigualdades sociais (Silva; Mariano, 2021).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no documento *Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da Educação Superior* (2017), a evasão escolar consiste na saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência, independente do motivo apresentado. Dito isso, os dados do Censo Escolar (INEP, 2023) revelam que o Ensino Médio é a etapa com maior taxa de repetência e evasão, com 3,9% e 5,9%, respectivamente, o que aponta para a necessidade de se pensar e problematizar o tema, mesmo em meio ao avanço das creches e do tempo integral, de acordo com a referida pesquisa. O estudo ainda aponta que os indicadores relativos à evasão escolar impactam intensamente populações ditas mais vulneráveis (educação escolar quilombola, indígena, rural e especial).

Ante o exposto, este escrito objetiva promover reflexões sobre as determinações/causas da evasão escolar no Ensino Médio Regular e sobre os mecanismos de intervenção nessa realidade. A seguir, desenha-se a trajetória metodológica da pesquisa.

Percurso metodológico

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, visto que é a pesquisa qualitativa que responde a questões mais subjetivas e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, de acordo com Minaryo (1994). O materialismo histórico-dialético, proposto por Marx (2008), é o método que norteia esta pesquisa na análise e interpretação dos dados, por permitir a compreensão do objeto concreto de estudo, a evasão escolar, em suas múltiplas determinações.

Para atingir a finalidade do estudo, optou-se, no que se refere ao desenho metodológico, pela realização de uma revisão sistemática da literatura, a qual se configura em uma metodologia de pesquisa apoiada em critérios rigorosos, precisos e transparentes e consiste, segundo Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023, p. 141), “[...] na coleta, organização, categorização e síntese de um conjunto de dados já obtidos em pesquisas primárias”.

Por ser uma metodologia apoiada em critérios, seguem-se algumas etapas. Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023) sugerem um protocolo de revisão sistemática para o campo das Ciências da Educação de forma a auxiliar na elaboração e operacionalização dessa revisão. Os passos definidos são: objetivo e equações da pesquisa; âmbito da pesquisa; critérios de inclusão; critérios de exclusão; critérios de validade metodológica; resultados; e tratamento dos dados. Ressalta-se que essa estrutura pode ser alterada a critério dos/as pesquisadores/as.

Na presente revisão, delimitou-se, inicialmente, o objetivo da pesquisa, bem como a definição dos termos ou palavras a serem consultados, *a posteriori*, escolheu-se a base de dados a ser operada na busca. Utilizou-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a seleção de artigos, tendo como base os seguintes descritores: “avaliação escolar” e “Ensino Médio”. Para a localização do material a ser analisado, aplicaram-se os seguintes filtros: artigos com acesso aberto; de abrangência nacional; com recorte temporal compreendido entre o período de 2020 a 2024; revisado por pares; área das Ciências Sociais Aplicadas; com o idioma português.

Diante disso, na etapa inicial de filtragem, foram localizados 13 artigos, nos quais foram realizadas as leituras dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, destacando os elementos dispostos no Quadro 1. Posteriormente, no universo desse quantitativo, foram estabelecidos os critérios de seleção dos artigos a serem analisados. Em relação aos critérios de inclusão, elegeu-se para análise os artigos que tratam sobre evasão escolar no nível do Ensino Médio regular. Nos critérios de exclusão, delimitou-se que os trabalhos que não abordam a evasão escolar e estão inseridos em outras modalidades e níveis de ensino não contemplariam o escopo da pesquisa. Após a definição dos critérios de inclusão e exclusão, o universo de análise do material foi reduzido para seis publicações, lidas na íntegra.

Quadro 1 – Artigos selecionados para análise

N. de ordem ¹	Título do artigo e autores/as	Objetivo do artigo	Palavras-chave do artigo
1	Evasão escolar no Ensino Médio: uma análise cienciométrica (Temp; Coutinho, 2020)	Investigar a produção acadêmica e científica referente ao tema evasão escolar no Ensino Médio por meio de uma análise cienciométrica, baseada nas publicações dos programas de pós-graduação disponíveis <i>on-line</i> nas bibliotecas de cinco universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul.	Evasão escolar. Ensino médio. Cienciométrica.
2	Quantitativo de matrículas e taxa de abandono escolar no Ensino Médio do estado do Amapá (Favacho <i>et al.</i> , 2020)	Demonstrar a quantidade de matrículas e a taxa de abandono escolar no Ensino Médio do estado do Amapá, entre 2015 e 2017.	Ensino Médio. Matrícula. Abandono. Evasão. Ensino.

¹ Os artigos serão detalhados no decorrer deste trabalho pelos números de ordem.

3	A atuação do gestor escolar no enfrentamento da evasão no Ensino Médio da rede estadual paulista (Miranda; Gonçalves, 2021)	Analisar as ações de gestores de escolas públicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc-SP) para enfrentar os altos índices de evasão escolar apontados no Ensino Médio.	Gestão da educação. Ensino Médio. Evasão escolar.
4	A evasão escolar no Ensino Médio: análise de uma realidade (Carvalho; Castanho, 2022)	Apreender os sentidos produzidos por professores, gestores e alunos sobre a evasão escolar no Ensino Médio e identificar possíveis convergências e divergências em seus discursos.	Educação. Ensino Médio. Evasão escolar.
5	Permanência escolar e a trajetória de jovens de escola pública do Rio de Janeiro (Simões; Vermelho, 2022)	Em face de a maioria das pesquisas observarem o fenômeno pela ótica da evasão, o objetivo deste trabalho foi analisar a permanência escolar de jovens em condições de vulnerabilidade.	Permanência escolar. Ensino Médio. Escola pública.
6	Ensino da Química na perspectiva freiriana e a manutenção da evasão escolar no Ensino Médio brasileiro: a questão-problema socioeconômica (Morais; Almeida, 2022)	Análise do abandono escolar e as consequências que a ausência do ensino da Química pode gerar para o mundo do trabalho brasileiro na perspectiva de autonomia do método Paulo Freire.	Ensino de Química. Evasão. Método Paulo Freire.

Fonte: Acervo próprio das pesquisadoras (2024).

Com a seleção dos artigos, procedeu-se à leitura na íntegra. No decorrer da leitura, buscou-se identificar os/as determinantes/causas da evasão escolar, bem como os principais mecanismos de intervenção nesse problema social, os quais foram organizados em quadros (Quadros 2 e 3) para melhor visualização e posterior análise e tratamento desses dados. Nos tópicos que seguem, serão apresentados os principais resultados e discus-

ções obtidos a partir da revisão sistemática dos artigos selecionados. Primeiramente, define-se o contexto social em que está inserida a educação brasileira e, *a posteriori*, analisam-se as causas e determinantes da evasão escolar, bem como os principais mecanismos de intervenção nesse cenário.

Evasão escolar: determinantes e possibilidades de intervenção

Educação brasileira no contexto da pandemia da Covid-19 e seus reflexos na evasão escolar

A Constituição Federal de 1988 centraliza a educação no campo dos direitos sociais. De modo complementar, a LDBEN n. 9.394/1996 define o direito ao acesso e permanência à escola, contudo, isso não acontece satisfatoriamente no nível médio, especialmente nas trajetórias de estudantes marcadas pela vulnerabilidade social.

Apesar do avanço do aparato legal brasileiro ao reconhecer os direitos sociais e humanos como fundamentos básicos da dignidade da pessoa humana, observam-se inúmeros desafios para a efetivação de políticas sociais garantidoras desses direitos diante da face de um Estado social capitalista (Loiola; Berberian, 2020).

Ressalta-se que, embora amplamente utilizada nas políticas brasileiras, como na Assistência Social, a concepção de vulnerabilidade social, como analisa Loiola (2022), deve ser compreendida como resultado das desigualdades sociais, inerentes à sociedade capitalista, estando a vulnerabilidade social associada à desproteção dos indivíduos pelo Estado e por suas políticas públicas.

Dessa forma, observa-se um cenário de acentuação das desigualdades sociais, que se refletem nos dilemas das famílias brasileiras. Especificamente no campo da Educação, para Giusto e Ribeiro (2019), a vulnerabilidade social implica o desenvolvimento satisfatório das atividades escolares e pode influenciar nas oportunidades educacionais de crianças, adolescentes e jovens, visto que a escola se configura também como um espaço de reprodução dessas desigualdades.

No contexto das adolescências, o documento *O cenário da infância e adolescência no Brasil* (2023) destaca três questões críticas que afetam esse segmento populacional: o aumento do número de crianças e adolescentes em situação de pobreza, o crescimento da mortalidade materna e a elevação das taxas de abandono escolar. Ainda de acordo com o referido documento, a educação foi significativamente afetada nos últimos anos pela pandemia de Covid-19², especialmente devido às restrições que resultaram na suspensão temporária das aulas presenciais. Isso levou a um aumento no abandono escolar, que havia diminuído até 2020, mas voltou a crescer após esse ano, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

² Em 2020, a crise mundial da pandemia causada pela Covid-19 se alastrou rapidamente e, por conta do desconhecimento acerca do vírus e da ausência de vacina, os países adotaram, como principal medida de prevenção, o isolamento social. O Brasil decretou o estado de calamidade pública em 26 de fevereiro de 2020, promovendo o fechamento de escolas e de outras instituições como forma de conter a propagação do vírus. De acordo com Souza (2023), na educação, a pandemia ocasionou a suspensão das aulas presenciais, as quais foram substituídas pelo ensino remoto. Essa substituição impactou, principalmente, os/as alunos/as matriculados/as na Educação Básica que não possuíam acesso às tecnologias necessárias para dar continuidade ao processo educacional remotamente.

Diante disso, Souza (2023), com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2021, analisa e reforça que, antes da pandemia, as taxas de evasão haviam diminuído, contudo, esse cenário foi alterado durante o período de 2020 a 2021, em que houve um evidente aumento dessas taxas, com maior impacto no Ensino Médio. Devido a esse contexto de novo aumento das taxas de evasão, a presente pesquisa se delimitou a analisar os artigos que tratam sobre tal temática no período de 2020 a 2024, apreendendo as principais dimensões desse fenômeno, como pode ser percebido a seguir.

Determinantes/Causas da evasão escolar

No primeiro momento de análise dos artigos desta revisão sistemática, buscou-se destacar os/as principais determinantes/causas da evasão escolar elencados nos referidos trabalhos, os/as quais foram organizados/as no quadro que segue.

Quadro 2 – Determinantes/Causas da evasão escolar

Determinantes/Causas da evasão escolar					
1³	2	3	4	5	6
Conciliar estudo e trabalho	Trabalho.	Trabalho.	Trabalho.	Trabalho.	Trabalho.
Distância casa/escola.	Repetência escolar.	Localização geográfica da escola.	Contexto socioeconômico.	Localização geográfica da escola.	Gravidez.
Qualidade do ensino público.	Má qualidade do ensino.	Despreparo dos docentes, metodologia de ensino.	Influência da escola (falta de atratividade).	Problemas na escola.	Dificuldade de aprendizagem.

³ Código de referência do artigo, de acordo com o Quadro 1.

Falta de estímulo da família e professores.	Contexto familiar.	Contexto familiar (renda, nível de ensino dos pais, estrutura social).	Contexto familiar.	Problemas familiares.	Defasagem idade-série.
Fatores relacionados à gravidez e ao uso de drogas.	Criminalidade e violência.	Vínculos escolares precários.	Dificuldade de aprendizagem.	Gravidez.	
Fatores emocionais (baixa autoestima, idade, rendimento).		Infraestrutura escolar.	Postura do próprio aluno.	Problemas de saúde.	
Carência de atualização do PPP ⁴ e inadequação curricular.		Repetência escolar.	Filhos na adolescência.	Violência.	
Baixo interesse e perspectivas para a formação escolar.		Pouca atratividade das aulas.	Infraestrutura escolar.	Falta de interesse.	
		Falta de interesse do aluno.	Envolvimento com drogas.	Dificuldade nos conteúdos.	
		Razões psicológicas.	Localização geográfica da escola.	Mudança de bairro.	
		Envolvimento com atividades ilícitas.	Desinteresse da família e da escola.	Contexto socioeconômico.	
		Contexto socioeconômico.	Distância casa/escola.	Defasagem idade-série.	
		Falta de incentivo dos pais.	Impacto/Influência da evasão escolar nos demais alunos.		

Fonte: Acervo próprio das pesquisadoras (2024).

⁴ Projeto Político-Pedagógico.

De acordo com as informações do Quadro 2, verifica-se que existem fatores inerentes tanto ao contexto escolar quanto extrínsecos à instituição. Giusto e Ribeiro (2019) discorrem sobre como os fatores internos e externos à escola podem influenciar nas desigualdades educacionais.

Assim, destacam-se como *fatores internos* que podem causar a evasão escolar: a questão da má qualidade do ensino e da infraestrutura escolar, a carência de atualização do PPP, a inadequação escolar, a metodologia de ensino dos/as professores/as, a pouca atratividade das aulas, os vínculos escolares precários e a dificuldade de aprendizagem. Em pesquisa com alunos/as de uma escola pública do Rio de Janeiro, Simões e Vermelho (2022) destacam que a dificuldade nos conteúdos é um dos motivos para os/as jovens se evadirem da escola.

Salienta-se, no entanto, que os *fatores sociais e externos* à escola ganham maior destaque como determinantes da evasão escolar. Esses fatores resultam do contexto socioeconômico, como a questão do trabalho, da violência, do contexto familiar e da localização geográfica. Dar-se-á destaque, portanto, para esses elementos neste escrito.

Observa-se que o fator trabalho foi apontado como uma das principais causas da evasão escolar em todos os artigos revisados. A inserção precoce no mercado de trabalho, muitas vezes, ocorre devido a questões socioeconômicas, tornando-se necessário que o/a estudante ingresse, formal ou informalmente, no mercado de trabalho com o intuito de contribuir com a renda familiar. Outro motivo que leva os/as jovens a trabalharem, segundo Simões e Vermelho (2022), é também o desejo por

aquisição de bens. Importa referenciar que o contexto de criminalidade e violência foi também evidenciado como causa para os/as alunos/as se evadirem da escola, especialmente pelo envolvimento em atividades ilícitas e pelo uso de drogas.

Assim, diante dos elementos – trabalho e envolvimento com a criminalidade e violência –, atesta-se que, para os/as jovens pertencentes a camadas populares, há direcionamentos que norteiam a sua trajetória de vida: uma parcela mínima desse público consegue se inserir nos setores produtivos modernos; outra parcela mais expressiva acomoda-se em ocupações irregulares e eventuais (trabalho precarizado); e também um significativo quantitativo passa a compor o segmento pauperizado, capitaneado especialmente pela indústria do tráfico de drogas como força de trabalho, como colocam Motta, Leher e Gawryszewski (2018).

Além disso, esses/as jovens enfrentam grandes dificuldades para conciliarem os estudos com suas responsabilidades profissionais. A carga horária do trabalho, somada às aulas, gera uma sobrecarga que impacta diretamente o desempenho acadêmico e a aprendizagem, devido ao cansaço físico e mental desses/as estudantes. Assim, a urgência em contribuir financeiramente pode comprometer o rendimento escolar e, em muitos casos, levar à desistência dos estudos (Miranda; Gonçalves, 2021).

Morais e Almeida (2022) destacam, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Unibanco, que o trabalho é o principal fator de afastamento dos adolescentes do sexo masculino; já para aquelas do sexo

feminino, o principal fator de evasão escolar é a gravidez na adolescência. Dessa forma, é possível fazer um recorte de gênero e, a partir disso, aprimorar políticas públicas e direcioná-las de forma a apreender as diferentes e complementares dimensões sociais da vida desses/as jovens.

O contexto familiar dos/as jovens, apontado em cinco dos seis artigos, também foi considerado como um fator importante para a evasão escolar. Miranda e Gonçalves (2021)⁵ abordam que a influência da família e o baixo nível de escolaridade dos pais, a estrutura social e as dificuldades econômicas contribuem para a pouca participação dos genitores na vida escolar dos filhos, bem como para a falta de incentivo aos estudos. Nesse contexto, Simões e Vermelho (2022) ressaltam que os percalços da vida desses/as jovens acabam por influenciar em sua vida escolar.

A localização geográfica foi mencionada como outro fator relevante para a evasão escolar. Esse aspecto está ligado tanto à distância entre a escola e a residência dos/as discentes quanto às frequentes mudanças de bairro ou cidade, que, muitas vezes, dificultam a continuidade dos estudos e acabam levando ao abandono escolar (Carvalho; Castanho, 2022; Miranda; Gonçalves, 2021).

Assim, concorda-se com Carvalho e Castanho (2022, p. 12), quando afirmam que “[...] é impossível estabelecer uma relação causal entre um fator isolado e a decisão de evadir”. É imprescindível, portanto, identificar esses fatores, porém, torna-se mais urgente pensar em mecanismos para intervir nessa realidade.

⁵ Artigo número 2 do Quadro 2.

Mecanismos de intervenção

A evasão escolar é atravessada por motivos internos e externos à escola, de caráter multifatorial. Nesse sentido, é basilar conhecer os problemas que a originam, a fim de que se executem intervenções qualitativas no campo da sua prevenção e de possíveis propostas de solução. Dito isso, o Quadro 3 compila os principais elementos identificados nos artigos em análise sobre os mecanismos de intervenção (prevenção e proposta de solução) escolar diante da evasão escolar.

Quadro 3 – Mecanismos de intervenção na evasão escolar

Artigo	Mecanismos de intervenção na evasão escolar	
	Prevenção	Proposta de solução
1	Transporte escolar; livro didático; alimentação escolar; programas com destinação de recursos direto para as escolas.	Atualização e flexibilização curricular; construção de projetos sociais e coletivos; criação de momentos de discussão; promoção da formação continuada de gestores/as e professores/as; criação e atualização de cursos profissionalizantes; melhora da infraestrutura das escolas.
2	Não aponta mecanismos de prevenção.	Planejamento escolar com ações que envolvam toda a comunidade escolar; a escola precisa despertar o interesse dos/as estudantes, identificar as situações internas e externas que afetam diretamente a vida escolar dos/as alunos/as; organizar e colocar em prática novas ações pedagógicas; o conhecimento científico embasado tornará mais claro onde a comunidade acadêmica poderá atuar e onde o poder público deve ser provocado.
3	Infraestrutura; professor/a-tutor/a; diálogo professor/a-pais; pais participantes na vida escolar; acompanhamento diário do aluno em sala de aula.	Políticas públicas de educação e programas de governo; presença de especialistas em situações de vulnerabilidade social; coerência entre o número de docentes/as e demandas da escola; ações mais pontuais na gestão escolar.

4	Ações em parcerias; estabelecimento de relações colaborativas; aproximação e conhecimento da escola/professor com o aluno/família.	Apoio do poder público; implantação da escola integral com o acesso a conteúdos mobilizados de projetos de vida; novas possibilidades de intervenção e prevenção pensadas e exercidas em práticas afinadas com a realidade do/a aluno/a; proposição de ações da escola em parcerias com o/a aluno/a e com o/a professor/a; contribuição dos membros que compõem a escola, em especial, o/a professor/a, nos novos projetos e debates no âmbito educacional.
5	Compreensão sobre o que estimula ou desestimula os/as estudantes; aspectos que estimulam a permanência: perspectiva de futuro; importância da escola para a vida; estímulo dos/as responsáveis e professores/as; atividades diferentes/extras; didática/estilo da aula; organização da escola; perspectiva de melhores trabalho no futuro.	Garantia de direitos constitucionais; expansão do diálogo no cotidiano escolar e no espaço acadêmico a fim de serem pensadas práticas escolares e políticas públicas.
6	Não aponta mecanismos de prevenção.	Não aponta propostas de solução.

Fonte: Acervo próprio das pesquisadoras (2024).

No que se refere aos mecanismos de *prevenção*, o Quadro 3 mostra que há *elementos* que são considerados, para este estudo, de *ordem básica/elementar*, no contexto da prevenção da evasão escolar, especialmente quando se examina a permanência no Ensino Médio de estudantes de origem popular em meio à desigualdade de oportunidades de acesso, como: oferta de alimentação, de material didático e de uma infraestrutura escolar satisfatória.

Ao observar as particularidades do cenário brasileiro, infere-se que é salutar avançar na oferta de con-

dições mínimas para a permanência de estudantes na escola, especialmente em um período histórico em que esse país retoma o Mapa da Fome (2019-2022). Nesse período, apontou-se uma tendência de crescimento da pobreza, extrema pobreza e crescimento da insegurança alimentar e nutricional. Para Ribeiro e Silva (2013), a alimentação saudável favorece maiores possibilidades de desenvolver cognitivamente e fisicamente os/as estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem com qualidade.

Outros elementos identificados no Quadro 3, centrados no campo das relações intra e interpessoais, denominadas aqui de *elementos complementares*, envolvem formação contínua de docentes, protagonismo da família e desenvolvimento de ações colaborativas de figuras implicadas no processo de ensino e aprendizagem (docente-estudante-família-comunidade).

No campo da prevenção, apontam-se ainda os *elementos de inovação*, que consistem em acolher as sugestões dos/as estudantes sobre as dificuldades e potencialidades do ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental levar em consideração as especificidades da vida dos/as discentes com suas expectativas. Nessas ideias, ressaltam-se quatro perspectivas analíticas na compreensão da adolescência e juventude, propostas por León (2005), as quais auxiliam na compreensão do papel dos/as estudantes na forma de (re)pensar a escola.

A primeira perspectiva expõe que o segmento de jovens atrela-se a uma geração e uma classe de idade, logo, experiencia um quadro histórico-social, com fatores que ora aproximam, ora distanciam esse segmento; a segunda compreende os estilos de vida juvenis, que re-

velam os modos de fazer e de ser no mundo; a terceira retrata os ritos de passagem socialmente estabelecidos para esse público; a quarta reflete sobre as trajetórias de vida e as novas condições juvenis, que remetem às mudanças e às transformações sociais.

Constata-se que os ritos de passagem para jovens pertencentes a camadas populares são mais fortemente impostos socialmente, como a deliberada autonomia social e econômica e a tomada de responsabilidades, o que impacta na consequente ampliação da evasão escolar. Outra perspectiva analítica para tratar essa questão é o quarto item, que consiste na promoção de transformações e mudanças socioeconômicas e culturais que afetam a estrutura social, as quais podem ter os/as jovens como propulsores/as na construção de uma nova história para a educação e para as políticas desenhadas para esse público via protagonismo desses sujeitos.

Do exposto acima depreendem-se ainda outras análises: 1) a importância da valorização docente, a qual não deve ser pensada de maneira superficial, aligeirada e *culpabilizadora* do sujeito; 2) a centralidade da família, entendendo-a inserida em um contexto também de desproteção social.

Por conseguinte, os/as funcionários/as, os/as professores/as e a família têm um papel fundamental na forma de repensar a construção da escola, contudo, a falta de investimento que melhore a infraestrutura das unidades escolares, que garanta condições dignas de trabalho, acaba por desestimular os/as profissionais, comprometer a qualidade de ensino e prejudicar o acompanhamento mais próximo daqueles/as jovens com maior dificuldade de aprendizagem, corroborando as análises de Giusto e Ribeiro (2019).

No que se refere ao contexto da família, a crise estrutural do capital propõe a eliminação de direitos, especialmente dos segmentos considerados mais pobres e subalternizados. Esse cenário traz diversas implicações para as famílias de estudantes pertencentes a camadas menos abastadas, a saber:

[...] manutenção de taxas elevadas de desemprego, insegurança e instabilidade nos empregos, crescimento do trabalho informal e precário, redução de salários e precarização das relações de trabalho (Yazbek, 2020, p. 12).

Essa análise é importante para entender que as famílias também merecem proteção estatal.

Em outro assunto, no Quadro 3, tem-se a sistematização das propostas de *solução da evasão escolar*, que dialogam com o campo da prevenção, ao trazer novamente docentes, estudantes, família e comunidade para o desenvolvimento de ações que dirimam essa problemática.

De maneira predominante, o Estado assume uma relevância nas colocações apresentadas pelos autores dos artigos 2, 3, 4 e 5. Com isso, é fundamental refletir como vem sendo utilizado e direcionado o recurso da educação. Assim, questiona-se: “Os recursos da educação serão aplicados para fortalecer a escola pública e o professorado ou serão canalizados para sistemas de avaliação e parcerias público-privadas?” (Hypolito, 2015, p. 526).

Por isso, é importante entender as forças políticas e sociais que estão em jogo e reconhecer os contextos econômicos e culturais que direcionam o campo da educação, uma vez que a precarização das condições de trabalho docente e as condições físicas e materiais inadequadas

exigem investimento direto do poder público para obter um padrão mínimo de qualidade (Hypolito, 2015).

Contudo, desde 2016, com a Emenda Constitucional n. 95, a educação teve seu orçamento reduzido devido ao teto orçamentário imposto aos gastos públicos. Esse contexto fragiliza e precariza o desenvolvimento das políticas sociais necessárias para a garantia dos direitos sociais e, conseqüentemente, contribui para a evasão escolar.

Diante do exposto, depreende-se que a política educacional sozinha não dá conta de suprimir as causas da evasão. Devido ao contexto de vulnerabilidade social presente na realidade brasileira, é necessário pensar ações transversais qualitativas, que dialoguem com outras políticas sociais, como a assistência social, saúde, emprego e renda. Giusto e Ribeiro (2019) analisam que, para melhorar os níveis de igualdade de oportunidades educacionais no Brasil, é essencial que os processos de formulação e implementação das políticas educacionais considerem as condições de vulnerabilidade social nos territórios.

Considerações finais

Este capítulo buscou promover reflexões sobre o contexto da evasão escolar de estudantes do Ensino Médio brasileiro, problemática social que voltou a se expandir no contexto da pandemia da Covid-19, bem como as medidas de intervenção que previnem e podem solucionar esse problema.

Depreende-se que as causas/determinantes sociais da evasão escolar estão relacionadas a fatores in-

ternos e externos, resultantes dos processos de vulnerabilização das condições de vida da população, devido à ausência e/ou fragmentação de políticas públicas que levam à desproteção das famílias desses/as jovens que estão no Ensino Médio.

Nesse contexto, observou-se que os fatores externos ganham mais expressividade como determinantes da evasão escolar, dos quais se destaca como a principal causa o trabalho, considerado um reflexo do contexto de vulnerabilidade social. O exercício do trabalho afeta o processo de ensino e aprendizagem e a precoce responsabilidade para o custeio de despesas próprias e/ou familiares.

No que diz respeito aos mecanismos de intervenção na evasão escolar, no campo da prevenção, foram sistematizados elementos que são considerados de ordem básica/elementar; complementares e de inovação. Nisso percebe-se que ainda é necessário repensar sobre as condições básicas de permanência na escola, diante do cenário de vulnerabilidade social que assola as famílias desses/as estudantes. Além disso, é importante centrar esforços nos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem – docente, estudante, família e comunidade –, reconhecendo-os como sujeitos ativos e que precisam de proteção estatal.

No que se refere às propostas de solução da evasão escolar, percebe-se que essas dialogam com o campo da prevenção, ao trazer novamente os sujeitos implicados para o desenvolvimento de ações estratégicas que dirimam essa problemática. De maneira predominante, o Estado aparece como principal ente responsável por promover essas ações.

Entende-se que a política educacional sozinha não dá conta de suprimir as causas da evasão, devido ao contexto de vulnerabilidade social presente na realidade brasileira. Por isso, é necessário pensar ações transversais e intersetoriais que dialoguem com outras políticas de proteção social. Por fim, há de se entender que pensar em um cenário de evasão escolar e nas suas contraposições é levar em consideração os múltiplos fatores que a determinam.

Referências

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2016.

BRASIL. *Mapa da fome da ONU: insegurança alimentar severa cai 85% no Brasil em 2023*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023.

CAMPOS, A. F. M.; CAETANO, L. M. D.; LAUS-GOMES, V. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 27, n. 54, 2023.

CARVALHO, H. S.; CASTANHO, M. I. S. A evasão escolar no ensino médio: análise de uma realidade. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, e40630, 2022.

FAVACHO, M. F. C. *et al.* Quantitativo de matrículas e taxa de abandono escolar no Ensino Médio do estado do Amapá (2015-2017), Brasil. *Research, Society and Development*, [S.l.], v. 9, n. 8, e715985964, 2020.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *O cenário da infância e adolescência no Brasil – 2023*. São Paulo: Fundação Abrinq, 2023.

GIUSTO, S. M. N. D.; RIBEIRO, V. M. A interferência da vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais nos territórios urbanos. *Educação em Perspectiva*, Viçosa/MG, v. 10, e019026, 2019.

HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015.

INEP. *Censo da Educação Básica de 2021*. Brasília, DF: INEP, 2021.

INEP. *Censo Escolar de 2023*. Brasília, DF: INEP, 2023.

INEP. *Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da Educação Superior*. Brasília, DF: INEP, 2017.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. (org.). *Juventude e adoles-*

cência no Brasil: referências conceituais. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18.

LOIOLA, G. F. Vulneráveis ou vulnerabilizadas? A face contraditória do direito à convivência familiar e comunitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 17., 2022. *Anais* [...]. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2022.

LOIOLA, G. F.; BERBERIAN, T. P. Produção sociojurídica de famílias "incapazes" e "negligentes": contradições face ao Estado de desproteção social. In: FÁVERO, E. T. (org.). *Famílias na cena contemporânea*: (des)proteção social, (des)igualdades e judicialização. Uberlândia: Navegando, 2020. p. 155-182.

MARX, K. *Contribuição à crítica da Economia Política*. 2. ed. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MIRANDA, N. A.; GONÇALVES, C. P. A atuação do gestor escolar no enfrentamento da evasão no Ensino Médio da rede estadual paulista. *Educação em Perspectiva*, Viçosa/MG, v. 12, e021001, 2021.

MORAIS, N. S.; ALMEIDA, A. R. Ensino da Química na perspectiva freiriana e a manutenção da evasão escolar no Ensino Médio brasileiro: a questão-problema socioeconômica. *Diálogo*, Canoas, n. 51, 2022.

MOTTA, V. C.; LEHER, R.; GAWRYSZEWSKI, B. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. *Ser Social*, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 310-328, 2018.

RIBEIRO, G. N. M.; SILVA, J. B. L. A alimentação no processo de aprendizagem. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 4, n. 2, p. 77-85, 2013.

SILVA, L. B. E.; MARIANO, A. S. A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de Educação Superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e26524, p. 1-16, 2021.

SIMÕES, B. F.; VERMELHO, S. C. S. D. Permanência escolar e a trajetória de jovens de escola pública do Rio de Janeiro. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 1-18, 2022.

SOUZA, M. A. M. Evasão escolar na pandemia da Covid-19: evidências para o Brasil. *A Economia em Revista*, Maringá, v. 31, n. 3, p. 39-55, 2023.

TEMP, H.; COUTINHO, R. X. Evasão escolar no ensino médio: uma análise cienciométrica. *Research, Society and Development*, [S.l.], v. 9, n. 12, e8391210785, 2020.

YAZBEK, M. C. Desafios para o trabalho com famílias, em tempos de (des)proteções e judicializações. In: FÁVERO, E. T. (org.). *Famílias na cena contemporânea: (des)proteção social, (des)igualdades e judicialização*. Uberlândia: Navegando, 2020. p. 11-14.

8 A (DES)CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ*

* Este capítulo é parte da dissertação de mestrado do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino de Formação Docente (PPGEF) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/cap8>

RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO KOKAY

Mestra em Ensino e Formação Docente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Prominas e graduada em Letras - Língua Portuguesa/Italiano pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da rede estadual de educação do Ceará, lotada na Secretaria de Educação (Seduc).

E-mail: raquel.carvalho@prof.ce.gov.br

MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Baturité, com atuação no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) / IFCE. Membro do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) e do Observatório de Juventude, Educação Profissional e Trabalho (Jeptra), ambos da UECE, e do Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão no Ensino Médio (Lepeem) do IFCE.

E-mail: cleide.silva@ifce.edu.br

Introdução



Ensino Médio (EM) no Brasil é uma temática que vem sendo discutida por educadores, gestores, políticos e especialistas na área. A educação pública destinada aos jovens tem sido colocada em pauta através do desafio da universalização e da democratização do ensino. Atualmente, esta temática ganhou mais relevância, sobretudo, entre os pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais. Conforme Sposito (2005), a juventude é uma fase da vida que se caracteriza pela busca da autonomia e construção da identidade, pessoal e coletiva, em que as respostas vêm pela atitude de experimentação.

O EM é uma etapa muito sensível e de extrema importância, pois é nela que são tomadas decisões cruciais aos estudos do Ensino Superior. É nesse período que os adolescentes buscam imaginar a carreira profissional através da formação acadêmica. É também um período marcado pela insegurança e pela incerteza, diante das primeiras responsabilidades da futura vida adulta, portanto essa etapa de escolarização precisa assegurar uma formação cidadã aos estudantes. Observam-se alguns avanços voltados para essa formação através do Grêmio Escolar, nas associações estudantis, no conselho de

classe, dentre outras oportunidades que permitem vozes ecoarem nos espaços de participação.

O ano de 2017 foi marcado por muitas inquietações no tocante às reformas que modificaram a estrutura do Ensino Médio no Brasil. O Novo Ensino Médio (NEM) constitui-se como uma política governamental educacional brasileira instituída pela Lei Federal nº 13.415/2017, que alterou as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e a Lei 11.494, de 20 de junho 2007 (Lei de Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb). Alcançou-se, desse modo, a nova diretriz de organização do EM, o que alterou os objetivos do ensino e da aprendizagem.

É importante ressaltar que a Lei nº 9.394/1996 estabelece os direitos e os objetivos de aprendizagem, mas não estabelece o “como” ou “o que” ensinar, no sentido do objeto de materialização. Por isso, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para determinar competências e habilidades que devem ser desenvolvidas como um referencial obrigatório à construção curricular, o que não deve ser confundido com currículo, visto que ela somente determina a construção e orienta a realidade em que a escola está inserida, seus contextos à Formação Geral Básica (FGB – 60% da carga horária) e os Itinerários Formativos (IF – 40% da carga horária).

Os IF são compostos de um conjunto de unidades curriculares ministradas através de projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras ações de trabalho que os estudantes deveriam cursar, mediante escolha ofertada pela escola. Assim, os IF se configuram como um conjun-

to de situações e atividades que se materializam a partir da escolha dos estudantes e têm o objetivo de aprofundar e ampliar aprendizagens diversificadas das áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional.

É sobre a construção da oferta curricular, em especial sobre a parte diversificada do currículo que é ofertado na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEM-TI) Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, que este trabalho busca retratar. Priorizamos as turmas de 1^o série, por ser o início da etapa final da Educação Básica. Esta clientela não teve ainda nenhum contato com os IF.

Diante do novo formato no percurso de aprendizagem, esses estudantes farão escolhas que comporão o seu itinerário. Esclarecemos que a escolha dos IF é construída de forma independente da base por cada EEMTI.

A BNCC determina 1.200 horas na composição dos itinerários, exatamente o que o estudante “deverá” escolher a partir de um catálogo criado por professores das escolas estaduais e validado por técnicos da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc).

Compostos por quatro eixos interligados às áreas do conhecimento e um eixo de educação profissional, os IF foram anunciados como inovação no currículo escolar e com a obrigatoriedade de 40% da carga horária do NEM. Entender esses eixos e relacioná-los à área do conhecimento requereu dos professores uma metodologia de ensino capaz de superar os desafios, devido à escassez do tempo para essa mudança, o que nem sempre se tornou possível.

Ressalta-se que a resistência dos professores adiou a implantação do NEM, que ocorreu somente no ano de 2022. Gradativamente, iniciava-se o desenvolvimento de

estratégias e metodologias que os ajudassem a recuperar a aprendizagem do período pandêmico.

Diante do exposto, elaborou-se a hipótese de que os IF definidos pela escola trouxeram mudanças ao exercício da profissão docente com implicações reais à formação discente, o que nos levou a investigar até que ponto os itinerários definidos pela EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco contribuíram para a formação dos estudantes do EM, tendo em vista a continuidade formativa no Ensino Superior.

Desenvolvemos uma reflexão e dela apresentamos sugestões de melhorias contidas no Guia Produto Educacional. A aplicação de questionário possibilitou coletar informações dos discentes sobre as escolhas da trajetória acadêmica, no sentido de favorecer a formação integral, levando em consideração os pontos e contrapontos do currículo flexível da escola. Diante do exposto, faz-se necessário trazer uma breve contextualização histórica, bem como uma reflexão sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral para que mais adiante possamos fazer as devidas ponderações acerca dessa temática.

Educação Integral e Educação em Tempo Integral: repercussões na formação humana

A BNCC se consolida como documento normativo que objetiva propor um ensino transdisciplinar, a fim de desenvolver no estudante competências e habilidades ao longo da Educação Básica. Propõe-se assegurar também uma formação humana integral, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), quando põe a Educa-

ção Integral e a escola em tempo integral como prioridades. Desse modo, a Educação em Tempo Integral ganhou relevância educacional e social no processo de construção de uma escola em tempo integral.

Os conceitos de escola em tempo integral e de Educação Integral, muitas vezes, são utilizados como sinônimos, no entanto apresentam concepções diferentes. Muitos estudiosos afirmam que a Educação Integral é a formação mais completa que um indivíduo pode ter. Enquanto a Educação Integral busca desenvolver as múltiplas dimensões dos estudantes, quais sejam: cognitiva, psicomotora, socioemocional, afetiva, social, cultural e física, a Educação em Tempo Integral está relacionada à ampliação de tempo – o tempo de atendimento – e está diretamente ligada à permanência do sujeito na instituição de ensino.

Para Gadotti (2009), Educação Integral é diferente de horário integral ou de jornada integral. Conforme o autor, existem diferentes maneiras de se conceber a Educação Integral, assim:

[...] ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas (Gadotti, 2009, p. 41).

Vale atentar que não é a ampliação de tempo que garante uma formação integral ao estudante, e sim a forma como se trabalham e desenvolvem todas as dimensões deste estudante.

Para Gonçalves (2006, p. 131), a escola de tempo integral está diretamente relacionada à ampliação do tempo na escola:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

O projeto de Educação Integral se opõe ao projeto de Educação Unilateral; a integralidade da educação dialoga com a *omnilateralidade*, visto que está ancorado na Comunidade de Aprendizagem e nos princípios do êxito acadêmico. Analisando o cenário brasileiro, o modelo de tempo integral na pauta atual vem sendo discutido nos estados brasileiros como o modelo de educação favorecedor à juventude.

A construção de escolas em tempo integral tem sido a escolha por diversos governadores na busca de garantir a Educação Integral como medida de proteção aos jovens diante da vulnerabilidade social e educacional em que estes se encontram. Essa proposta, contudo, faz-nos refletir sobre a ampliação de tempo, que nem sempre é sinônimo de garantia à formação plena e cidadã, devido à ausência da qualidade, logo é importante deixar claro que não basta aumentar o tempo do estudante na escola, é preciso avançar. Faz-se necessário investir nos processos de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais. Faz-se mister pensar na formação humanizada para a vida.

Gonçalves (2006) defende que não se trata de aumentar a oferta, de proporcionar mais horas para o estudante, pois esta decisão requer, sobretudo, a inserção da qualidade. A oferta precisa ter um caráter educativo

e de qualidade a fim de proporcionar a ressignificação do saber e do protagonismo dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É preciso dar ênfase à formação integral do indivíduo nas suas múltiplas dimensões. Talvez por isso, a reforma do EM seja tão desafiadora em nível nacional. O PNE, aprovado em 2001, corrobora a sistemática da oferta de tempo integral, mas, por si, não conseguiu assegurar os objetivos, as metas e as estratégias nele contidas que assegurassem o desenvolvimento dos níveis e modalidades de ensino.

No PNE 2014-2024, encontra-se como uma de suas metas a oferta da Educação em Tempo Integral (Brasil, 2014). Observemos o que dispõe a: “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) estudantes da educação básica”. Contrariando essa meta, com base no relatório de 2023 do Tribunal de Contas da União (TCU), o governo federal brasileiro aportou o menor quantitativo de recursos de todos os tempos.

EEMTI do estado do Ceará

No Ceará, o Plano Estadual de Educação foi instituído através da Lei nº 16.025/2016, que apresenta entre suas prioridades a meta 6, que trata da oferta de Educação em Tempo Integral. Em 2017, instituiu-se a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, sob a Lei nº 16.287, cuja finalidade foi:

- I - ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;
- II - aperfeiçoar o serviço

educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense; III - cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio; IV - melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio; V - promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral; VI - monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado; VII - promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças; VIII - garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IX - assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; X - ensejar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O estado do Ceará conta ainda com o Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará, sob a Lei nº 17.995, de 2022, que consiste, segundo o seu artigo 1º:

[...] na progressiva ampliação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs e de Es-

colas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs, com a conseguinte universalização, até o ano de 2026, do ensino em tempo integral em todas as escolas públicas estaduais.

Conforme dados da Seduc (2023), sete em cada dez escolas de EM passaram a ofertar o EM em tempo integral no período letivo de 2023. O propósito da Seduc foi promover a equidade através de projetos que contribuam para o desenvolvimento do jovem em todas as suas dimensões, conforme disposto nos objetivos da EEMTI:

a) Fomentar a participação da comunidade escolar para o desenvolvimento de uma aprendizagem dialógica das/dos alunas/os; b) Promover uma transformação social e educativa, a partir das interações e da participação da comunidade na aprendizagem das/dos alunas/os; c) Fortalecer o processo de aprendizagem das/dos alunas/os por meio das interações sociais; d) Melhorar a convivência, respeitando-se as individualidades e as diferenças inerentes ao ser humano.

A Seduc defende esses objetivos por entender que estão articulados com a Educação Integral e com a escola em tempo integral como mecanismo da educação pública formal e por acreditar que esses objetivos alcançam de forma positiva a classe trabalhadora. Tais objetivos levam em conta competências e direitos de aprendizagem no desenvolvimento da formação dos jovens. De acordo com a Seduc (2019), a política das EEMTI tem como dimensões fundantes:

1. A escola deve ser concebida como uma Comunidade de Aprendizagem; 2. A Aprendizagem Cooperativa deve ser o método pedagógico estruturante;

3. O Protagonismo Estudantil é um princípio imperativo para qualquer proposta de ensino médio. Dimensões pedagógicas: a) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; b) a desmassificação do ensino; c) itinerários formativos diversificados.

As dimensões devem ser trabalhadas de forma intrínseca, sendo compreendidas como inseparáveis. Segundo a Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 1/2016 da Seduc:

A escola, ao se constituir como comunidade de aprendizagem, remete ao conceito de que educação de qualidade se alicerça em dois processos basilares: as interações e a participação da comunidade. Noutra dimensão, os princípios da aprendizagem cooperativa trazem para a organização pedagógica a concepção de uma educação ativa, em que a aprendizagem acontece com consistência quando os sujeitos envolvidos no processo atuam com o compromisso de se desenvolver intelectualmente a partir da efetiva interação com seus colegas. E, por último, é muito importante que a escola tenha sempre o jovem no centro do processo educativo, não como receptor de conhecimentos e conselhos morais, e sim em uma perspectiva que o jovem estimulado pode desempenhar um papel de protagonista de sua própria vida, de fazer escolhas e ajudar seus pares a superarem os desafios que surgem e a encontrarem formas criativas de superação.

Ressaltamos que essas dimensões precisam estar presentes nas práticas pedagógicas para o alcance dos objetivos. Para isso, há a necessidade de estruturação das

três dimensões pedagógicas, a fim de contribuir no projeto curricular: I) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; II) a desmassificação do ensino; e III) Itinerários Formativos diversificados.

A partir dessas dimensões, os estudantes dispõem de uma carga horária de (até) nove horas/aula por disciplinas da base comum, além das disciplinas do currículo diversificado inerente aos Itinerários Formativos, o que possibilita aos estudantes o desenvolvimento de projetos de pesquisa, oficinas, experiências com o mundo do trabalho, além de estimulá-los ao protagonismo estudantil. Diante de tal perspectiva, na sequência, iremos apresentar a pesquisa realizada na EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco.

Caracterização do campo investigado - EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco

A EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco foi o campo de pesquisa para os fins desta investigação. A escola está localizada no bairro Itaoca, na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará. O colégio estadual Presidente Humberto Castelo Branco foi criado pela Lei nº 8.559, de 19 de agosto de 1966, em funcionamento nos três turnos (manhã, tarde e noite). É uma das mais antigas instituições de ensino da comunidade, sendo a mais conhecida do bairro.

Em 2017, após a reforma de revitalização e ampliação de espaços escolares, como a quadra de esportes e a construção de vestiários e banheiros, o colégio tornou-se uma escola de tempo integral. A escola dispõe atualmente de 20 salas de aula, dois Laboratórios de Informática,

um Laboratório de Ciências/Matemática, um Laboratório de Biologia/Física, Sala de Vídeo, Biblioteca, Quadra Poliesportiva, além de um pequeno auditório com capacidade para 90 pessoas.

O tempo integral foi implantado de forma gradativa, portanto a escola finalizou o primeiro ciclo de tempo integral com todas as turmas com a carga horária ampliada somente no final de 2019. No ano de 2023, ou seja, ano desta pesquisa, ela contava com quatro turmas de 1^o série, com um total de 160 estudantes; desse total, 55 estudantes responderam ao questionário que foi aplicado; cinco turmas de 2^o série, com um total de 206 estudantes; e três turmas de 3^o série, com um total de 122 estudantes, totalizando 488 estudantes, de acordo com os dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE).

Observamos ainda, durante a coleta de dados, que a carga horária dos professores foi diretamente afetada, pois, com a mudança da escola para o tempo integral, houve a diminuição no número de turmas e consequentemente uma nova organização para completar a carga horária dos docentes que lecionariam nas disciplinas da base comum e da parte diversificada do currículo, fato que acarretou novas demandas de planejamento.

Para fins desta pesquisa, importa destacar que o estudo de campo teve início em julho/agosto de 2023, por ser o período em que a escola planeja o calendário de eletivas para o segundo semestre. No ano de 2023, as eletivas ofertadas foram as seguintes:

Quadro 1 – Eletivas 2023 - EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco

01	Futsal	08	Roda de leitura
02	Gastronomia	09	Robótica
03	Ciências Humanas e Tecnologia	10	Voz e violão
04	Inglês	11	Coral
05	Olimpíada de Química	12	Taekwondo
06	Vôlei	13	Introdução à Informática
07	Teatro	14	Matemática

Fonte: Elaboração própria mediante dados do SIGE Escola (2023).

Além dessas disciplinas, a escola ofertou eletivas com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) voltadas para as turmas de 3º série, dentre elas: Biologia para o ENEM, Ciências Humanas para o ENEM, Clube da Matemática para o espaço e o ENEM, Física para o ENEM, História do regime militar no Brasil, História para o ENEM, Língua Portuguesa para o ENEM e Química para o ENEM.

Ressaltamos que a oferta diversificada de eletivas se torna um problema, pois é difícil encontrar um professor qualificado que esteja apto para lecionar disciplinas de diferentes eixos temáticos, além disso, a carga horária não compensa financeiramente para o profissional.

Destacamos que a oferta de eletivas partia da preparação e dos conteúdos que os professores se sentiam seguros para ministrar, assim como a oferta tinha que estar dentro da realidade dos professores que iriam ministrá-la. Cada estudante teve que optar por cinco eletivas dentre as alternativas oferecidas. No primeiro momento, a escola também recebeu orientações da Seduc através de notas técnicas.

Por conseguinte, a oferta das eletivas previstas nos Itinerários Formativos precisaria dialogar com a neces-

sidade dos estudantes, e esse diálogo nem sempre tem ocorrido. Isso traz implicações diretas para o projeto de vida dos estudantes. Embora a recomendação da Seduc seja pela diversificação dos Itinerários Formativos, as condições de trabalho não favorecem a viabilidade dos interesses e afinidades curriculares dos conteúdos (Ceará, 2017).

A enturmação dos estudantes nas disciplinas, por exemplo, é realizada pelos coordenadores escolares que ficam responsáveis pela organização dos tempos eletivos. No entanto, diversos problemas persistem, por exemplo: em algumas eletivas, o número de estudantes extrapola o número de vagas ofertadas, assim como tem eletivas que não despertam interesse dos discentes e ficam vagas ociosas, ocasionando sobrecarga para alguns docentes. A EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, na tentativa de mediar e equilibrar o acesso às ofertas mais requisitadas pelos alunos, criou a meritocracia de estudantes destaques, ou seja, aqueles com melhores índices no desempenho escolar e acesso frequente na biblioteca escolhiam primeiramente seus cursos formativos de eletivas.

Esta decisão contraria a proposta das eletivas, uma vez que as turmas devem ser compostas por discentes de diferentes séries desfrutando do mesmo espaço de aprendizagem para favorecer a troca coletiva de experiências. No entanto, nessa escola, os tempos eletivos foram separados por série e por mérito, ocorrendo a integração das turmas da mesma série e dos melhores alunos.

Segundo os coordenadores pedagógicos, essa proposta se tornou mais organizada e facilitou a identi-

ficação de educandos que estavam em outros espaços. Também há situações em que eles não se sentem contemplados com a eletiva que estão cursando e, por conta disso, há um aumento significativo de estudantes pelos corredores da escola no horário dos tempos eletivos. Os discentes aderem a determinada eletiva e não têm noção da metodologia nem do conteúdo que serão abordados no decorrer do semestre.

Vale ressaltar que a limitação e/ou falta de capacitação dos professores para ministrarem determinadas eletivas também é outro problema. Alguns docentes recebem suporte para a disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) ou Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), outros não conseguem esse suporte devido pertencer à área ou projetos que antecedem à implementação do tempo integral. Para as disciplinas eletivas, não houve nem há formações específicas. Elas acontecem dentro das possibilidades das instituições.

Talvez esse seja o motivo da resistência dos docentes em relação à diversificação do currículo. Isso se tornou um problema, pois nem sempre a escola conseguia envolver os estudantes no currículo flexível e, na maioria das vezes, muito menos os professores. As escolhas dos estudantes não os articulavam a permanecerem nas disciplinas eletivas. A evasão das salas de aula tornou-se um problema frequente e preocupante.

Como buscamos destacar anteriormente, a escola ofereceu as disciplinas de acordo com as suas possibilidades com base na disponibilidade dos professores. A orientação da Seduc previa que as atividades curriculares eletivas tivessem uma oferta semestral a ser ministrada por professores efetivos ou não. Um professor poderia

ter, no máximo, dez horas/aula semanal em disciplinas eletivas, visto que são ofertados cinco tempos eletivos de duas horas/aula por semana para cada série. Na sequência, apresentaremos a compreensão dos estudantes sobre as disciplinas eletivas.

Unidades curriculares eletivas da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco: o que dizem os estudantes em relação à oferta

No tocante ao conhecimento sobre as eletivas, buscamos compreender o seu impacto na carreira acadêmica dos estudantes. Iniciamos perguntando se eles conheciam as eletivas e a importância delas para a formação acadêmica e 56% dos estudantes afirmaram desconhecer a proposta das eletivas e responderam ainda que não vislumbravam nenhuma relação delas com a vida acadêmica.

As respostas dos estudantes coadunam-se com o pensamento de Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 68), quando afirmam que: “[...] a diversificação e a flexibilização perderam-se na trajetória, no processo de implementação das reformas”. Diversificar o currículo pode ser positivo, mas, se as diferentes experiências e habilidades não se alinharem de alguma forma, pode parecer uma oferta desorganizada.

Um ponto de destaque dessa análise recaiu sobre o nome dado às eletivas. Quando questionados se o título das eletivas influenciaria na escolha das eletivas, 55% dos estudantes disseram que eram atraídos pelo título da eletiva. Considerando o dado anterior em que muitos desconhecem a proposta formativa das disciplinas, ob-

serva-se que os estudantes se precipitam em escolher as eletivas tendo por referência a nomenclatura.

Importa ressaltar que o quantitativo de 100% dos estudantes afirmou ter trocado de eletivas durante o semestre. Essa informação confirma que a escolha da disciplina simplesmente pelo título pode se consolidar como a principal razão do abandono da disciplina. De certo modo, essa rotatividade dos estudantes no decorrer do semestre demonstra que muitos deles se sentem inseguros e até insatisfeitos com a proposta de oferta das disciplinas eletivas e com a qualificação proporcionada pela escolha. Por isso, migram de uma formação para outra, precisando da intervenção da escola para fazer as devidas adequações através de intervenções pedagógicas.

Por conseguinte, ao serem questionados sobre a motivação para a escolha das eletivas, 31% afirmaram que se identificam com a temática, por isso a escolha pelo título; 22% alegaram não ter muita opção de oferta; e, por fim, 47% disseram que são influenciados pelos colegas de sala. As duas últimas alternativas escolhidas contrariam completamente a proposta do NEM. A reforma propugou que a escola deveria criar os espaços e tempos de diálogo com os discentes, desenvolver suas potencialidades de escolha, seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os à vida futura pelas próprias escolhas.

Apesar dos entraves abordados em relação à implementação do NEM, 44% dos estudantes afirmaram gostar das aulas diversificadas e das aulas proporcionadas por algumas das disciplinas eletivas; 22% afirmaram gostar de algumas das temáticas e das oportunidades diferenciadas proporcionadas pelas disciplinas eletivas;

18% afirmaram não gostar da proposta das eletivas e nenhum estudante optou por voltar para a FGB.

De fato, na concepção dos coordenadores, a implementação do NEM trouxe diversas mudanças para o currículo e poucos investimentos, inclusive em termos de recursos. Essas mudanças criaram diversos problemas no ambiente educacional, em vez de torná-lo mais dinâmico e adaptado às necessidades individuais dos estudantes. Na compreensão dos dois coordenadores entrevistados, para implantar uma escola de tempo integral, importa pensar na oferta de infraestrutura mínima, com laboratórios, bibliotecas, refeitórios, cozinha, espaços de convivência e de descanso, quadras, salas de aula, sala de professores, atendimento educacional especializado, sala multimeios, etc. As entrevistadas acrescentaram ainda que os professores também precisam de cuidado, de capacitação e de momentos formativos em relação à proposta do NEM.

Evidenciamos que, apesar de os estudantes gostarem da proposta diferenciada de ensino, eles entendem que os professores se sentem mais seguros e confortáveis ministrando as aulas da FGB. Quando questionados sobre a segurança dos professores em relação aos conteúdos ministrados, os coordenadores responderam que 62% dos professores são melhores no ensino da FGB, portanto esse dado revela que os docentes precisam de cursos de formação continuada para a oferta das eletivas.

Proporcionar uma Educação Integral e uma escola de tempo integral não é algo fácil. A complexidade dos aspectos requer constantes formações, alterações e readequações, a fim de trazer avanços e melhoria no ensino voltado ao desenvolvimento humano. Depreende-se que

a Educação Integral e a escola de tempo integral requerem melhorias, quer sejam direcionadas aos estudantes, aos professores ou aos gestores. Isso implica rever o compromisso do PNE para assegurar a qualidade da política educacional voltada à Educação Integral e à escola de tempo integral em seus respectivos papéis social e educacional.

Considerações finais

O caso da experiência da EEMTI Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, localizada no bairro Itaoca, na capital Fortaleza, Ceará, faz-nos refletir sobre os Itinerários Formativos e a oferta das eletivas frente às escolhas dos estudantes. Constatamos que não basta ampliar a carga horária da formação, pois outras mudanças precisam ser empreendidas para que o desenvolvimento do estudante ocorra de forma integral.

A reformulação da proposta de fomento à Educação Integral e à escola de tempo integral-precisa estar em alinhamento com a alteração do currículo, como constatado em nossa pesquisa, algo que não aconteceu na prática. Ocorreu, portanto, uma reforma impositiva, alterando o desenvolvimento da rotina estudantil e dos professores sem a aceitação e a participação destes.

É preciso que pensemos para além da oferta de uma unidade curricular eletiva. É imprescindível avaliar como esses resultados impactam e poderão impactar a vida dos envolvidos cotidianamente para se reformular o currículo por meio da escuta sensível.

Compreendemos que os docentes sentem-se apoiados quando dispõem de conhecimento e domínio

sobre a ementa das disciplinas, a fim de conduzirem suas escolhas e também sobre a oferta curricular que lhe está sendo proposta. Quando isso não acontece, o resultado é a insegurança e a evasão dos estudantes nas disciplinas eletivas na escola, como se constatou em nosso estudo.

As disciplinas eletivas não conseguiram promover a diversificação do currículo das escolas de tempo integral, pois, como revela o presente estudo, os jovens do EM continuaram carentes de fortalecimento da autonomia e do protagonismo com vistas à formação pessoal, social e profissional.

Ao refletirmos sobre a oferta das eletivas, tivemos a oportunidade de estar na escola conhecendo a realidade do Ceará pelas lentes da EEMTI Castelo Branco e constatamos algumas fragilidades enfrentadas por estudantes, professores e gestores da escola. Observamos que a oferta dos Itinerários Formativos, sobretudo nas unidades curriculares eletivas, permitiu lacunas que impactam diretamente na aprendizagem. Desse modo, constatamos que, embora a escola cumpra a carga horária com a oferta do Ensino Médio Integral em conformidade com a Lei nº 13.415/2017, ainda há que serem repensados alguns aspectos exequíveis dentro da realidade escolar. Constatamos que a inexistência de qualificação continuada para os professores, assim como a ausência de um suporte pedagógico e apoio nas tarefas administrativas e burocráticas, sobrecarrega os professores e a equipe pedagógica.

Como nem tudo é desafio, destacamos o interesse dos estudantes por algumas das disciplinas eletivas. Conclui-se que elas precisam fazer sentido, precisam ser propulsoras do saber científico e, de fato, estarem ali-

nhadas ao projeto de vida estudantil, caso contrário, elas contribuirão para desestimular a aprendizagem.

Por fim, desejamos que esta contribuição possa trazer novas reflexões sobre o currículo flexível, especificamente sobre as Unidades Curriculares Eletivas. Esperamos que este trabalho promova novas ideias aos Itinerários Formativos e proporcione momentos reflexivos entre professores, estudantes e coordenadores pedagógicos, a fim de que estes consigam modificar os elementos que trazem prejuízos ao ensino e à aprendizagem, fragilizando o protagonismo escolar estudantil.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, ano CLI, n. 120-A, edição extra. p. 1-7.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017b.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 1º jun. 2016a.

CEARÁ. Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 21 jul. 2017a.

CEARÁ. Lei nº 17.995, de 29 de março de 2022. Institui o plano de universalização do ensino estadual de tempo integral no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 29 mar. 2022.

CEARÁ. *Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 1/2016*. Início das atividades do tempo integral, lotação de professores e organização dos tempos eletivos. Fortaleza: Seduc, 2016b.

CEARÁ. *Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 4/2016*. Concepção e funcionamento dos Clubes Estudantis. Fortaleza: Seduc, 2016c.

CEARÁ. *Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 5/2016*. Orientações para avaliação pedagógica das Atividades Eletivas. Fortaleza: Seduc, 2016c.

CEARÁ. *Plano de gestão escolar: ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará*. Fortaleza: Seduc, 2017b.

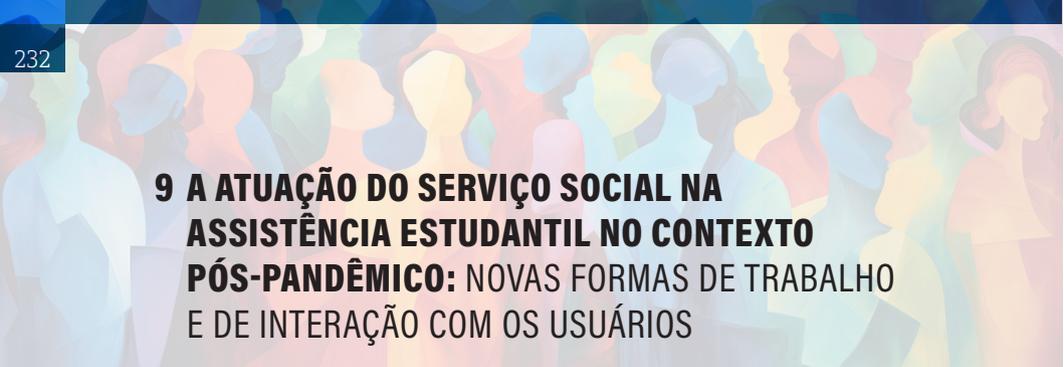
CEARÁ. *Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEM-TI)*. Fortaleza: Seduc, 2018.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, p. 63-79, 2000.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, p. 141-172, 2005.



9 A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: NOVAS FORMAS DE TRABALHO E DE INTERAÇÃO COM OS USUÁRIOS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/cap9>

EMANUEL BRUNO LOPES DE SOUSA

Doutor em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador associado do Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (Labvida) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Assistente social do quadro efetivo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

MARIA DO SOCORRO CAMELO MACIEL

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE. Gerente do Núcleo de Avaliação e Acompanhamento de Permanência Estudantil (Naape) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Assistente social do quadro efetivo da Unilab.

Introdução

A intensificação do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no trabalho dos/as assistentes sociais que atuaram na assistência estudantil durante o período pandêmico consistiu numa medida que viabilizou a implementação de normas de contenção da Covid-19, sem a interrupção do atendimento à comunidade acadêmica, e permitiu que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) oferecessem um serviço imprescindível à sociedade num período crítico, porém essa intensificação trouxe consequências para os profissionais, dentre as quais, destacamos a adoção de novas formas de trabalho, em que a presencialidade é substituída pelo contato virtual, aumentando a ansiedade e o estresse dos profissionais e colocando a necessidade de recriação de estratégias de alcance do público usuário.

Metodologias como atendimento, escuta, busca ativa, oficinas, salas informativas e outras não deixaram de compor o conjunto de abordagens do Serviço Social, contudo a instrumentalidade do trabalho sofreu alterações, uma vez que a comunicação em tempo real foi reduzida e, em alguns casos, substituída pela comunicação assíncrona, alterando o aparato burocrático institucio-

nal e produzindo resultados diversos para usuários/as e profissionais.

O esforço de superação das barreiras comunicacionais trazidas pela assincronicidade, tanto entre a própria equipe, nas fases de planejamento, preparação das etapas e execução do trabalho, quanto para alcance dos/as usuários/as, levou a uma ampliação do esforço de comunicação dos/as profissionais com os/as usuários/as e com os pares profissionais. Dessa forma, abordaremos, no presente capítulo, as novas formas de atendimento e interação dos/as assistentes sociais da assistência estudantil com os/as usuários/as dos programas estudantis, fazendo uma interlocução com o teletrabalho a partir do relato da experiência de intervenção do Serviço Social da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Nessa universidade, o fim da pandemia não significou o término das novas formas de interação dos/as assistentes sociais com o seu público usuário trazidas naquele contexto¹. Em parte, as novas abordagens tiveram continuidade após o fim do período pandêmico e/ou deram lugar a outras similares, a exemplo do teletrabalho, que foi adotado na instituição no período de inflexão da pandemia da Covid-19 em substituição ao trabalho remoto, passando a consistir na modalidade de trabalho que pautaria as relações entre assistentes sociais e usuários/as no período pós-pandemia.

Para tanto, este escrito será estruturado em mais quatro seções além desta Introdução: I) A Covid-19 e a nova modalidade de trabalho dos/as assistentes sociais

¹ Os/As assistentes sociais da Unilab atuam exclusivamente na política de assistência estudantil, em dois núcleos ligados administrativamente à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis.

que atuam na assistência estudantil: implicações para esses/as profissionais e os/as usuários/as desta política; II) As medidas de contenção da Covid-19 e o trabalho remoto dos/as profissionais de Serviço Social na Unilab: relato de experiência; III) Serviço Social, teletrabalho e (des)potencialização das metodologias utilizadas junto aos/às usuários/as do Serviço Social na Unilab; e IV) Considerações finais.

A Covid-19 e a nova modalidade de trabalho dos/as assistentes sociais que atuam na assistência estudantil: implicações para esses/as profissionais e os/as usuários/as desta política

A pandemia de Covid-19 impactou o tecido social, trazendo aos Estados nacionais a necessidade de adoção de normas para o seu enfrentamento. No Brasil, a Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, dispôs “[...] sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus, responsável pelo surto de 2019”. A lei determinou, entre outras providências, isolamento social, quarentena, realização compulsória de exames médicos, testes laboratoriais, coleta de amostras clínicas, vacinação e outras medidas profiláticas. Previu, no seu artigo 3º, a adoção de medidas para preservar a saúde e a vida de todos/as os/as profissionais considerados/as essenciais ao controle de doenças e à manutenção da ordem pública, dentre os/as quais, os/as assistentes sociais.

A adoção de tais medidas, no entanto, ao passo que se fez necessária para conter o avanço da Covid-19, produziu alterações significativas no tecido social, pela

interrupção do contato em tempo real entre as pessoas, a necessidade de isolamento dos/as infectados/as, a redução da circulação em locais públicos e o fechamento de instituições e estabelecimentos considerados não essenciais.

Dessa forma, as normas de contenção da Covid-19 implementadas no Brasil atingiram com maior intensidade as classes menos favorecidas, posto que desigualdades estruturais foram reveladas: por um lado, enquanto famílias de classe média, buscando maior conforto e espaço físico durante o confinamento social, puderam mudar-se para moradias em condomínios fechados com áreas de lazer e espaços para *pets*, trabalhadores informais ficaram sem as suas fontes de renda e sem moradias; e famílias residentes em habitações de um ou dois cômodos, impossibilitadas de isolar os seus doentes, passaram a conviver de perto com a morte, numa crise social e sanitária sem precedentes. Tais contradições vieram somar-se com a crise capitalista que se encontrava em curso desde 1970² e se potencializaria com os efeitos da pandemia, agudizando as condições de vida de milhares de pessoas. De acordo com Silva, Maranhão e Pereira (2021, p. 4):

O contexto econômico brasileiro tornou-se mais crítico, diante da pandemia, dada a necessidade de distanciamento e fechamento de estabelecimentos considerados não essenciais, fez aumentar o desemprego devido à falência de pequenas empresas, bares e restaurantes, além de dificultar o trabalho informal de diversos trabalhadores. Isso aprofundou as desigualdades sociais, além

² Para o aprofundamento sobre aspectos da crise capitalista de 1970, ver Antunes (2022).

da postura governamental negacionista dos riscos sociais e de saúde da pandemia diante da oferta de auxílios com valor baixo para uma manutenção digna do custo de vida.

G. Silva e D. Silva (2022) corroboram a análise citada, apontando que a crise sanitária explicitou a existência da crise estrutural do capital e acrescentam que, nesse contexto, encontrou terreno fértil para o desenvolvimento de estratégias de recomposição da acumulação. Dessa forma, em meio à intensificação das desigualdades sociais decorrentes da doença, o capital buscou a elevação de seus lucros, procurando formas de expandir sua produtividade, cabendo destacar, a partir das observações das pesquisadoras citadas:

[...] o enriquecimento ainda maior do grande capital, em especial dos setores ligados à indústria farmacêutica e aos produtos médicos. Enquanto os serviços públicos, a exemplo dos serviços de saúde e de assistência social, enfrentam uma grande precarização (Silva, G.; Silva, D., 2022, p. 8).

O aumento das fortunas pessoais de empresários do ramo de planos privados de saúde é emblemático no interior das contradições sociais e econômicas potencializadas no contexto pandêmico. Pode-se citar o caso do grupo Hapvida, detentor de um terço dos planos de saúde privados das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Em meio à pandemia, os nomes dos empresários do grupo foram levados à lista da *Forbes*³ como integrantes do

³ A *Forbes* é uma revista internacional de negócios e economia que organiza um *ranking* com os nomes das pessoas mais ricas dos Estados Unidos e de outros países. Ver matéria do jornal *Brasil de Fato*: “Valor médio da fortuna de empresários da Saúde saltou 134% em um ano de pandemia” (Carvalho, 2021).

grupo de super-ricos, com fortunas que ultrapassam um bilhão de dólares.

Outra forma de expansão da lucratividade da qual o capital lançou mão durante o período pandêmico foi a intensificação do uso de novas formas de trabalho mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que, de acordo com Valente (2021, p. 165), citando Frayssé e Oneil, trata-se de “[...] um fenômeno no qual as Tecnologias de Informação e Comunicação passam a permitir novas formas de trabalho dentro e fora de fábricas e locais de trabalho tradicionais”, com total flexibilidade em relação ao seu horário e local de realização, gerando novas expressões no âmbito da exploração dos trabalhadores. Os pesquisadores citados (*apud* Valente, 2021, p. 165) refletem ainda que:

O processo de trabalho invade os momentos de lazer, nos atos comunicativos e também no consumo. Um exemplo seria o acompanhamento permanente de ferramentas de comunicação empregadas para o contato com chefias e colegas de trabalho, mesmo fora da jornada contratada. Tal prática ocorreria por uma extensão da atenção a demandas facilitada por essas ferramentas digitais.

O espriamento do contato entre trabalhadores, chefias e colegas para além das jornadas contratadas – porém em razão delas – se dá porque, na atualidade, a digitalização da sociedade permeia o cotidiano dos indivíduos com presença nas mais diversas atividades pessoais e profissionais. Isso pode dificultar limites das jornadas contratadas, visto que os dispositivos de mensagens, por exemplo, são utilizados tanto para atos co-

municativos pessoais quanto para dar suporte ao trabalho. Assim, se os aplicativos de mensagens que reúnem grupos de trabalhadores/as de uma mesma instituição/empresa passam a ser utilizados como suporte ao trabalho, as barreiras de horários e localização do/a trabalhador/a fora do seu expediente regular ficam tênues. Nessa direção, Valente (2021, p. 166), citando Fisher, chama a atenção para o:

[...] apagamento das fronteiras entre trabalho e jogo, produção e lazer, economia e vida em si. O tempo livre e a esfera privada são colonizados pelo sistema, com a produção de conteúdo, comunicação e dados que são depois transformados em mercadorias.

Tais estratégias têm se mostrado adequadas para a ampliação da produtividade do capital de uma forma muito significativa, produzindo impactos nas mais diversas áreas. De acordo com as observações de Raichelis (2022), a ampliação do uso desse suporte na atualidade ocorreu tanto nas fábricas quanto nas instituições governamentais. Nas suas palavras, o uso das tecnologias digitais:

[...] impactam a totalidade dos processos de trabalho, não apenas a produção material do 'chão da fábrica', mas também o amplo, heterogêneo e diversificado trabalho no 'setor' de serviços, incluindo os serviços públicos e as instituições governamentais, portanto com rebatimentos no trabalho de assistentes sociais (Raichelis, 2022, p. 7).

Do ponto de vista do impacto das tecnologias digitais sobre o trabalho dos/as assistentes sociais, há um

paradoxo, visto que o uso das TICs, pela sua natureza, deveria consistir num facilitador da comunicação, porém, no caso que relatamos no presente texto, elas dificultam a comunicação entre os/as profissionais e os seus pares, bem como entre assistentes sociais e usuários/as dos seus serviços. Podemos mesmo considerar que o maior obstáculo observado na experiência relatada possua natureza comunicacional (quer seja na modalidade síncrona ou assíncrona), exigindo maior esforço das equipes de Serviço Social para a sua redução.

Os desafios, no entanto, não se restringem à dimensão da comunicação: outros aspectos igualmente relevantes dizem respeito ao aumento da ansiedade e do estresse, à diluição das fronteiras entre o tempo de trabalho e de lazer, ao comprometimento da dimensão de classe, à necessidade de recriação de estratégias de alcance do público usuário ao repasse dos custos do trabalho para os/as profissionais. Esse último representa para o Estado brasileiro uma redução nos gastos com itens de custeio, tais como diárias, passagens e despesas com locomoção, serviços de energia elétrica, serviços de água e esgoto e cópias/reprodução de documentos, que, entre março de 2020 e junho de 2021, atingiu a cifra de 14,19 bilhões.

Em relação à apropriação por parte do Estado do aumento da produtividade obtido com o uso da digitalização e de modalidades de trabalho *online* na área do Serviço Social, as observações de Raichelis (2022) são relevantes para a compreensão dos meandros da questão. A autora assinala que:

A expansão da digitalização do trabalho e de modalidades de trabalho *on-line*, como o *home office*, e as distintas formas de trabalho remoto — tele-

trabalho, teleatendimento, tele-educação, teleconsultas médicas, teleterapias etc., existentes até então de modo residual —, com a pandemia do novo coronavírus passaram a ser adotadas em larga escala em todas as áreas e setores do mercado de trabalho público e privado, atingindo também o trabalho de assistentes sociais (Raichelis, 2022, p. 10).

A passagem da forma de utilização residual para a de larga escala no trabalho *online* sobre a qual se refere Raichelis (2022) vem sendo experienciada na Unilab, caso em análise no presente capítulo. O trabalho remoto, adotado inicialmente como medida emergencial no período pandêmico⁴ com vistas à adequação da rotina institucional à nova realidade de contaminação pelo SARS-CoV-2, tornou-se permanente no período pós-pandemia ao ser substituído pelo teletrabalho, por meio da implantação do Programa de Gestão e Desempenho (PGD).

No PGD, utiliza-se uma plataforma digital na qual são inseridas as atividades a serem executadas, o período/prazo de execução, as metas e produtos a serem entregues. O referido Programa passou a ser visto como indutor de desempenho institucional no serviço público, com foco na vinculação entre o trabalho dos/as participantes, as entregas das unidades e as estratégias organi-

⁴ Em relação à atuação das IFES durante o período pandêmico, Silva, Maranhão e Pereira (2023) informam que: “Além das respostas às problemáticas sociais e de saúde, as universidades também precisaram pensar estratégias para atendimento às demandas da comunidade acadêmica, sobretudo com a substituição das atividades presenciais pelas atividades em meios digitais, assim como a adoção do trabalho remoto por parte de alguns servidores públicos [...]. Essas mudanças exigiram que políticas, programas e ações institucionais fossem reorganizados, visando à continuidade da oferta, mesmo no período de isolamento social e suspensão das atividades presenciais”.

zacionais, tendo seus objetivos definidos e regulamentos nas normativas internas da Unilab, à luz do que preconizavam as orientações do governo federal⁵, entretanto, antes de abordar a implantação do PGD na Instituição, trataremos da implementação das medidas de contenção e enfrentamento da Covid-19 que trouxeram no seu bojo o trabalho remoto, precursor do PGD na Unilab.

As medidas de contenção da Covid-19 e o trabalho remoto dos/as profissionais de Serviço Social na Unilab: relato de experiência

Na Unilab, assim como em outras IFES, o cenário de ineditismo imposto pela crise sanitária levou os órgãos superiores à elaboração de normativas para servir como parâmetro à atuação dos/as servidores/as públicos/as, dentre eles/as, assistentes sociais, que passaram a desenvolver as suas jornadas de trabalho em turnos alternados de revezamento ou por meio de trabalho remoto⁶.

A nova modalidade de trabalho teve início em março de 2020, com base na Instrução Normativa da Superintendência de Gestão de Pessoas (SGP) nº 2 da Unilab, de 19 de março de 2020, que estabeleceu, entre outras medidas, a jornada de trabalho dos/as servidores/as efetivos/as e do pessoal temporário, bem como definiu

⁵ Para mais informações sobre o assunto, ver Unilab (2023).

⁶ Sobre o trabalho remoto, Durões e Bridi (2021, p. 948) explicam: “Esse trabalho constitui uma modalidade de teletrabalho, mas tem distinções, justamente pelo caráter emergencial e por ter remetido categorias profissionais de diversos setores econômicos e de serviços para o trabalho em domicílio. As peculiaridades que esse trabalho assumiu remetem a buscar precisá-lo na realidade do trabalho, visto que se trata de uma modalidade que antecede a pandemia, resultante do regime de acumulação flexível e de avanços tecnológicos que permitiram que certos trabalhos pudessem ser feitos de forma distante do local do contratante”.

procedimentos administrativos aos/às aposentados/as e pensionistas. Assim, os/as servidores/as docentes e os/as servidores/as técnico-administrativos/as em Educação – e os/as assistentes sociais – passaram a desenvolver as suas jornadas de trabalho em turnos alternados de revezamento ou por meio de trabalho remoto, de forma a abranger a totalidade ou um percentual das atividades desenvolvidas (Unilab, 2020). Com isso, o trabalho remoto passou a figurar como a principal modalidade de trabalho para os/as assistentes sociais e demais servidores/as da Instituição.

Seguindo as recomendações das autoridades sanitárias nacionais e internacionais, o trabalho remoto foi implantado na Unilab. Ocorreu, porém, sem treinamento para o manejo das tecnologias e sem diálogo com os/as trabalhadores/as e usuários/as, tornando-se uma realidade diante do cenário imposto, trazendo a necessidade de aprender/praticar novas formas de interação e de mediação com colegas de trabalho e usuários/as dos serviços, bem como trazendo a necessidade de viabilização, por parte dos/as trabalhadores/as, de infraestrutura de trabalho em caráter emergencial. Essa realidade corrobora, em parte, as observações de Tejedas e Junqueira (2021, p. 110) em relação ao trabalho do Serviço Social no sociojurídico, em que, na pandemia:

[...] os(as) profissionais foram direcionados(as) para o trabalho remoto sem qualquer preparação, utilizando-se, em geral, de recursos próprios para a realização das atividades laborais. Os(as) profissionais acabaram, na maior parte dos casos, por utilizar seus *notebooks*, telefones celulares, pacotes de dados da internet, rede *wi-fi*, energia

elétrica, entre outros recursos, para atender às requisições institucionais nesse período, trazendo, assim, desafios e expectativas aos profissionais.

Com algumas distinções do que se deu na experiência descrita pelas autoras acima citadas, na Unilab, para a efetivação desse funcionamento, foram realizados empréstimos emergenciais de móveis (mesas e cadeiras) e equipamentos eletrônicos (computadores e *tablets*) aos/às servidores/as; divulgação ao público de novos canais de comunicação, de forma a oferecer opção sobre modalidades de atendimento presencial ou por meio das plataformas digitais (o Google Meet) com horário e dia agendados; preparação de informativos sobre a organização dos turnos presenciais e remotos.

No caso do processo de trabalho do Serviço Social, as dimensões da instrumentalidade requisitaram a organização de uma estrutura mínima, que levou a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis a passar por uma ampliação da transparência nos processos de trabalho, que ocorreu por meio da elaboração de informativos sobre as adaptações realizadas nos processos seletivos para os benefícios estudantis, de boletins de serviços realizados nos setores e de panfletos eletrônicos explicativos sobre o novo contexto de saúde pública e as medidas profiláticas adotadas nos diferentes espaços da universidade.

O aprimoramento das formas de comunicação virtual também se fez necessário, por exemplo, o aprofundamento de informações sobre o uso das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, de forma a viabilizar as novas modalidades de atendimento estudantil, as-

segurando que os direitos de assistência estudantil preconizados no Decreto nº 7.234/2010 (Decreto PNAES) não deixassem de ser efetivados, notadamente em favor dos/as discentes socioeconomicamente vulneráveis e daqueles/as cujas redes de apoio familiar encontravam-se ausentes ou distantes, a exemplo dos/as discentes internacionais, que são selecionados/as na Unilab por meio de processo seletivo próprio da universidade, denominado Processo Seletivo de Estudante Estrangeiro (PSEE)⁷. Nesse caso, os/as estudantes internacionais que já haviam sido aprovados/as nos PSEEs passaram a assistir às aulas no formato *online* desde os seus países de origem, os/as quais, devido às restrições sanitárias, foram impossibilitados/as de viajar para o Brasil.

Outras medidas emergenciais foram tomadas por meio da abertura de dois editais: edital de auxílio emergencial e edital de inclusão digital. O primeiro visava a assegurar o deslocamento de discentes nacionais para junto dos seus grupos familiares e/ou prover apoio para o custeio de alimentação aos/às usuários/as dos restaurantes universitários que foram fechados para conter a contaminação. O segundo edital destinou-se a propor-

⁷ O PSEE é baseado na resolução Consep/Unilab nº 42, de 22 novembro de 2019, que estabelece regulamentação para a seleção de estudantes estrangeiros/as a partir de acordos de cooperação com os governos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Os/As discentes angolanos/as, guineenses, cabo-verdianos/as, santomenses, timorenses e moçambicanos/as são selecionados/as para os cursos de graduação na modalidade presencial da Universidade. As fases do PSEE são: inscrição, homologação de inscrição; recursos quanto às inscrições indeferidas; avaliação de desempenho acadêmico, verificado através da análise de histórico escolar; recursos para a fase de avaliação de desempenho acadêmico; classificação e convocação para a realização das provas de redação e específicas; correção das provas; publicação dos resultados; recursos quanto aos resultados; confirmação de interesse na vaga para a matrícula; convocação para matrícula e recursos.

cionar o acesso a tecnologias da informação para os/as discentes, especialmente dos cursos de graduação presencial em condição de vulnerabilidade socioeconômica, propiciando-lhes as condições adequadas para a participação nas atividades acadêmicas remotas.

A concessão de equipamentos como *tablets* e *chips* mostrou-se em parte ineficaz, dada a limitação relatada por alguns/mas discentes, em especial, de territórios rurais desprovidos de rede de internet para conectividade, impossibilitando o acesso às aulas remotas. Em outros casos, a medida mostrou-se eficiente, visto que muitos/as estudantes não poderiam cursar as atividades remotas por carência de equipamentos.

A disponibilização de equipamentos também viabilizou o acesso dos/as estudantes às informações veiculadas por meio dos canais oficiais de comunicação (sítio institucional, mídias sociais e *e-mails*) da universidade, permitindo a socialização de informações sobre novas formas de recepção e viabilização de benefícios estudantis, assim como as formas de comunicação com os/as profissionais.

O conjunto de medidas descritas representou uma série de mudanças que impactaram tanto a dimensão ético-política quanto a técnico-operativa do Serviço Social: o contato direto com os/as usuários/as foi substituído pelo contato mediado pelos instrumentos tecnológicos de comunicação síncrona e assíncrona, alterando a percepção das impressões, emoções e demais condições colhidas pelo/a assistente social durante o atendimento do/a discente, sobre a qual abordaremos na seção seguinte.

A interação dos/as assistentes sociais com o público estudantil mediada pelo teletrabalho

Vimos na seção anterior que o trabalho remoto e por revezamento adotado na Unilab durante a pandemia de Covid-19 foi substituído em 2022 pelo teletrabalho, o qual consiste numa das modalidades de trabalho previstas no PGD do governo federal, podendo ser organizado nos formatos parcial – com pelo menos 20% da jornada desenvolvida presencialmente e o restante por meio de teletrabalho; ou integral, em que a jornada passa a ser desenvolvida 100% por meio do teletrabalho.

O PGD utiliza uma plataforma digital através da qual o controle do trabalho dos/as servidores/as é efetivado por meio de diversos instrumentais eletrônicos, dentre os quais, planos de trabalho individualizados, que são cadastrados periodicamente por cada participante do Programa. Para compreendermos melhor sobre o que trata o PGD, transcrevemos trecho de matéria publicada no Portal do governo federal, que informa:

[O] Programa de Gestão e Desempenho (PGD) é o nome dado ao modelo de gestão instituído pela Administração Pública Federal por meio do Decreto nº 11.072, de 17 de maio de 2022, o qual disciplina o desenvolvimento e a mensuração das atividades realizadas pelos seus participantes, com foco na entrega por resultados e na qualidade dos serviços prestados à sociedade. [...] o PGD configura-se como um instrumento mais abrangente do que simplesmente a adoção do sistema de teletrabalho, sendo uma verdadeira ferramenta de gestão para as instituições.

É importante assinalar que, na Unilab, esse Programa parece bem aceito entre os/as servidores/as em razão de a instituição apresentar uma realidade de universidade interiorizada, com cerca de 80% dos/as servidores/as residindo a mais de 50 quilômetros de distância dos *campi* no Ceará e na Bahia, tendo que se deslocar diariamente. Assim, participar do PGD permite reduzir de cinco para dois dias ou um dia o deslocamento semanal para o trabalho, a fadiga, o desgaste físico e os riscos envolvidos.

Dados identificados por uma pesquisa realizada pela SGP da Unilab (Unilab, 2021) sobre o trabalho dos/as servidores/as dessa universidade durante a pandemia mostram resultados virtuosos sobre ganhos em qualidade de vida, ao permitir a ampliação da interação com os familiares; liberação de tempo para cuidados com a saúde e práticas de exercícios físicos diante da ausência de deslocamentos diários até a instituição; maior disposição para o trabalho, alimentação com maior qualidade e conforto, bem como melhoria da qualidade e tempo de sono.

A pesquisa também evidencia importantes desafios, como a ausência de normatização e formação específica para a utilização das TICs no âmbito do trabalho, de forma a auxiliar na organização das atividades e na gestão dos processos de trabalho.

Diante da referida pesquisa e de alguns resultados que ora parecem “virtuosos”, ora “dissolutos”, cabe-nos questionar se, à época da pesquisa, que reflete um momento crítico (pandêmico), as respostas não poderiam ter sido influenciadas pelo encantamento inicial em torno da ideia de não mais realizar o deslocamento diário para a instituição, em especial para os/as trabalhadores/as

que residem majoritariamente em Fortaleza, ou seja, se uma nova edição da referida pesquisa fosse realizada na atualidade, após o decurso de quatro anos da pandemia e o amadurecimento das impressões dos/as servidores/as sobre o trabalho remoto e o teletrabalho, os resultados seriam diferentes ou há realmente uma particularidade na Unilab que se coaduna com a sua condição de universidade interiorizada? Essa particularidade remete a uma dimensão vantajosa do teletrabalho para os/as servidores/as da instituição em geral e de Serviço Social?

As supostas vantagens, porém, não devem dispensar a análise crítica da modalidade. Assim, importa incorporar as formulações de Durões e Bridi (2021, p. 950-951) ao exame da questão, segundo as quais:

A conversão das formas de trabalho presenciais em remotas, no contexto pandêmico, consistiu em contingência sanitária. Superado esse momento, a manutenção ou reversão das relações de trabalho remoto decorre muito mais de uma avaliação de sua viabilidade para o capital – não só pela redução de custos com a estrutura produtiva e compartilhamento desses custos com os trabalhadores, mas pelas possibilidades abertas de intensificação da exploração dos trabalhadores – do que para a vida e bem-estar dos trabalhadores.

Vale pontuar outro aspecto relevante da prática do teletrabalho para o Serviço Social, qual seja: a sua realização por profissionais mulheres, maioria na categoria profissional de Serviço Social e, no caso da Unilab, 50,31% dos/as servidores/as. Submetidas a maior pressão durante a conciliação das atividades profissionais com o trabalho doméstico, experienciam uma acentua-

ção das dificuldades na conciliação de atividades públicas e privadas. Assim, mulheres realizando teletrabalho no ambiente doméstico – mesmo lugar em que possuem múltiplas tarefas socialmente impostas – são mais afetadas pelas desigualdades de gênero, como bem sinaliza o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2020):

[...] temos sentido é que, com o teletrabalho, em especial na sua implementação em casa, a divisão entre público e privado se dilui, e o trabalho tem invadido várias dimensões da vida privada, diminuindo o tempo de descanso, causando exaustão pelo tempo frente aos equipamentos eletrônicos e outras questões que podem desencadear problemas de saúde, decorrentes da precarização e das condições de trabalho. Agregam-se elementos relativos à sobrecarga de trabalho, somados às tarefas domésticas, às possíveis dificuldades de acesso a benefícios trabalhistas, como auxílio-creche e auxílio-alimentação, os quais seriam vistos como desnecessários no espaço doméstico. No Serviço Social, uma profissão majoritariamente feminina, tais questões se apresentam notavelmente.

Serviço Social, teletrabalho e (des)potencialização das metodologias utilizadas junto aos/às usuários/as do Serviço Social na Unilab

No tocante às metodologias de intervenção dos/as profissionais de Serviço Social junto ao público usuário, pode-se afirmar que o teletrabalho permite a potencialização da abrangência de público no que se refere à socialização de informações sobre benefícios e condicionais para a participação em programas estudantis, quando utilizados os canais oficiais para a veiculação das

informações, visto que tanto as mídias sociais quanto o sítio institucional possuem um bom alcance junto ao público estudantil. Não há, porém, dados sobre a qualidade de retenção de tais informações, posto que na instituição há carência de pesquisas sobre tal aspecto junto aos/beneficiários/as da assistência estudantil. Ademais, quando os/as profissionais se utilizam da comunicação síncrona, durante as reuniões das salas informativas⁸, obtêm baixa adesão dos/as usuários/as.

O percentual de indeferimentos das candidaturas aos editais da assistência estudantil por inconsistência na documentação apresentada também pode ser outro indicador da baixa retenção das informações sobre documentação e condicionalidades para a participação nos editais, porém também pode indicar inadequação da apresentação das informações, dentre outros aspectos.

Em relação às formas de contato dos/as profissionais com os/as usuários/as, o teletrabalho alterou, em parte, o contato em tempo real, sendo substituído pela modalidade remota. Assim, as metodologias utilizadas por um dos setores de Serviço Social da universidade, como as rodas de conversas e entrevistas sociais, passaram a ser realizadas através de plataformas eletrônicas e de salas virtuais por meio principalmente da Plataforma Google Meeting.

O mesmo ocorreu em relação a outros tipos de metodologias, como atendimentos sociais e encontros de

⁸ As salas informativas consistem em reuniões realizadas por meio da plataforma Google Meeting, nas quais um ou dois profissionais de Serviço Social explicam sobre dispositivos contidos em editais de programas de bolsas/auxílios e respondem a perguntas e dúvidas dos/as discentes sobre aspectos referentes a tais dispositivos e condicionalidades para a participação nos programas estudantis.

assistentes sociais com discentes visando à realização de ações de acompanhamento de permanência estudantil, bem como em relação às orientações e encaminhamentos relacionados à política estudantil e a outras políticas sociais e à viabilização de benefícios e serviços de acesso à cidadania.

No que se refere à análise de solicitações de benefícios estudantis, a alteração ficou por conta do aprimoramento do sistema informático utilizado – o Sistema de Assistência Estudantil (SAE) –, que, desde 2019, passou por ajustes, sendo o último deles referente à informatização do formulário para a solicitação de auxílio emergencial, única modalidade de bolsa auxílio que era requerida por meio de formulário Google. Com o aprimoramento, o formulário foi incluído no SAE.

De forma geral, a interação dos/as assistentes sociais com o público estudantil no contexto do teletrabalho suscita reflexões sobre a qualidade dos equipamentos eletrônicos de posse dos/as discentes e dos/as profissionais de Serviço Social. Trata-se de interrogar sobre a qualidade da comunicação realizada por meio de equipamentos obsoletos e/ou com a baixa conectividade observada nos municípios e localidades do interior do Ceará e da Bahia.

Diante dessa questão e da baixa adesão de estudantes em atividades presenciais e/ou em reuniões pelo Google Meet, para a orientação e atendimento social sobre os benefícios da assistência estudantil, foi disponibilizado o *e-mail* do setor. No período de inscrições dos editais, há um grande volume de *e-mails* contendo perguntas acerca da documentação exigida e de como se inscrever no SAE, sendo que tais informações se encontram publicadas nos editais, nesse sentido, a reflexão se

volta para: como melhorar o diálogo com os/as usuários/as da política estudantil? Quais estratégias de comunicação podem ser inovadoras com as novas formas de trabalho para que haja uma melhor interlocução entre os/as assistentes sociais e os/as usuários/as?

Ademais, é igualmente relevante considerar o impacto do teletrabalho no processo de interação dos/as assistentes sociais com o público estudantil, no que se refere à (des)potencialização das metodologias utilizadas, a abrangência de público atendido e as formas de contato com os/as usuários/as.

Diante dessas mudanças, a dimensão ético-política e a técnico-operativa do Serviço Social são impactadas: o contato direto com os/as usuários/as foi substituído pelo contato mediado pelos instrumentos tecnológicos de comunicação síncrona e assíncrona, alterando as percepções das impressões, emoções e demais condições colhidas pelo/a assistente social durante o atendimento do/a discente.

A nova realidade coloca em questão o resguardo do sigilo das informações nas novas formas de interação com os/as usuários/as em razão da incerteza sobre a adequação de realização de entrevistas e/ou uso de outras técnicas por meio remoto, através das quais os/as discentes compartilham dados sensíveis com os/as profissionais de Serviço Social.

Em relação à comunicação dos/as assistentes sociais com os/as usuários/as e tendo por referência Lanza *et al.* (2021), quando se remete ao caráter interventivo da profissão. Vale apresentar alguns apontamentos: ela se expressa principalmente a partir do contato físico em tempo real entre profissionais e usuários/as. As-

sim, depreende-se, a partir de análises parciais, haver um possível prejuízo nessa relação, pois o vínculo por telefone, *e-mail* e internet parece mais frágil que as relações estabelecidas em tempo real e requer acesso satisfatório às tecnologias e plataformas de comunicação remota, tanto por profissionais quanto por usuários/as, ou seja, a interrogação aqui remete à eficiência do uso de TICs num contexto de conectividade parcial e/ou de uso de equipamentos obsoletos vivenciado por muitos/as discentes.

Considerações finais

Os ajustes necessários no âmbito das modalidades de trabalho do Serviço Social se fizeram necessários no contexto pandêmico, porém o potencial de permanência de tais ajustes como práticas institucionalizadas, em vista da redução de custos institucionais com transferência da responsabilização dos/as trabalhadores/as, exige reflexão crítica. Assim, no presente momento em que se vivencia a permanência de medidas que deveriam ter ficado na esfera do transitório, há que se refletir sobre as suas consequências do ponto de vista dos/as profissionais de Serviço Social, bem como dos/as usuários/as da assistência estudantil na Unilab (Maciel; Vale, 2023).

O contexto de alteração das modalidades de trabalho representa uma quantidade significativamente maior de esforço despendida, visto que compreendiam estratégias inéditas que, em contexto normal, seriam maturadas e aperfeiçoadas antes de serem executadas, porém, no período pandêmico, a maturação ocorreu durante o próprio processo de execução das novas abordagens.

Com isso, novas estratégias de interação com o público e de viabilização de direitos foram concebidas, as quais posteriormente acabaram por ser incorporadas ao cotidiano profissional, ultrapassando o período pandêmico. Numa palavra, a experiência do trabalho remoto levou à posterior adoção do teletrabalho, que, no serviço público federal, apresentou-se como nova estratégia gerencial conhecida como PGD.

Do ponto de vista dos/as profissionais, a nova modalidade de trabalho, ao mesmo tempo que possibilita a redução da fadiga e do tempo gasto com o deslocamento para o trabalho, pode significar ampliação do controle e do estresse, além de contribuir para o isolamento e a perda da noção de pertencimento de classe. Ademais, a jornada de trabalho digital implica, para as servidoras, a conciliação do trabalho remunerado com o de reprodução social, exigindo atenção e organização coletiva para acompanhamento desses processos.

Na problemática específica da interação do Serviço Social com o público usuário, é necessário considerar que as atividades presenciais fazem parte da dimensão pedagógica nas orientações de acesso à política. A supressão de parte da jornada presencial prescinde de diálogo com os sujeitos coletivos organizados, bem como o agir na defesa dos direitos dos/as usuários/as da política estudantil, em diferentes espaços de disputa e de poder. Além de perceber no cotidiano institucional as contradições e possibilidades de ousar e de se reinventar diante das demandas profissionais, dos/as usuários e da instituição, estas muitas vezes desalinhasadas.

Referências

ANTUNES, R. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 22, e13840, 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2020.

BRASIL. *Programa de Gestão e Desempenho*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, s/d.

CARVALHO, I. Valor médio da fortuna de empresários da Saúde saltou 134% em um ano de pandemia. *Brasil de Fato*, São Paulo, 10 abr. 2021.

CFESS. *Teletrabalho e teleperícia: orientações para assistentes sociais no contexto da pandemia*. Brasília, DF: CFESS, 2020.

DURÕES, B.; BRIDI, M. A. C. O teletrabalho na pandemia da Covid-19: uma nova armadilha do capital?. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 36, n. 3, p. 945-966, 2021.

LANZA, L. M. B.; FAQUIN, E. S.; SANTOS, E. R.; CAMPANUCCI, F. S.; SILVA, C. C. Exercício profissional do/a assistente social: problematizações dos impactos da pandemia Covid-19. *Revista Temporalis*, Brasília, DF, v. 21, n. 41, p. 119-135, 2021.

MACIEL, M. S. C.; VALE, E. S. Os desafios éticos e políticos na desburocratização da instrumentalidade do trabalho cotidiano do/a assistente social no contexto da assistência estudantil: aspectos do contexto pandêmico. *CADERNOS GEPE*, Recife, v. 1, n. 3, p. 1-9, 2023.

RAICHELIS, R. Tecnologia, trabalho e pandemia no capitalismo em crise: admirável mundo novo?. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 144, p. 5-16, 2022.

SILVA, G. G.; MARANHÃO, J. H.; PEREIRA, M. E. R. Atribuições e competências do Serviço Social na Saúde: inflexões no contexto da pandemia de Covid-19. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10., 2021, São Luís. *Anais* [...]. São Luís: UFMA, 2021.

SILVA, G. K. B. R.; SILVA, D. K.; O Serviço Social no contexto pandêmico: impactos nas condições de trabalho dos assistentes sociais no Centro de Referência de Assistência Social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 17., 2022, Brasília. *Anais* [...]. Brasília, DF: CFESS, 2022.

TEJADAS, S. S.; JUNQUEIRA, M. R. Serviço Social e pandemia: desafios e perspectivas para a atuação no sociojurídico. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 140, p. 101-117, 2021.

UNILAB. *Normativa da Superintendência de Gestão de Pessoas n° 2*. Estabelece a jornada de trabalho dos/as servidores/as, pessoal temporário, procedimentos administrativos aos/às aposentados/as e pensionistas durante o estado de emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (Covid-19). Redenção: Unilab, 2020.

UNILAB. *Programa de Gestão e Desempenho - PGD*. Redenção: Unilab, 2023.

UNILAB. *Relatório Técnico de Pesquisa: trabalho remoto*. Servidores técnico-administrativos da Unilab. Redenção: Unilab, 2021.

VALENTE, J. C. L. Trabalho e Tecnologias da Informação e Comunicação: para uma crítica da noção de trabalho digital e uma abordagem marxista do fenômeno. In: ALVES, G. *Trabalho e valor: o novo e precário mundo do trabalho no século XXI*. Brasília, DF: Práxis, 2021.

10 GESTÃO ESCOLAR E A INTERFACE COM O SERVIÇO SOCIAL: PESQUISA DE LEVANTAMENTO NO ACERVO DA BIBLIOTECA DA UECE NO RECORTE TEMPORAL DE 2011 A 2023

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/cap10>

ANA CAROLINE DIAS GUIMARÃES

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Gestão de Projetos pelo Centro Universitário Estácio do Ceará (Estácio) e em Legislação Social, Políticas Públicas e o Trabalho Social com as Famílias pela Faculdade Ratio / Pótere Assessoria Social. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Unifael e bacharela em Serviço Social pela Faculdade Cearense (FaC).

E-mail: carolsocialdias@gmail.com

RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA RIBEIRO

Doutora em Educação, mestra em Educação Especial, especialista em Educação Brasileira, essas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e graduada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (Unifor). Professora adjunta da UECE.

E-mail: renata.russo@uece.br

Introdução



presente capítulo é um recorte do trabalho de conclusão do curso de especialização em Gestão Escolar do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em que se teve como objetivo realizar um levantamento no acervo da Biblioteca da UECE sobre a interface da Gestão Escolar com o Serviço Social no período de 2011 a 2023.

O debate contemporâneo sobre o Serviço Social na Educação leva à reflexão tanto no campo da formação e da atuação profissional quanto no do mercado de trabalho e da dimensão educativa. Nessa vertente, as manifestações da questão social vistas na centralidade das relações intrafamiliares, nas demandas cotidianas do âmbito escolar e nas diferenças nos valores culturais e familiares exigem melhor compreensão de suas origens socioeducacionais e possíveis encaminhamentos administrativos, sociais, políticos e pedagógicos.

A presença de assistentes sociais em escolas públicas, privadas e filantrópicas no cenário brasileiro é uma realidade, assim como em universidades e tem suas raízes históricas na década de 1930. Nesse cenário, emergem as transformações sociais e econômicas, impulsionadas

nando demandas cotidianas nas instituições de ensino pautadas na necessidade de igualdade de direitos e melhoria na qualidade de vida, envolvendo estudantes, famílias, profissionais e comunidade escolar.

Desse modo, compreender a escola enquanto espaço social de formação e transformação e a Gestão Escolar como fio condutor para uma transformação social proposta por atores da educação e assistentes sociais inclui conhecer a interface do Serviço Social com toda a comunidade escolar em busca de uma sociedade democrática e justa.

Diante da problematização empreendida, o estudo teve como pergunta norteadora: como acontece a interface do Serviço Social com a Gestão Escolar na figura do/a assistente social no contexto educacional?

O capítulo foi organizado em quatro seções. A primeira aborda sobre os elementos teórico-metodológicos da pesquisa. A segunda realiza uma discussão sobre a gestão democrática e participativa, identificando sua relação com o Serviço Social. Em seguida, apresenta-se o levantamento dos trabalhos científicos produzidos na UECE sobre a atuação do/a assistente social nos diversos espaços educacionais. Por fim, discorre-se sobre as considerações finais.

Ressalta-se que a relevância deste estudo se encontra na abordagem crítica das pesquisas científicas ligadas às questões contemporâneas que incidem sobre a formação profissional e a atuação do/a assistente social nos diversos contextos educacionais. Busca-se ainda contribuir com reflexões epistemológicas para a valorização do espaço escolar como um local de transformação social, em que a gestão participativa e democrática

contribua para práticas que fortaleçam a cidadania e o desenvolvimento humano no contexto educacional.

Percurso metodológico

Este estudo resultou de uma revisão de literatura e de análise de trabalhos acadêmicos presentes no acervo da Biblioteca Professor Antônio Martins Filho da UECE¹. A coleta de dados foi realizada no *site* da Biblioteca Central da UECE, a partir do marco temporal dos últimos 11 anos (2012-2023), considerando a limitação de estudos e pesquisas no contexto pandêmico durante o referido intervalo de tempo, bem como as produções mais recentes avaliadas pelos pares sobre a estreita relação entre Serviço Social e instituições de ensino.

Com relação ao percurso da coleta e análise de dados, a metodologia foi de natureza qualitativa, sendo relevante destacar que, de acordo com Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa

[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

No que concerne à fundamentação teórica, sobre a categoria Gestão Escolar, teve-se por referência Lück (2008) e Paro (1996), que contribuíram para a compreensão da Gestão Participativa e Democrática numa perspectiva de contextualização.

¹ Repositório Institucional – Sistema de Pesquisa de Trabalhos Acadêmicos e Obras dos Acervos da UECE. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf>. Acesso em: 8 out. 2024.

Para fundamentar as análises sobre o Serviço Social na Educação, dialogou-se com Iamamoto (2004) e com Santos (2012), dentre outros estudiosos da área da Educação e do Serviço Social.

Para realizar a busca dos trabalhos, partiu-se dos seguintes descritores: “Serviço Social na Educação”, em que foram identificados 248 trabalhos; “Serviço Social na escola”, em que foram encontrados 117 trabalhos; e “Serviço Social e Gestão Escolar”, em que se encontrou apenas um trabalho. Após a leitura dos resumos e considerações finais, foram considerados nove trabalhos relevantes para a presente discussão, visto que estavam mais próximos da temática em estudo. As referidas produções caracterizam-se como: monografias do curso de graduação em Serviço Social, do curso de pós-graduação *lato sensu* em Serviço Social, do curso de pós-graduação *lato sensu* em Políticas Públicas e do curso de pós-graduação *lato sensu* em Direitos Sociais; e dissertações do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (MASS) da UECE. Selecionaram-se os trabalhos das seguintes autoras: Ellen Dias Coutinho Luna (2014), Ketiane Vanderlei Barros (2019), Jady Ariel Freitas da Silva (2023), Ernny Coêlho Rêgo (2012), Renata Maria Paiva da Costa (2017) e Flávia Gonçalves da Silva (2018).

Importa ressaltar que o levantamento das produções considerou a constante e crescente discussão sobre o Serviço Social na Educação, sobre a função social da escola e a atuação e profissionalização do/a assistente social na área da Educação.

Gestão Escolar democrática e participativa: uma relação intrínseca com o Serviço Social na Educação

Para iniciar as discussões acerca da Gestão Escolar, é válido refletir sobre sua abrangência e relação no contexto educacional. Nesse sentido, Paro (1996) afirma que a Gestão Escolar está inserida no âmbito de uma sociedade política e democrática como um setor ou campo comprometido com a transformação social. Essa visão coletiva, como fator preponderante na obtenção de êxito nos projetos educacionais, pode ser observada no posicionamento de Barbosa (1999, p. 219), quando afirma que:

A gestão da escola passa a ser então o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente.

Essa perspectiva é corroborada por outros estudiosos da área, como Lück (2009), que argumenta que a gestão democrática e participativa na Educação contribui significativamente para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e eficiente. Nas palavras do autor:

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um 'todo' orientado por uma vontade coletiva (Lück, 2009, p. 21).

O entendimento sobre Gestão Escolar sugere um conceito que rompe a ideia de gestão como sinônimo de uma simples administração de recursos. Sinaliza uma

ideia que abrange ações coletivas inseridas na busca de resoluções de situações cotidianas complexas. Sob tal perspectiva, um dos principais objetivos da gestão democrática participativa é a descentralização do poder, em que se distribui o poder de decisão entre todos os participantes, empodera os membros da comunidade escolar e promove maior compromisso com as decisões tomadas. Conforme menciona Lück (2009, p. 29):

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetadas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.

Diante desse panorama, entendemos que o papel do/a gestor/a escolar é essencial na implementação da gestão, pois promove a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, cria um ambiente de colaboração e diálogo aberto, delega funções, tem uma escuta atenta e respeita a opinião de todos. Podemos ter como exemplo de gestão participativa: os conselhos escolares e as reuniões de pais e mestres, que permitem que todos os membros participem ativamente dos processos decisórios, legitimando as decisões tomadas e promovendo uma maior responsabilidade e compromisso com a garantia das políticas educacionais. Portanto, quando as decisões são tomadas de maneira aberta e transparente, os envolvidos têm a oportunidade de entender e

contribuir para os processos sociais, administrativos e pedagógicos.

Para contemplar o debate sobre Gestão Escolar e o Serviço Social, Santos (2012, p. 93) destaca que a gestão deve ser compreendida no âmbito da sociedade política, comprometida com a transformação social e a promoção da cidadania no contexto escolar:

Na ótica da gestão democrática, que visa processos de democratização da escola, percebe-se que educação e demais áreas do conhecimento como a de Serviço Social, discutido neste estudo, se [sic] complementam e colaboram para a criação de uma cultura escolar acerca da dialogicidade, participação, empoderamento e emancipação, agregado ao exercício da cidadania.

Diante de tal contexto, de acordo com Amaro, Barbiani e Oliveira (1997), os/as assistentes sociais contribuem para a articulação entre a escola, a família e a comunidade, promovendo a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional. Essa articulação é essencial para atender às políticas educacionais voltadas para as necessidades reais dos alunos e das suas famílias, conforme disposto a seguir:

[...] o assistente social pode assumir, no bojo de suas atribuições, o papel do profissional que articula propostas de ação efetivas, a partir do resgate da visão da integralidade humana e do real significado histórico social do conhecimento (Amaro; Barbiani; Oliveira, 1997, p. 35).

A partir desse cenário, os/as assistentes sociais trazem para o contexto escolar uma perspectiva crítica

ca e transformadora, focada na garantia de direitos e na promoção da justiça social, bem como desempenham um papel estratégico na identificação das necessidades sociais dos/as alunos/as e na articulação de respostas adequadas a essas demandas e também desenvolvem programas e projetos que visam à inclusão social e à melhoria das condições de vida. Importa ressaltar que tais programas e projetos abordam temáticas como: evasão escolar, violência, saúde mental, dentre outras.

Diante do exposto, compreendemos que a interface da Gestão Escolar com o Serviço Social possibilita criar estratégias de prevenção e promoção do bem-estar do estudante, bem como fortalece a gestão democrática, além de propiciar um ambiente escolar acolhedor, justo e participativo. Contar com a participação de atores educacionais (estudantes, professores/as, funcionários/as, pais e responsáveis) demarca um avanço significativo na busca por uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, garantindo o protagonismo na rotina escolar.

Levantamento de estudos no período de 2011 a 2023: um olhar para a Gestão Escolar e a interface com o Serviço Social

Na busca por contribuir com a identificação da interface entre Gestão Escolar e Serviço Social nos diversos espaços educacionais, realizou-se uma pesquisa no Sistema da Biblioteca Central da UECE. A referida busca favoreceu a catalogação dos trabalhos de alunos dos seguintes cursos: curso de graduação em Serviço Social; curso de pós-graduação *lato sensu* em Serviço Social; curso de pós-graduação *lato sensu* em Políticas Públicas;

curso de pós-graduação *lato sensu* em Direitos Sociais; e mestrado acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social. Infere-se que todos estavam disponibilizados para consulta no *site* da Biblioteca Central da UECE. Do total de trabalhos catalogados, selecionaram-se os dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados na Biblioteca Central da UECE

Título	Autor(a)	Ano	Curso
Serviço Social e Educação: práticas, avanços e desafios da inserção dos assistentes sociais nas instituições escolares	Ernny Coelho Rêgo	2012	Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> em Serviço Social, Políticas Públicas e Direitos Sociais, Centro de Ciências Sociais Aplicadas - UECE
Serviço Social e Educação: reflexões sobre esta relação	Ellen Dias Coutinho Luna	2014	Curso de graduação em Serviço Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados da UECE
O Serviço Social no contexto da Educação: reflexões acerca dos desafios do trabalho do assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	Renata Maria Paiva da Costa	2017	Curso de mestrado acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados da UECE
Assistência estudantil na Universidade Estadual do Ceará (UECE): um instrumento de acesso à educação superior para os/as alunos/as do curso de Serviço Social?	Flávia Gonçalves da Silva	2018	Curso de mestrado acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados da UECE
Serviço Social e Educação: um estudo de caso sobre a atuação do assistente social em uma escola filantrópica	Ketiane Vanderlei Barros	2019	Curso de graduação em Serviço Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados da UECE
Serviço Social no ensino básico privado: atuação da(o) assistente social na Educação	Jady Ariel Freitas da Silva	2023	Curso de graduação em Serviço Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados da UECE

Fonte: Elaboração própria (2024).

As pesquisas acima selecionadas dialogam com os mais diversos contextos educacionais e objetivam estudar as temáticas voltadas para o Serviço Social e a Educação, discutindo sobre os espaços de atuação do Serviço Social, assim como a relação do profissional dessa área com o público-alvo e com a equipe multidisciplinar envolvida nas respectivas instituições de ensino.

O estudo “Serviço Social e Educação: práticas, avanços e desafios da inserção dos assistentes sociais nas instituições escolares”, realizado por Rêgo (2012), abordou sobre o trabalho do/a assistente social em escolas de nível fundamental da rede pública e contemplou uma discussão sobre a compreensão das práticas profissionais dos/as assistentes sociais no contexto escolar e suas implicações para a educação e o bem-estar dos/as discentes.

A metodologia adotada por Rêgo (2012) foi de natureza qualitativa. Além da pesquisa documental, a autora realizou entrevistas semiestruturadas e se utilizou de diários de campo e da observação, que ocorreu a partir da participação do Grupo de Trabalho (GT) em Educação. Dentre suas reflexões, Rêgo (2012, p. 26) relata que:

A escola vivencia a questão social cada vez que um aluno a abandona para ser explorado no trabalho infantil, cada vez que a família desses alunos tem seus laços esgarçados pela violência doméstica, a cada nova adolescente que engravida precocemente, ou quando um deles é discriminado por sua orientação sexual; quando seus alunos são explorados sexualmente e quando são obrigados a abandonar a escola.

Os resultados da pesquisa de Rêgo (2012) indicaram que os/as assistentes sociais desempenham um pa-

pel importante na mediação de conflitos, fortalecimento de vínculos familiares e garantia de acesso a políticas públicas e benefícios sociais. O referido estudo evidenciou ainda a importância de integrar o Serviço Social à Educação para enfrentar as desigualdades sociais e promover a cidadania e os direitos humanos dentro do ambiente escolar, aspecto preponderante na busca por uma educação de qualidade, especialmente em nível básico. Nas palavras da autora:

A prática profissional do Serviço Social dentro da escola está intrinsecamente relacionada a ler a realidade na qual está inserida a população-alvo de sua intervenção, propondo ultrapassar as ações focadas nos indivíduos, trazendo para a esfera coletiva e pública da vida em sociedade. Quer dizer, é ultrapassar a ação voltada para 'sanar' o mau comportamento do alunado, seu fracasso ou evasão escolar, voltando-se para a pesquisa das realidades sociais, compreendendo as condicionantes macrossociais que incidem sobre tais fenômenos e nas vidas particulares de cada indivíduo, buscando uma atuação ética e teórico-metodologicamente qualificada, a partir do conhecimento profundo da realidade e dos sujeitos que visa alcançar (Rêgo, 2012, p. 45).

Com relação à Gestão Escolar, Rêgo (2012, p. 55) pontua que: “[...] problemáticas amplas e complexas requerem compreensões genéricas e totalizantes que busquem tratar desses problemas de forma ampliada”. E acrescenta pontuando que:

Tem-se por intersetorialidade a ação conjunta de diversos saberes seja na resolução de problemas,

seja na busca por uma compreensão mais integral e totalizante dos fenômenos sociais ou dos indivíduos. É a partir da compreensão que os problemas sociais ganham contornos cada vez mais densos, complexos, e que os homens contêm uma multiplicidade de esferas que o conformam que a intersetorialidade, interdisciplinaridade surge como alternativa de contemplar este homem e sua sociedade de forma mais plena, mais integral, em sua totalidade e complexidade (Rêgo, 2012, p. 55).

Dentre outros elementos, a autora concluiu que o ato de identificar práticas exitosas pode ser replicado em outras escolas/espços educacionais, contribuindo para a sensibilização dos profissionais da educação sobre a importância do Serviço Social. Ela pontua o ato de documentar a prática profissional como estratégia para ganhar legitimidade e solidez no seio da política pública, haja vista que não só valida sua ação, como consolida a profissão.

Seguindo a análise, destaca-se o estudo de Luna (2014), intitulado *Serviço Social e Educação: reflexões sobre esta relação*, que teve por objetivo compreender como os/as profissionais percebem e revelam em que estágio de maturidade encontra-se a discussão da inserção do Serviço Social na Educação. Analisando o referido estudo, extraímos que a autora apontou a crescente demanda por políticas públicas educacionais que contemplem a inclusão social e o suporte integral aos/às alunos/as. Ainda segundo a autora:

Também esse adensamento das discussões acerca da temática aqui tratada foi provocado pela maturidade teórica que a profissão vem alcançando a

partir do Movimento de Reconceituação. Fundamentado na teoria crítica, através deste movimento possibilitou-se a realização permanente de um exercício interno na categoria em que se analisam os espaços sócio-ocupacionais que se inserem os assistentes sociais, bem como sua atuação e toda extensão da mesma [sic], permitindo que seu trabalho fosse elevado ao pensamento crítico (Luna, 2014, p. 72).

A partir da análise dos resultados, a pesquisa de Luna (2014) indicou que a inserção do Serviço Social na educação é um reflexo de mudanças sociais, políticas e econômicas, além do amadurecimento da própria categoria profissional. No que diz respeito à interação com a Gestão Escolar, a autora identificou as seguintes barreiras para a atuação do assistente social: falta de reconhecimento institucional; atribuições não definidas nos locais de atuação, aspecto que dificulta a percepção do trabalho na equipe multiprofissional, chegando a descaracterizar a real finalidade da inserção do/a assistente social na área da Educação, sendo, por vezes, confundida sua atuação como invasão de espaço de outras profissões.

Considera-se relevante destacar as falas de Rubi e Pérola (pseudônimos de duas profissionais submetidas à entrevista semiestruturada na pesquisa de Luna) para que se possa compreender melhor a dimensão de tais barreiras. Segue adiante, portanto, a fala de Rubi e, na sequência, a fala de Pérola:

[...] Hoje no IFCE não está [sic] muito claro [sic] ainda para os gestores quais são as atribuições e competências do Assistente Social. Então, nós também devemos estar sempre nos informando,

buscando estar repassando isso para os nossos chefes imediatos. Que o assistente social não é só pra [sic] fazer análise documental, fazer entrevista. Não! É muito mais do que isso! Trabalhar no âmbito da educação é repassar informações, é você se articular com a rede, é você trabalhar a família, viabilizar projetos com a comunidade (Luna, 2014, p. 59).

Regulamentar mais as políticas, implementar ações, conhecer melhor o público que ela atende, apontando realmente quais são as necessidades desse público, e ajudar realmente a administrar melhor esses recursos de forma que atendam às reais necessidades dos estudantes. Mas a gente tem muita dificuldade de negociar com os gestores pra [sic] gente entrar nessa parte. A gente ainda é muito limitada à execução das políticas (Luna, 2014, p. 65).

Corroborando, portanto, as conclusões na pesquisa de Luna (2014), ressalta-se que, para consolidar a atuação do assistente social na educação, é necessário um esforço conjunto da categoria profissional com as instituições educacionais, assim como a implementação de políticas públicas que respaldem efetivamente essa inserção.

Por conseguinte, o trabalho de Costa (2017), intitulado *O Serviço Social no contexto da Educação: reflexões acerca dos desafios do trabalho do assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*, apresenta como objetivo geral “[...] elucidar os elementos que limitam o exercício profissional dessa categoria, os quais dificultam a efetivação da política de assistência estudantil no âmbito institucional” (Costa, 2017, p. 9).

A pesquisa de Costa (2017) evidenciou o histórico de complexidade e heterogeneidade da questão social que esses/as profissionais enfrentam e como isso se reflete em suas práticas diárias. Segundo a referida autora:

[...] Outra demanda colocada para o Serviço Social, a qual vem ganhando ênfase na cena contemporânea, concentra-se na área da educação. Como parte das respostas à questão social elaboradas pelo Estado, a política de educação no Brasil vem ampliando o espaço para a atuação de assistentes sociais, especialmente no contexto de expansão da educação profissional e superior. É relevante lembrar, entretanto, que esse espaço sócio-ocupacional é ocupado pelo Serviço Social desde longa data (Costa, 2017, p. 42-43).

A pesquisadora destaca as limitações institucionais e a falta de apoio para ações que possam avançar para além da análise de auxílios como os motivos do descontentamento e da desmotivação entre os/as assistentes sociais. Conforme a análise de Costa (2017, p. 175):

[...] pode-se deduzir que outro desafio posto ao Serviço Social se refere ao lugar que ele ocupa na assistência estudantil no IFCE e na educação, por sua vez. Observa-se que a presença do assistente social nesse espaço sócio-ocupacional, apesar de estar ganhando amplitude, ainda não está completamente consolidada. A posição do Serviço Social ainda é tida como acessória, auxiliar, subalterna, embora os assistentes sociais estejam à frente do processo de organização e desenvolvimento da assistência estudantil na instituição. Dessa forma, a pesquisa mostra que a importância do trabalho realizado pelos assistentes sociais não é, ainda,

plenamente reconhecida, sugerindo-se, algumas vezes, que a presença da categoria na instituição é desnecessária. Isso reflete o desconhecimento sobre o que o assistente social faz no IFCE, bem como o desconhecimento das competências e atribuições profissionais, gerando concepções equivocadas, as quais consideram que o seu trabalho pode ser feito por 'qualquer' pessoa.

A autora aponta também que é necessário entender o contexto socioeconômico, a dinâmica institucional, a lógica da gestão e tudo que permeia as demandas do público-alvo com o qual irá lidar, bem como refletir de forma crítica sobre qual contexto em que esse trabalho está inserido. Explanou também que:

Há, ainda, quem considere que uma das formas de enfrentar as limitações institucionais se encontra na realização de um trabalho educativo, de esclarecimento à gestão e ao IFCE como um todo, sobre as especificidades do trabalho do assistente social na instituição, mostrando que há condições que são imprescindíveis ao exercício profissional, as quais, caso não sejam atendidas, inviabilizam o trabalho na assistência estudantil. Desse modo, é preciso trazer à gestão o conhecimento do que o assistente social faz, dos objetivos do seu trabalho, mediante relatórios, dados estatísticos e levantamentos, a fim de que haja uma compreensão de que as demandas são reais e trazem prejuízos aos estudantes (Costa, 2017, p. 167).

Diante do exposto em sua dissertação, Costa (2017) concluiu que são diversos os fatores que limitam e comprometem a prática profissional, entretanto compreender os desafios desse trabalho, ter propriedade do co-

nhecimento e buscar alternativas para sua realização faz com que se tornem concretas as respostas para reivindicações e problemas elencados, sugerindo reinventar-se e buscar o “novo” para a prática profissional.

Dialogando com a pesquisa anterior, apresenta-se o trabalho realizado por Silva (2018), intitulado *Assistência estudantil na Universidade Estadual do Ceará (UECE): um instrumento de acesso à educação superior para os/as alunos/as do curso de Serviço Social?*. O estudo teve como objetivo analisar a eficácia das políticas de assistência estudantil implementadas pela UECE com ênfase no Programa de Bolsas de Estudos e Permanência Universitária (PBEPU) como instrumento essencial para assegurar a continuidade e o sucesso acadêmico dos/as estudantes de Serviço Social. Sob essa abordagem, Silva (2018, p. 117) pondera:

Acredita-se, no entanto, que a Política de Assistência estudantil está para além de uma ação assistencial, pois, como uma política inserida no rol das políticas de educação, deve ter como finalidade possibilitar o acesso, em seu sentido ampliado, do estudante ao ensino superior. Segundo Finatti (2007), a assistência estudantil deve compor a política de educação como um princípio básico de sua gestão. Dessa forma, as ações devem ser pensadas na perspectiva de uma formação crítica dos estudantes, sem esquecer, contudo, de atender às suas necessidades específicas.

Identifica-se que, apesar de os auxílios financeiros, como as bolsas do PBEPU, contribuir significativamente para a permanência dos/as estudantes na UECE, não são totalmente suficientes, pois a bolsa, embora es-

sencial, cobre apenas parcialmente as necessidades dos/as discentes, deixando lacunas que dificultam a conclusão dos cursos. Segundo a autora, os limites financeiros e a falta de recursos são grandes desafios, impedindo a execução de ações mais abrangentes e diversas. Sobre a Gestão, a autora pondera:

Nesse diálogo, é imprescindível saber também a compreensão que a gestão tem, uma vez que é nesse nível que são definidas as ações de política de assistência estudantil a serem executadas, onde ocorrem os embates políticos com a gestão superior e o governo estadual. Segundo Andrade, Santos e Cavaignac (2016, p. 36), são os gestores que se apropriam dos trâmites institucionais, legais e, principalmente, do orçamento da política, a forma como pensam os gestores interfere diretamente no direcionamento das ações de assistência estudantil (Silva, 2018, p. 121).

Embora Silva (2018) tenha discutido de forma aprofundada sobre a política de assistência estudantil e os elementos que contribuem para assegurar a continuidade e o sucesso acadêmico dos/as estudantes, não se identificou uma interface direta entre o Serviço Social e a Gestão Escolar, visto ser uma articulação conjunta e necessária para a promoção de um ambiente universitário inclusivo e sustentável.

Por sua vez, o estudo conduzido por Barros (2019), intitulado *Serviço Social e Educação: um estudo de caso sobre a atuação do assistente social em uma escola filantrópica*, objetivou compreender e analisar como é a atuação do/a assistente social em uma escola filantrópica de ensino fundamental na cidade de Fortaleza, Ceará. De

acordo com a metodologia explanada, teve-se como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada, em que se identificaram as principais atividades desenvolvidas pelo Serviço Social. Segundo o relato da participante entrevistada por Barros (2019, p. 50):

[...] as atividades mais desenvolvidas pelo Serviço Social nessa área, dentre as quais podemos citar: o processo seletivo de alunos, as visitas domiciliares, os relatórios sociais, o desenvolvimento de projetos sociais na escola que envolve não somente os alunos, mas suas famílias também, intervenção junto às famílias para a manutenção e restauração dos vínculos familiares, encaminhamentos para as mais diversas demandas que podem surgir aleatoriamente. (Nessa vertente, temos o posicionamento da autora referente à fala da entrevistada).

No que concerne à relação entre o Serviço Social e a Gestão Escolar, Barros (2019) aponta que a assistente social relatou uma excelente relação, que mantinham uma comunicação muito boa, sendo construída e conquistada com o passar dos anos, possibilitando estabilidade e reconhecimento profissional. Nas palavras da referida autora:

Dentre as intervenções do Serviço Social na escola nos foi relatado também que, por solicitação da Coordenação Pedagógica, são feitas intervenções junto às famílias e, quando é preciso, fazem-se encaminhamentos pedagógicos. Faz-se importante observarmos que as demandas referentes aos funcionários não passam pelo Serviço Social, de modo que o setor atua diretamente com o aluno e a sua família. A entrevistada pondera que somente

nos casos mais extremos, quando os estudantes são tratados de forma abusiva por funcionários da escola, ou quando a atitude de algum profissional é inadequada, o Serviço Social aciona a Coordenação Pedagógica da instituição para tratarem do assunto em conjunto e, somente em segunda instância, o caso é levado até a Direção para as devidas providências (Barros, 2019, p. 44).

O estudo de Barros (2019) concluiu que a inserção desses/as profissionais nas escolas envolve o enfrentamento das questões sociais que afetam o ambiente educacional. Tal enfrentamento ajuda a criar espaços críticos, inclusivos e acolhedores para todos/as e promove um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal e social.

Por fim, o trabalho de Silva (2023), intitulado *Serviço Social no ensino básico privado: atuação da(o) assistente social na Educação*, teve como objetivo geral: analisar a inserção e a contribuição do Serviço Social no ensino básico privado.

No seu estudo, ao abordar sobre as desigualdades e descontinuidades nas políticas educacionais e as questões históricas que influenciam a Educação, Silva (2023) identificou expressões da questão social presentes nas instituições, entre as quais se destacam: violência doméstica e infantil, violações de direitos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, baixo rendimento escolar, desemprego seguido de trabalho informal ou trabalho precário, baixa escolaridade dos membros familiares e discriminação quanto à orientação sexual das famílias com seus filhos e de profissionais com alunos. A autora ponderou ainda:

Ademais, podemos perceber também que, no sistema de ensino básico, independente de ser particular ou público, os alunos estão sujeitos a violência, assédio, discriminação e preconceito, reproduzidos por outros estudantes e até mesmo profissionais de dentro das instituições, como é possível ver diariamente em reportagens e jornais por todo o Brasil, através de dados de institutos de pesquisa, como o IBGE, e da fala de profissionais que atuam na educação, entre outras formas [...] (Silva, 2023, p. 64).

Silva (2023) sinalizou que o Serviço Social desempenha papel fundamental na mediação de conflitos, na implementação de políticas inclusivas e na promoção da permanência escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social, bem como trabalha diretamente com estudantes, famílias e equipes escolares para identificar e solucionar problemas que possam afetar o desempenho e a inclusão escolar, conforme supracitado.

Diante da problemática apresentada, a referida autora concluiu afirmando que as ações diretamente ligadas à interface com a Gestão Escolar legitimam as complexidades advindas de demandas sociais, econômicas e culturais que necessitam do apoio e direcionamento da gestão local, tais como: mediação de conflitos, prevenção de situação de riscos e fortalecimento de vínculos familiares e da rede de proteção social, enfrentamento das desigualdades sociais e promoção da cidadania e dos direitos humanos (Silva, 2023).

Diante das análises dos trabalhos aqui apresentados e comentados, conclui-se que muitos são os desafios vivenciados, alguns desses percebidos a partir da necessidade de políticas que apoiem e ampliem o reconheci-

mento e compreensão do exercício profissional do/a assistente social no âmbito educacional e no trato desse/a profissional com a complexidade das demandas sociais e econômicas dos/as estudantes. Também observou as contribuições do/a assistente social em ações como: mediação de conflitos, prevenção de situações de risco e fortalecimento de vínculos familiares e da rede de proteção social, enfrentamento das desigualdades sociais e promoção da cidadania e dos direitos humanos.

Segundo Yamamoto (2004), o Serviço Social nas escolas se caracteriza por ser uma profissão propositiva, capaz de construir um trabalho criativo e efetivo na garantia de direitos e de uma gestão democrática no espaço escolar. Diante do exposto, considera-se que a inserção do Serviço Social em ambientes educacionais tem percorrido uma trajetória de diversificação de ações, que trazem como princípios básicos: a promoção da democratização das informações, a resolução de conflitos, o acesso aos programas institucionais e a mobilização da comunidade escolar.

Considerações finais

É oportuno refletir sobre a importância de se discutir a relação entre a Gestão Escolar e o Serviço Social, destacando a atuação dos/as assistentes sociais nos diversos cenários educacionais, considerando a mediação de conflitos, a promoção da inclusão social e o fortalecimento de uma gestão escolar democrática e participativa.

Desse modo, analisa-se que a atuação do Serviço Social na Educação, quer seja na esfera pública, privada ou filantrópica, nos eixos de educação infantil, básica, profissionalizante e/ou superior, terá por princípio o di-

álogo com todos os atores, sobretudo com o/a gestor/a escolar, pois a Gestão é o elo entre alunos/as, docentes, pais/familiares/responsáveis, profissionais da escola e toda a comunidade escolar.

Acrescenta-se que a formação e a capacitação de gestores/as escolares podem contribuir para uma compreensão mais apropriada sobre a gestão democrática participativa e também sobre o trabalho dos/as assistentes sociais no âmbito educacional. Conclui-se, portanto, que a parceria entre a Gestão Escolar e o Serviço Social proporciona inúmeras contribuições, sendo visualizadas quando se criam espaços de diálogo e decisão, como conselhos escolares e reuniões de pais e mestres, que possibilitam a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, além de grêmios e movimentos estudantis, dentre outras atividades que promovam reflexões, discussões e decisões conjuntas, enfatizando uma gestão que valorize a participação democrática e a promoção dos direitos sociais, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Dessa forma, este estudo evidenciou que a presença dos/as assistentes sociais nos espaços educacionais facilita a articulação entre diferentes setores e serviços da comunidade, incluindo a mobilização de recursos e a mediação com outras políticas públicas, como Saúde, Assistência Social e Segurança Pública.

Referências

AMARO, S. A.; BARBIANI, R.; OLIVEIRA, M. C. *Serviço Social na escola*. O encontro da realidade com a educação. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

BARBOSA, J. R. A. Administração pública e a escola cidadã. *Revista da Anpae*, Brasília, DF, v. 15, n. 2, 1999.

BARROS, K. V. *Serviço Social e Educação*: um estudo de caso sobre a atuação do assistente social em uma escola filantrópica. 2019. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Programa de Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Curso de Serviço Social, Fortaleza, 2019.

COSTA, R. M. P. *O Serviço Social no contexto da Educação*: reflexões acerca dos desafios do trabalho do assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na contemporaneidade*: trabalho e formação profissional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

LUNA, E. D. C. *Serviço Social e Educação*: reflexões sobre esta relação. 2014. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Programa de Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARO, V. H. *Administração escolar*: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1996.

RÊGO, E. C. *Serviço Social e Educação*: práticas, avanços e desafios da inserção dos assistentes sociais nas instituições escolares. 2012. 62 f. Monografia (Especialização em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SANTOS, A. M. *Gestão democrática e Serviço Social*: limites e possibilidades de atuação do assistente social na escola pública. Limeira: Centro Universitário La Salle, 2012.

SILVA, F. G. *Assistência estudantil na Universidade Estadual do Ceará (UECE)*: um instrumento de acesso à educação superior para os/as alunos/as do curso de Serviço Social?. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, J. A. F. *Serviço Social no ensino básico privado*: atuação do(a) assistente social na educação. 2023. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Programa de Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

11 ADOECIMENTO MENTAL E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-985-2/cap11>

CAMILA AMORIM

Bacharela em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de apoio técnico do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua como formadora do Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds).

TUANY ABREU DE MOURA

Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e bacharela em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como formadora do Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds).

Introdução



promulgação da Constituição de 1988 consagrou a educação como um direito social, conferindo-lhe *status* de cláusula pétrea. Esse marco jurídico e político representou um ponto de inflexão na trajetória do direito à educação no Brasil, sinalizando um comprometimento constitucional com a garantia do acesso universal e a qualidade do ensino.

No entanto, a educação como um direito universal e uma política pública que garante espaço de participação social em sua construção tem sido disputada por diferentes setores políticos desde perspectivas progressistas, como a pedagogia da autonomia (Freire, 2004), alinhadas aos direitos sociais e humanos, passando por ideias conservadoras ligadas à pauta da moral, religião e militarização, até por perspectivas econômicas neoliberais.

Esse é o contexto geral e, por vezes, polarizado em que está imerso o cotidiano escolar. Desse modo, a análise social do cotidiano fez-se importante, tendo em vista que este é um lugar privilegiado da análise sociológica, na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transforma-

ção da sociedade e dos conflitos que a atravessam (Pais, 2000 *apud* Mota Neto, 2013).

Nesse sentido, a escola se apresenta como um espaço desafiador, marcado por numerosos conflitos que afetam diretamente a prática docente, que não está restrita apenas a um processo de letramento, mas que deposita no professor da contemporaneidade múltiplas atribuições e responsabilidades que são sociais, como também emocionais. Há pressão não apenas no aspecto pedagógico (como metas globais de avaliações estaduais e federais), mas também no cuidado e amparo emocional e psicológico aos estudantes, que, no caso em particular analisado, não são somente afetados por demandas individuais, mas vivenciam situações de fome, ausência de moradia digna, dentre outras expressões da questão social que impactam suas vidas.

Destaca-se que o presente capítulo não visa realizar uma defesa para a permanência de um modelo escolar regular ou arcaico, mas busca problematizar como as mudanças estão ocorrendo por meio de reformas educacionais sem investimentos adequados. Para possibilitar um atendimento integral aos estudantes, a escola contemporânea demanda uma reestruturação que englobe outros profissionais para além dos que estão tradicionalmente em seus quadros. Considera-se a necessidade de inserção de profissionais como psicólogos e assistentes sociais, pois a ausência de tais especialistas tem gerado acúmulo de funções na figura do professor, contribuindo para transformar o ambiente escolar em um espaço laboral potencialmente exaustivo, comprometendo a qualidade de vida desses profissionais e a dinâmica educacional.

Identifica-se que os professores, desafiados por condições de trabalho incertas, como os baixos salários e estruturas escolares precárias, passam a atuar como sujeitos que acolhem as demandas de saúde mental dos alunos, enquanto suas próprias necessidades emocionais são sistematicamente ofuscadas.

A forma como a saúde mental é orientada no universo de pesquisa em que se realizou o estudo de caso aqui contemplado revelou a visão reducionista de que o professor deveria naturalmente assumir todos os problemas que surgem na dinâmica escolar. Essa expectativa é anacrônica e negligencia a complexidade das demandas contemporâneas da educação.

Ao concentrar as soluções nas mãos de um único agente – o professor – sem estruturar um sistema de suporte institucional que envolva uma equipe multiprofissional, com a presença de psicólogos e assistentes sociais, bem como a implementação de uma política de formação continuada, perpetua-se um ciclo de ineficiência e desgaste que não acolhe a demanda escolar de maneira substancial.

A temática do adoecimento mental no ambiente escolar é uma questão emergente e de suma relevância no contexto educacional contemporâneo. Com o aumento das demandas por atendimento por adoecimento psicológico que afeta tanto alunos quanto professores, a escola tem se tornado um espaço onde o adoecimento se manifesta de maneira intensa. Diante desse contexto, Meireles (2020, p. 423) destaca que:

A questão da saúde mental é um tema importante a ser discutido no ensino médio integrado, pois está atrelado às relações sociais construídas na

sociedade, principalmente nas relações entre indivíduo e trabalho, relações essas que podem ser de subordinação ou podem ser vistas como um meio para conseguir desfrutar da esfera da liberdade, do lazer e das artes.

A escola não pode estar alheia a essa compreensão e deve se colocar como um veículo para além da transmissão de conhecimento, ou seja, uma força propulsora que molda a identidade, influencia a visão de mundo e, crucialmente, configura as perspectivas de futuro para as novas gerações. No entanto, o desafio reside no fato de que as escolas, historicamente, não estão sendo preparadas para lidar com essas demandas de forma sistemática e estruturada. Em vez disso, a responsabilidade recai sobre os professores, que são encarregados de gerenciar situações emocionais complexas sem o suporte adequado.

Metodologia

Os dados compartilhados neste capítulo são oriundos da pesquisa de monografia intitulada *Saúde mental e educação: um estudo de caso na escola de Ensino Médio e Fundamental Dona Hilza Diogo de Oliveira*, desenvolvida por Amorim (2024), portanto, utilizando a amostra de dados da referida pesquisa, teve-se como objetivo investigar os processos de adoecimento mental vivenciados por gestores e docentes escolares na educação básica de Fortaleza, Ceará (CE).

Para orientar o estudo, a abordagem qualitativa da realidade foi utilizada como guia, pois tal abordagem tem o poder de:

[...] esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica (Flick, 2009, p. 8).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa foi essencial para a exploração do significado das condições de vida das pessoas, revelando suas visões, experiências e perspectivas.

É essencial compreender também que o fazer científico não se faz de forma isolada, mas de forma oposta, pois sua construção é coletiva. Partindo desse pensamento, a pesquisa bibliográfica sobre as categorias educação, adoecimento mental e trabalho docente foi fundamental para situar a produção científica na área e orientar um novo olhar sobre tal temática.

A realização de entrevistas com os gestores das escolas de tempo integral foi a principal fonte de coleta de dados e se compôs de forma semiestruturada com um roteiro preestabelecido, mas sobretudo aberto. Todos os participantes, em conformidade com as diretrizes éticas da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que descrevia os objetivos da pesquisa e informações sobre o direito de autonomia dos participantes. Ressalta-se ainda que as entrevistas foram gravadas em áudio, sendo transcritas, para, enfim, passarem pelo processo interpretativo e analítico.

Com o propósito de manter o sigilo dos profissionais entrevistados, atribuíram-se cores aos nomes dos participantes. Para melhor visualização e compreensão, elaborou-se o Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Coordenador I	Azul
Coordenador II	Verde
Coordenador III	Rosa
Professor Diretor de Turma I	Marrom
Professor Diretor de Turma II	Roxo
Professor Diretor de Turma III	Amarelo
Professor Diretor de Turma IV	Vermelho

Fonte: Dados das entrevistas elaboradas pelas autoras (2024).

No decorrer da entrevista, a interação com os profissionais que compõem a gestão escolar e o corpo docente foi fundamental para se entender que a teoria deve guiar as ações, mas é na vivência prática que ela ganha sentido e relevância. Conforme os relatos e análises apresentados, notou-se que a promoção da saúde mental no ambiente escolar precisa ir além dos discursos teóricos e se materializar em ações concretas que envolvam toda a comunidade escolar, ou seja, alunos, familiares, funcionários da escola, gestores, diretores e professores, como será observado no decorrer deste capítulo.

A sobrecarga do trabalho docente e o adoecimento mental

Apesar das conquistas legais, o cumprimento do direito à educação enfrenta inúmeras barreiras no cotidiano das escolas, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho dos docentes. A crescente sobrecarga de atividades, combinada com a pressão por resultados, a precariedade das condições de ensino, a falta de infraestrutura adequada e o acúmulo de tarefas administrativas acabam por impactar negativamente a saúde física e mental dos professores. O cenário se agrava ainda

mais quando se visualizam a desvalorização salarial e a falta de apoio psicológico aos profissionais.

Esses fatores culminam em um ambiente de trabalho exaustivo, que pode levar ao adoecimento mental dos docentes. É importante inferir que *burnout*¹, estresse crônico, ansiedade e depressão são algumas das patologias frequentemente diagnosticadas entre os profissionais da educação. Tal situação não afeta apenas os professores em sua dimensão pessoal, mas também o ambiente escolar como um todo, comprometendo a qualidade da educação e, por consequência, a efetividade do próprio direito que a Constituição de 1988 buscou consolidar.

Dentre os relatos dos professores entrevistados, importa aqui destacar a seguinte fala do profissional Amarelo (2024, entrevista):

Eu vou ser bem honesto com você. Ano retrasado [2022] e ano passado [2023] eu tive problemas tão grandes de ansiedade que, *quando eu chegava à escola, eu me urinava*. E nunca ninguém se preocupou com a minha sanidade mental aqui, a não ser os meus coordenadores, que se preocupavam e me entendiam. Então, eu sei que o nosso aluno precisa de uma atenção, ele precisa de um cuidado, mas nós, professores, também. E era o que eu percebia, eles tinham essa atenção, mas nós não.

Ao reconhecerem as vulnerabilidades dos alunos e a necessidade de atenção ao adoecimento mental, os professores também revelam sofrer com a ausência de suporte voltado para eles. O relato de um docente sobre o

¹ Conforme Loureiro *et al.* (2008), o *burnout* é um processo de resposta ao estresse laboral crônico, em que as principais manifestações são a exaustão emocional e física, o cinismo e a ineficácia profissional, cujas consequências se refletem negativamente a nível individual, familiar, social e profissional.

impacto devastador da ansiedade, a ponto de gerar episódios físicos como os destacados acima, ilustra como a saúde mental dos educadores é negligenciada. Esse professor apresenta um cenário de desamparo e a necessidade de um acolhimento adequado tanto para os alunos quanto para os professores.

A falta de formação específica para lidar com questões psicológicas, associada ao acúmulo de tarefas e às demandas emocionais que surgem no convívio diário com os alunos, coloca os professores em uma posição vulnerável, pois passam a absorver problemas emocionais e sociais sem o devido preparo ou suporte, sendo importante, portanto, que haja um acolhimento profissional adequado para esses docentes, tal como pontua o professor Vermelho (2024, entrevista):

Sim. Muitos professores começaram a adoecer por isso, porque se sentem impotentes diante desse quadro. Volto a afirmar, a sociedade está doente, e isso se reflete na sala de aula. E aí o professor se sente impotente para lidar com essas dificuldades, porque não tem um apoio. O que seria o ideal? Que toda pessoa fizesse terapia, que tivesse um atendimento psicológico com os professores em uma sala de aula aqui, uma sala específica para absorver essas demandas, porque a gente enfrenta muitas dificuldades no dia a dia, entendeu?

A sobrecarga do trabalho docente e a ausência de suporte adequado para lidar com questões do adoecimento mental afetam profundamente o bem-estar dos professores, como evidenciado nos desafios mencionados anteriormente e nos relatos dos entrevistados. A falta de atenção à saúde mental dos docentes, menciona-

da também nos parágrafos anteriores, reforça o ciclo de desgaste físico e emocional no ambiente escolar.

Se, por um lado, os professores tentam adaptar-se às demandas emocionais e sociais de seus alunos – seja por meio de diálogos informais ou pela mediação em sala de aula –, por outro, sua própria saúde mental vai sendo afetada. Tal realidade é resultante de um sistema escolar que coloca outras responsabilidades para os docentes, sem oferecer o apoio adequado para enfrentarem as dificuldades advindas do atual contexto escolar e social.

É imprescindível, portanto, que se compreenda que, assim como os alunos, os professores também precisam de cuidados e atenção para com sua saúde mental. O adoecimento docente não é apenas uma consequência individual, mas um reflexo direto de um sistema que sobrecarrega sem fornecer os recursos necessários para lidar com as complexas demandas emocionais do dia a dia escolar. A implementação de políticas de apoio psicológico para docentes é crucial para evitar que a sobrecarga de trabalho continue a impactar negativamente a saúde e o desempenho desses profissionais.

O contexto contemporâneo, que traz com certa intensidade os discursos da lógica capitalista e neoliberal, pode agravar as negligências visualizadas no campo educacional, pois, conforme Mészáros (2002, p. 45):

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto

for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser formais; elas devem ser essenciais’. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Desse modo, a expectativa de que a sociedade capitalista endosse ativamente, ou pelo menos aceite, um direcionamento que instigue as instituições educacionais a desafiar a lógica do capital em favor da sobrevivência humana é altamente incerta. Há a necessidade de soluções que transcendam o formalismo, indicando que tais mudanças devem ser fundamentais, abarcando a totalidade das práticas educacionais da sociedade. Em resumo, a compreensão central reside na constatação de que, no contexto contemporâneo, a educação formal serve, em muitos casos, para perpetuar a conformidade e não é intrinsecamente direcionada para a transformação necessária para enfrentar os desafios.

A educação, em vez de ser um espaço de transformação social, acaba perpetuando os conflitos e as desigualdades. A expectativa de que as instituições educacionais desafiem essa lógica em prol do bem-estar humano, incluindo o dos professores, é incerta, visto que o sistema capitalista tende a priorizar resultados e pro-

atividade em detrimento da saúde e do cuidado integral dos indivíduos. Desse modo, a sobrecarga docente e o adoecimento mental são sintomas de um sistema que acaba não valorizando o trabalho humano de forma plena e integral. Sendo assim, para que haja uma verdadeira transformação, é necessário ir além do formalismo e implementar mudanças estruturais que abranjam todas as práticas educacionais.

A importância da implementação da equipe multiprofissional no ambiente escolar

Com a aprovação da Lei nº 13.935/2019, tornou-se obrigatória a presença de psicólogos e assistentes sociais nas equipes multiprofissionais de toda a rede pública de educação básica no Brasil – um passo essencial para consolidar um sistema educacional público inclusivo, de qualidade, que assegure direitos (CFESS, 2020). A atuação desses profissionais no ambiente escolar é pautada na promoção de direitos e no compromisso de garantir o acesso universal à educação. Esse compromisso se tornou ainda mais urgente diante dos desafios trazidos pela pandemia de Covid-19² ao cenário educacional.

Embora a lei represente um avanço no cuidado com o bem-estar dos envolvidos no ambiente escolar, sua implementação ainda não é plena. Para que se torne reali-

² A pandemia de Covid-19 impactou a educação escolar básica, que teve como imperativo a suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino. Em diversas regiões do país, esse contexto se perpetuou estabelecendo um cenário que impôs diferentes desafios à educação brasileira, tendo em vista que necessitou de políticas e medidas educacionais inovadoras e eficientes para garantir o mínimo de impacto no ensino e na aprendizagem escolar (Brasil, 2021).

dade em todas as escolas, é necessário que cada estado e município regulamente a lei e direcione os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de maneira apropriada. A mobilização da sociedade é crucial para pressionar gestores e parlamentares a reconhecerem a importância dessa medida (CFESS, 2020).

Como a aplicação da lei ainda é desigual na educação básica, as questões relacionadas à saúde mental acabam recaindo sobre os profissionais que atuam nas escolas, especialmente sobre a equipe gestora, diretores e professores. Com relação especificamente aos professores, além de suas funções pedagógicas, acabam assumindo o papel de acolher os estudantes que enfrentam problemas emocionais e psicológicos, ampliando suas responsabilidades.

Carlotto (2002) reflete também que o professor se confronta diariamente com a exigência de assumir múltiplos papéis em sua rotina escolar, funções que extrapolam o ensino da disciplina diante dos diversos conflitos que emergem no contexto e na dinâmica das relações escolares.

A convergência de esforços multidisciplinares, o compromisso com a formação integral dos educandos e a constante reflexão sobre as práticas adotadas emergem como pilares indissociáveis na construção de um ambiente educacional verdadeiramente comprometido com a promoção da saúde mental e o florescimento pleno dos indivíduos que o compõem.

Importa destacar que, segundo informações da Secretaria de Educação do Ceará (Ceará, 2017), a atuação dos

psicólogos educacionais na rede de ensino tem como objetivo subsidiar os gestores e professores da Rede Estadual de Ensino no que diz respeito ao levantamento e mapeamento da rede, formação, acompanhamento e apoio aos professores e compartilhamento periódico dos conhecimentos relacionados à área da Psicologia Educacional. Entretanto, segundo os entrevistados da pesquisa, a procura é alta para a quantidade de profissionais disponibilizados, portanto a maior parte das demandas é recebida pelos próprios gestores ou professores, conforme citado pelo professor Marrom (2024, entrevista):

Quantas vezes eu estava dando aula e chegou um aluno dizendo que precisava sair da sala porque estava tendo crise de ansiedade. Várias vezes aconteceu isso comigo. E o que é que eu faço? Eu peço para ir até a coordenação. Então, é uma questão que a gente vê muito, principalmente no que tange à questão de crise de ansiedade, muitos alunos com depressão. Além disso, contextos familiares muito complexos. E esses contextos familiares muito complexos trazem problemáticas muito complexas, desde um aluno não ser percebido em casa, porque os pais trabalham e tudo, ou ele passa os dias só, né? Como também questões de a família não dar atenção. A família não dá atenção, a família acha que é besteira. Então, hoje a gente passa na escola uma grande problemática com os alunos em relação à questão da saúde dos jovens. Então, a minha percepção é – talvez com eles – de questões emocionais, que eu vejo que, após a pandemia, trouxeram uma maior sensibilidade a isso.

A atuação dos psicólogos educacionais, cujo objetivo principal é oferecer suporte aos gestores e professores

por meio do mapeamento de necessidades, formação e acompanhamento, enfrenta limitações devido ao número insuficiente de profissionais disponíveis. O exemplo citado acima – em que apenas quatro psicólogos são responsáveis por todas as escolas de uma regional – ilustra como as demandas de saúde mental dos alunos frequentemente recaem sobre professores e gestores, que, muitas vezes, não possuem a formação necessária para lidar com essas situações de forma adequada.

O depoimento de um dos professores entrevistados destaca o desafio de lidar com crises emocionais recorrentes entre os alunos, como a ansiedade e a depressão, agravadas após a pandemia de Covid-19. Além disso, contextos familiares complexos, em que a negligência ou a falta de atenção dos pais agrava os problemas emocionais dos jovens, tornam ainda mais difícil o trabalho dos educadores. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de uma implementação eficaz da Lei nº 13.935/2019, que poderia reduzir a sobrecarga sobre os professores e garantir que os alunos recebam o suporte psicológico necessário e qualificado. Nessa linha de raciocínio, Roxo (2024, entrevista) destaca que:

Não tem psicólogo disponível o tempo todo para ajudar quem está tendo crise de ansiedade. Tem gente se cortando, que já aconteceu isso aqui. É supernormal isso acontecer aqui. O aluno vem desabafar com o professor, mas não é com todo professor. Já teve um professor que recebeu carta de aluno dizendo que era uma carta de suicídio. Já aconteceu. Quando a gente recebe essa remessa de alunos assim, a gente escuta, a gente dá a opinião. Só que a gente também não é formado nisso. A gente passa para quem é mais velho, para a co-

ordenação, para a gestão. A gente faz muito pela nossa vivência como professor, como pessoa, a gente tenta ajudar. Mas, ainda assim, eu acho também que essa nova geração é uma geração muito doente e, com a pandemia, piorou. Não só para o aluno, para o professor também. O professor também ficou muito doente depois da pandemia. Ninguém nunca fala sobre isso em canto nenhum, abafam. É extremamente complicado.

Identifica-se que os professores passam a atuar como o primeiro ponto de apoio emocional para os estudantes, ouvindo seus desabafos e tentando acolher com base em sua experiência pessoal e profissional. A ausência de psicólogos e assistentes sociais disponíveis para atender à demanda dos alunos sobrecarrega os docentes, que, apesar de se esforçarem para acolhê-los, não possuem as ferramentas necessárias para lidar de maneira adequada com problemas de saúde mental tão graves.

Além disso, o impacto da pandemia de Covid-19 intensificou os problemas emocionais dos alunos e afetou profundamente os professores. Assim como os alunos, os professores também sofrem com as consequências emocionais do isolamento, do aumento da carga de trabalho e da falta de suporte psicológico, portanto a implementação incompleta da Lei nº 13.935/2019 e a escassez de profissionais especializados criam um ambiente árduo, em que tanto alunos quanto professores são deixados à margem no que diz respeito ao cuidado com a saúde mental. A urgência de uma intervenção eficaz é clara, uma vez que os professores, além de suas responsabilidades pedagógicas, passaram a ser sujeitos responsáveis por lidar com questões emocionais que exigem uma atenção especializada.

Os profissionais entrevistados reconhecem a necessidade urgente da presença de assistentes sociais e psicólogos nas escolas, como destacado por este coordenador: “Nós acabamos assumindo esses papéis; fazemos o papel de enfermeiro, assistente social, psicólogo [...]. Eu sou eletricitista, encanador, faço de tudo aqui” (Azul, 2024, entrevista).

Diante desse cenário, é crucial adotar uma abordagem integrada para promover o bem-estar dos professores, assegurando que eles tenham acesso a recursos adequados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar de forma saudável. No entanto, ao serem questionados sobre o apoio da Seduc em relação à saúde mental, os profissionais entrevistados revelaram que, embora existisse uma psicóloga, “[...] ela atende a uma região inteira e sua atuação acaba sendo mais emergencial do que preventiva” (Azul, 2024, entrevista). Tal relato demonstra que o suporte oferecido ainda é insuficiente e não atende de maneira abrangente às necessidades da comunidade escolar.

Os docentes ainda destacam que grande parte do apoio no ambiente de trabalho vem dos próprios companheiros de profissão. Coadunando com o exposto, Amarelo (2024, entrevista) pontua que:

A Secretaria de Educação fica um pouco distante da gente. Eu posso falar dos meus coordenadores que estão aqui comigo no dia a dia. Os meus coordenadores, sim, eles nos apoiam, nos entendem, mas a Secretaria já é algo distante. Eles nem sabem que eu existo, mas meus coordenadores, sim; o diretor, entendeu? Aqui nós temos esse relacionamento muito bom. Eu acho que foi uma das melhores direções que nós já tivemos em todos os

tempos. Sem falar nos anteriores, que também foram muito bons. Essa gestão conseguiu organizar muita coisa, inclusive o relacionamento que nós temos aqui é muito gostoso. A gente deixou de ser colega de trabalho; nós deixamos de ser colegas e passamos a ser amigos, amigos mesmo.

Observa-se que, à medida que as demandas e sobrecargas no ambiente escolar aumentam, os professores acabam encontrando apoio mútuo entre seus pares, estabelecendo suas próprias redes de solidariedade. Essas conexões se tornam fundamentais para oferecer suporte emocional, trocar experiências e estratégias de enfrentamento, além de proporcionar um espaço seguro para desabafo e orientações. Essas redes de apoio não apenas favorecem um ambiente de trabalho mais colaborativo e saudável, como também fortalecem a coesão da comunidade escolar.

Enfatiza-se, contudo, a necessidade de haver uma equipe multiprofissional, com profissionais que possuam formação adequada para lidar com as questões socioemocionais no ambiente escolar. Dessa maneira, quando indagado se os professores visualizavam a importância de profissionais da área do Serviço Social, Psicologia e afins, além de pesquisas com esse fito, um dos professores entrevistados declara:

Tem que ter. É necessário. Hoje é imprescindível. Tem que estar alinhado, mas não só para aluno, para professor também. Tem muito professor doente. Teve uma vez que eu fui pegar meu carro ali no estacionamento e tinha um professor andando de um lado para o outro do estacionamento. Eu me perguntava o que era aquilo. Ficava andando

no estacionamento de um lado para o outro; isso é loucura. Eu não quero isso para mim, não (Roxo, 2024, entrevista).

As falas dos professores refletem uma realidade inquietante nas escolas: a sobrecarga emocional e o desgaste psicológico dos docentes, muitas vezes negligenciados dentro do debate sobre a saúde no ambiente educacional. A fala do entrevistado acima, por exemplo, expõe a angústia diante de colegas que manifestam sinais visíveis de estresse, até o ponto de ações repetitivas e preocupantes, como caminhar de forma desorientada no estacionamento. O próximo entrevistado enfatiza a importância de estudos sobre tal problemática:

Essas pesquisas, atividades nas escolas, é bom para poder observar esse nosso contingente de alunos e tudo. Poder fazer detalhamento, direcionamento, e isso também é importante para a gente, porque, se eu tenho uns alunos saudáveis mentalmente, é melhor para mim também enquanto professor, então aquele ambiente vai ser um ambiente mais saudável (Marrom, 2024, entrevista).

Esse professor traz uma visão mais ampla, enfatizando a interdependência entre o bem-estar dos alunos e todos os professores, ressaltando que um ambiente mentalmente saudável para os discentes repercute diretamente na saúde dos educadores. Quando se fala em saúde mental e bem-estar no contexto educacional, frequentemente o foco se restringe aos alunos, abstraindo que os professores também enfrentam desafios emocionais complexos. Contudo, a fala dos docentes entrevistados aponta que o cuidado precisa ser integrado, abrangendo os estudantes e os profissionais da educação.

Uma equipe multiprofissional, composta por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e outros especialistas, poderia proporcionar suporte integral, direcionado à saúde mental dos alunos e dos professores. A presença de profissionais capacitados para lidar com questões emocionais, sociais e psicológicas permitiria uma abordagem preventiva, evitando que o desgaste psíquico dos docentes atinja níveis críticos, portanto a implementação de equipes multiprofissionais nas escolas vai além de um benefício isolado: trata-se de uma necessidade estruturante para a criação de um ambiente escolar que acolha de forma plena todos os seus integrantes, promovendo uma cultura de cuidado, colaboração e saúde integral.

Considerações finais

As análises aqui empreendidas revelam que não somente professores como também coordenadores, diretores e demais colaboradores enfrentam desafios consideráveis no ambiente de trabalho, por exemplo, uma sobrecarga emocional e pressões relacionadas ao desempenho e à administração das atividades escolares. Por conseguinte, os relatos revelam que o corpo docente e a equipe gestora têm se esforçado para construir uma boa dinâmica no ambiente escolar, mas acabam absorvendo as altas demandas, e isso tem gerado uma sobrecarga de trabalho.

A busca por resultados, muitas vezes disfarçada pela suposta flexibilização e autonomia do trabalho, bem como as demandas por competências didáticas, administrativas, comunicacionais e intelectuais, associadas à responsabilidade pela produção de conhecimento, acabam por sobrecarregar os professores, resultando em es-

gotamento mental e físico. Forattini e Lucena (2015) pontuam que essa situação reflete um cenário de desgaste crônico que compromete tanto o bem-estar dos docentes quanto a qualidade do processo educacional.

Importa ressaltar que a relação de apoio e solidariedade que se desenvolve entre os colegas, além de uma coordenação que se mostra aberta a ouvi-los, foi um aspecto positivo identificado no estudo. A coordenadora entrevistada, no entanto, ressalta que é imprescindível a presença de profissionais especializados, como psicólogos e assistentes sociais, uma vez que a gestão, apesar de acolhedora, não tem a formação necessária para lidar adequadamente com questões de saúde mental.

Finalmente, conclui-se que é crucial avaliar as atribuições dos profissionais na escola, considerando suas competências específicas, destacando-se ainda a importância contínua da promoção e ampliação das políticas de saúde mental nas escolas. Além disso, torna-se urgente a contratação de profissionais qualificados, como assistentes sociais e psicólogos, para compor as equipes multiprofissionais, em conformidade com a Lei nº 13.935/2019, que estabelece a presença desses especialistas nas instituições de ensino brasileiras.

Referências

BRASIL. *Ações do MEC em resposta à pandemia da Covid-19*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

CEARÁ. *Psicólogos educacionais*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2017.

CFESS. *Lei 13.935/2019*: essa luta tem história. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2020.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 32- 47, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LOUREIRO, H. et al. *Burnout* no trabalho. *Revista de Enfermagem Referência*, Coimbra, v. 2, n. 7, p. 33-41, 2008.

MEIRELES, E. S. S. *et al.* Trabalho, sofrimento psíquico e educação: possíveis relações. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 7, n. 7, p. 421-431, 2020.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOTA NETO, J. C. O cotidiano na pesquisa em educação: reflexões epistemológicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 7, n. 4, p. 1103-1117, 2013.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Educação e Serviço Social: debates contemporâneos**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 10 de março de 2025.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Educação e Serviço Social: debates contemporâneos**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 10 de março de 2025.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janete Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.

20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charlton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Gôes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romária*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas' Ilele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento*

- dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação*: formação, gestão e prática docente. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
 41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
 42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
 43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
 44. PORTO, José Hélio Alves. *Escritos*: do hoje & sempre poesias para todos momentos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
 45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
 46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
 47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CA-VAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate*: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
 48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
 49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio*: políticas educacionais, diversidades, contextos locais. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
 50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
 51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
 51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social*: uma profissão, distintos olhares. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
 52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
 53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares*: quebrando o silêncio... Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
 54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
 55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação*: percursos e narrativas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
 56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional*: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
 57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem*: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
 58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades*: aproximações com o contexto escolar. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.

59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto) biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocysana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.

80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos moveições, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos moveições, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajaynair Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuzza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: se-meando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.

101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajaynay Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Lívia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenya Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PÁZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).

121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenya Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: ISBN 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (E-book).
134. FREIRE, Vitória Cherrida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (E-book).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta*

- cuidamor ambiental*: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
 141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).
 142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).
 143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).
 144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
 145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
 146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
 147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
 148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
 149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
 150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
 151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
 152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
 153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
 154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
 155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).

156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e práxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).
157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenida Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).
159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (E-book).
170. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Mobile collaborative learning e a prática docente com o suporte de tecnologias móveis*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 312 p. ISBN: 978-85-7826-886-2. (E-book).
171. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Software educativo livre para o ensino de Geometria*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7826-884-8. (E-book).
172. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-887-9.
173. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-885-5. (E-book).
174. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenida Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 470 P. ISBN: 978-85-7826-890-9. (E-book).

175. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lucia da Silva (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 257 p. ISBN: 978-85-7826-896-1. (E-book).
176. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 347 p. ISBN: 978-85-7826-894-7. (E-book).
177. XAVIER, Antônio Roberto; LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LIMA, Maria Vandia Guedes (org.). *Sociobiodiversidade, tecnologias sustentáveis e educação ambiental no contexto da lusofonia afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 327 p. ISBN: 978-85-7826-901-2. (E-book).
178. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 375 p. ISBN: 978-85-7826-902-9. (E-book).
179. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira (org.). *Formação docente e (auto)biografias*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 393 p. ISBN: 978-85-7826-921-0. (E-book).
180. LOPES, Aline Siebra Fonteles; ARAUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo. *Ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a pessoas privadas de liberdade em instituições federais de educação superior*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-913-5. (E-book).
181. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-937-1. (E-book).
182. DAMASCENO, Maria Nobre. *Emoções que invadem a alma: aprendendo com o mundo*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 152 p. ISBN: 978-85-7826-947-0.
183. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-940-1.
184. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-955-5.
185. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-953-1. (E-book).
186. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SILVA, Emanuel Freitas da (org.). *Políticas públicas e internacionalização do conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 253 p. ISBN: 978-85-7826-957-9. (E-book).
187. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues (org.). *Educação e serviço social: debates contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 320 p. ISBN: 978-85-7826-985-2. (E-book).



Francisca Rejane Bezerra Andrade

Pós-Doutora em Ciências da Educação (J. W. Goethe Universität Frankfurt Am Main), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Ciência Política pela UFC e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UECE. Líder do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes) da UECE e coordenadora do Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho (Jeptra) do Centro de Estudos Sociais Aplicados da UECE.



Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

Pós-Doutora e doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Estágio Supervisionado e Práticas Educativas (Gpeespe) da UECE, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), ambos da UECE. Docente adjunta da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), vinculada à UECE.



O livro **Educação e Serviço Social: debates contemporâneos** resulta de nosso trabalho coletivo no Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes), que está vinculado ao curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), bem como ao Mestrado Acadêmico em Serviço Social e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UECE.

Esta coletânea reúne artigos de professores/as, pesquisadores/as, alunos/as, ex-alunos/as e profissionais das áreas de Educação e Serviço Social que foram ou que permanecem vinculados/as ao Geppes e de pesquisadores/as colaboradores/as que, numa profícua relação, vêm unificando esforços no sentido de realizar pesquisas na área da Educação e/ou Serviço Social na contemporaneidade.

